



L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe





L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe

Eurydice
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe

Ce document est publié par l'unité européenne d'Eurydice avec le financement de la Commission européenne (Direction générale de l'éducation et de la culture).

Disponible en allemand (*Evaluation der allgemein bildenden Schulen im Bereich der Schulpflicht in Europa*), anglais (*Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*) et français (*L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*).

D/2004/4008/1

ISBN 2-87116-363-4

Ce document est également disponible sur Internet (<http://www.eurydice.org>).

Finalisation de la rédaction: décembre 2003.

© Eurydice, 2004.

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe», suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de l'entièreté du document doit être adressée à l'unité européenne.

Illustration de couverture: © Dennis Harms / Van Parys Media

Eurydice
Unité européenne
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Tél. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: <http://www.eurydice.org>

Printed in Belgium

PRÉFACE



Un enseignement obligatoire de qualité pour tous est le socle indispensable sur lequel construire une véritable Europe de la connaissance. C'est l'une des contributions attendues des systèmes éducatifs à la stratégie de Lisbonne en faveur d'une économie européenne la plus compétitive et la plus dynamique du monde, associée à une plus grande cohésion sociale, d'ici 2010.

Encore faut-il développer les outils nécessaires pour mesurer et faire progresser cette qualité. C'est pour relever ce défi commun à tous les pays européens et favoriser la coopération en la matière que, le 12 février 2001, le Parlement et le Conseil adoptaient une recommandation concernant spécifiquement l'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire.

L'étude comparative réalisée par Eurydice contribue indiscutablement à une bien meilleure compréhension de la situation actuelle. Je remercie d'ailleurs vivement le réseau Eurydice pour cet état des lieux riche et précis sur les modes d'évaluation des établissements scolaires en Europe, élaboré au départ de monographies nationales.

Cette étude nous montre que l'évaluation de la qualité des établissements scolaires est plurielle. Chaque pays a développé une approche qui répond à la fois aux modes de gestion et à l'organisation de son système éducatif ainsi qu'à ses objectifs. Au-delà de cette diversité, une tendance générale se dégage: partout l'enjeu de l'évaluation consiste à la fois à contrôler la qualité et à mettre en œuvre les améliorations, selon une répartition adéquate des rôles entre les autorités éducatives et les établissements eux-mêmes.

La coopération communautaire est à cet égard essentielle, d'autant plus que certains pays ont développé une réelle culture d'évaluation susceptible d'inspirer d'autres systèmes éducatifs. L'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire est ainsi au cœur des objectifs confiés aux systèmes d'éducation et de formation d'ici 2010 pour contribuer au succès de la stratégie de Lisbonne.

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of fluid, connected loops and lines.

Viviane Reding

Commissaire européen pour l'Éducation et la Culture

Janvier 2004

TABLE DES MATIÈRES

Préface	3
Glossaire	7
Introduction générale	9
Cadre général	10
Place de l'évaluation des établissements scolaires dans les systèmes nationaux d'évaluation (diagrammes)	15
Chapitre 1: Principaux modèles d'évaluation externe et interne	
Introduction	27
1 – Partage des tâches entre les évaluateurs externes	28
2 – Participation de la communauté éducative à l'évaluation interne	34
3 – Relations entre modes d'évaluation externe et interne	43
4 – Jugement posé sur les enseignants dans le cadre de l'évaluation des écoles en tant qu'entités	49
Synthèse	52
Chapitre 2: Critères d'évaluation	
Introduction	55
1 – La définition des objets de l'évaluation externe	56
2 – Critères d'évaluation externe: processus et produits	61
3 – Analyse du contenu des critères de l'évaluation externe	65
4 – Les niveaux d'exigence de l'évaluation externe	71
5 – Les critères de l'évaluation interne	77
Synthèse	81

Chapitre 3: Procédures et utilisation des résultats de l'évaluation

Introduction	83
1 – Étapes de la procédure d'évaluation	83
2 – Conséquences de l'évaluation externe pour les établissements scolaires	90
3 – Publication des résultats de l'évaluation externe	93
4 – Liens avec l'évaluation du système éducatif	95
5 – Utilisation des résultats de l'évaluation interne	100
Synthèse	104

Chapitre 4: Évaluateurs

Introduction	107
1 – Évaluateurs externes des fonctions éducatives: formation initiale, recrutement et statut professionnel	107
2 – L'implication de l'évaluateur externe dans le suivi de l'évaluation	117
3 – Formation et soutien pour les évaluateurs internes	120
Synthèse	126

Conclusions générales	127
------------------------------	-----

Annexe	137
---------------	-----

Table des figures	141
--------------------------	-----

Références	145
-------------------	-----

Remerciements	151
----------------------	-----

GLOSSAIRE

CODES ET ABRÉVIATIONS

Codes par pays

UE	Union européenne (EU, dans les tableaux et les graphiques)	AELE/EEE	Les 3 pays de l'Association européenne de libre échange qui sont membres de l'Espace économique européen
BE	Belgique	IS	Islande
BE fr	Belgique – Communauté française	LI	Liechtenstein
BE de	Belgique – Communauté germanophone	NO	Norvège
BE nl	Belgique – Communauté flamande		
DK	Danemark		
DE	Allemagne	Pays candidats	(au moment de la mise sous presse de ce document)
EL	Grèce	BG	Bulgarie
ES	Espagne	CZ	République tchèque
FR	France	EE	Estonie
IE	Irlande	CY	Chypre
IT	Italie	LV	Lettonie
LU	Luxembourg	LT	Lituanie
NL	Pays-Bas	HU	Hongrie
AT	Autriche	MT	Malte
PT	Portugal	PL	Pologne
FI	Finlande	RO	Roumanie
SE	Suède	SI	Slovénie
UK	Royaume-Uni	SK	Slovaquie
UK (E)	Angleterre		
UK (W)	Pays de Galles		
UK (NI)	Irlande du Nord		
UK (SC)	Écosse		

Abréviations relatives aux indicateurs statistiques et autres classifications

(:)	Données non disponibles
(-)	Sans objet
(△)	Variable selon les autorités locales

Autres abréviations

AHS	<i>Allgemeinbildende höhere Schulen</i>	AT
ČŠI	<i>Česká školní inspekce</i>	CZ
CNEAEP	Commission nationale pour l'évaluation et l'accréditation de l'enseignement préuniversitaire	RO
EA	<i>Education authorities</i> (voir aussi LA – <i>Local authorities</i>)	UK (SC)
EFQM	<i>European Foundation for Quality Management</i>	EU
EKK	<i>Riiklik Eksami-ja Kvalifikatsioonikeskus</i> (Centre national d'examens et de qualifications)	EE
ETI	<i>Education and Training Inspectorate</i>	UK (NI)
EVA	<i>Danmarks Evalueringsinstitut</i> (Institut danois d'évaluation)	DK
HED	<i>Heads of education directorates</i> (Chefs des conseils d'éducation)	EL
HEOFF	<i>Heads of educational Offices</i> (Chefs des bureaux d'éducation)	EL
HMI	<i>Her Majesty's Inspector(s) of Schools</i>	UK (E)
HMIE	<i>Her Majesty's Inspectorate of Education</i>	UK (SC)
ICEC	<i>Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa</i>	ES
IEN	<i>Inspecteurs de l'éducation nationale</i>	FR
INCE	<i>Instituto Nacional de Calidad y Evaluación</i>	ES
INValSI	Institut national d'évaluation du système éducatif	IT
IGE	<i>Inspeção Geral da Educação</i>	PT
IPR	<i>Inspecteurs pédagogiques régionaux</i>	FR
KEE	<i>Kendro Ekpedefitikis Erevnas</i> (Centre de recherche en éducation)	EL
LA	<i>Local authorities</i> (voir aussi EA – <i>Education authorities</i>)	UK (SC)
LEA	<i>Local education authorities</i>	UK (E/W)
MEPI	Instituts pédagogiques régionaux	HU
NAE	Agence nationale de l'éducation (<i>Skolverket</i>)	SE
NBE	Conseil national de l'éducation	FI
NBE	Conseil norvégien de l'éducation	NO
OFFI	<i>Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda</i> (Office national d'inscription dans l'enseignement supérieur)	HU
Ofsted	<i>Office for Standards in Education</i>	UK (E)
OKÉV	<i>Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont</i> (Centre d'évaluation en éducation et examens)	HU
PI	Institut pédagogique	EL
SCRIPT	<i>Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques</i>	LU

Utilisation de l'italique dans le texte

Tous les termes dont l'usage est limité à un pays ou à une Communauté et dont la signification est inaccessible pour un lecteur étranger sont présentés en italiques, quelle que soit la version linguistique du document.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'amélioration de la qualité de l'enseignement est, pour les décideurs politiques nationaux, une préoccupation constante. L'évaluation de l'éducation offerte aux élèves est un des moyens permettant d'atteindre cet objectif. Cette évaluation de l'offre éducative peut prendre plusieurs formes selon les composantes qui sont examinées: les processus d'enseignement mis en œuvre par les enseignants, les tâches assumées par les établissements scolaires, les activités de gestion et administration des autorités locales, le fonctionnement du système éducatif dans son ensemble ou encore les résultats des élèves qui peuvent être examinés à l'échelon d'un enseignant, d'une école, d'une autorité éducative locale ou au niveau national. Tous ces aspects peuvent faire l'objet d'une analyse comparative. La présente étude se centre sur les modes d'évaluation des **établissements scolaires** dans l'enseignement obligatoire. Ce choix s'inscrit dans la perspective de la recommandation du Parlement européen et du Conseil (12 février 2001) concernant la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire. Cette recommandation souligne que l'amélioration de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement se joue en grande partie au niveau des établissements scolaires. Elle met l'accent sur l'articulation entre évaluation externe et interne et invite les États membres à «encourager l'auto-évaluation scolaire ⁽¹⁾ comme méthode permettant de faire des établissements scolaires des lieux d'apprentissage et de perfectionnement en associant de façon équilibrée l'auto-évaluation et l'évaluation externe» (page 60/53 de la recommandation).

La présente introduction générale comprend deux parties. La première définit le cadre général de l'analyse en précisant l'objet de l'étude (l'école en tant qu'entité), l'unité d'analyse (le mode d'évaluation), la méthodologie, le champ de l'étude, ainsi que la structure et le contenu de l'analyse comparative.

La seconde partie contient des diagrammes qui dressent le profil général des systèmes d'évaluation. Ces diagrammes permettent au lecteur de comprendre la place de l'évaluation des établissements scolaires dans l'ensemble du système d'évaluation d'un pays. Ces derniers peuvent varier de manière considérable entre les pays, tant du point de vue des évaluateurs que des composantes évaluées (les élèves, les enseignants, les établissements scolaires, les pouvoirs organisateurs locaux, le système éducatif dans son ensemble). Cette seconde partie donne également des indications permettant de comprendre la position des différents pays.

(1) Le terme «auto-évaluation» est communément utilisé pour désigner au sens large tous les types d'évaluation qui ont lieu au niveau de l'établissement scolaire. Afin de clarifier les concepts, une distinction a été faite entre l'auto-évaluation (évaluation dans laquelle les responsables de l'évaluation jugent des fonctions qu'ils assument eux-mêmes) et l'évaluation interne (évaluation dans laquelle, indépendamment de la collecte de données, le jugement est établi par des personnes ou un organe composé de personnes qui sont des membres du personnel de l'établissement ou des élèves). Dans le cadre de l'analyse comparative, toutes les évaluations assumées au niveau de l'établissement sont dites «internes».

CADRE GÉNÉRAL

A. L'objet de l'étude: l'école en tant qu'entité

L'évaluation des établissements scolaires pris en tant qu'entités porte sur des activités réalisées par le personnel sans qu'elles soient associées à la responsabilité individuelle d'un ou de plusieurs de ses membres, sinon à celle du chef d'établissement. Il convient de rappeler que l'étendue des tâches évaluées varie selon les pays en fonction du degré d'autonomie des établissements scolaires. Seules les tâches effectivement réalisées par l'établissement et pouvant faire l'objet d'une évaluation sont prises en considération.

Dans le cas où le chef d'établissement fait l'objet d'une évaluation qui porte sur l'ensemble des activités de l'établissement scolaire (incluant des activités qu'il ne réalise pas lui-même) et que les résultats de l'évaluation sont utilisés à des fins d'amélioration de la qualité de l'établissement scolaire, on considère qu'il s'agit d'une évaluation de l'école en tant qu'entité. Lorsqu'il est, par contre, évalué par le conseil de l'école, du point de vue de ses activités propres de gestion des ressources et/ou de direction des personnes, on considère qu'il s'agit d'une évaluation à titre individuel qui n'est pas prise en considération.

L'évaluation des enseignants à titre individuel est seulement abordée du point de vue des liens qu'elle entretient avec l'évaluation des établissements scolaires (voir chapitre 1, section 4). Dans certains pays, l'évaluation des écoles consiste essentiellement en un jugement du travail des enseignants avec, en marge, une appréciation du fonctionnement de l'école en tant qu'entité. Il convenait donc d'identifier précisément ces pays qui, dans la suite de l'analyse, ne sont pas pris en compte lorsqu'il est question d'examiner les modes d'évaluation externe des écoles en tant qu'entités.

Les objectifs de l'évaluation permettent de faire la distinction entre l'évaluation de l'établissement en tant qu'entité du point de vue de l'enseignement qu'il dispense (l'évaluation vise alors à contrôler ou à améliorer les performances de l'école) et l'évaluation des enseignants à titre individuel (l'évaluation vise alors à contrôler les enseignants ou à les aider à s'améliorer individuellement). Pratiquement, lorsqu'une évaluation porte sur l'établissement scolaire en tant qu'entité, les résultats sont présentés globalement (il n'y a pas de feedback individualisé). Au contraire, s'il s'agit d'une évaluation des enseignants à titre individuel, la personne observée fait l'objet d'un feedback individualisé, oral ou écrit. Ces deux évaluations peuvent être combinées: l'évaluation de l'établissement en tant qu'entité peut être l'occasion de porter un jugement sur le travail des enseignants, éventuellement suivi de conseils et recommandations.

L'évaluation des autorités éducatives locales ou des pouvoirs organisateurs locaux, l'évaluation individuelle des élèves et l'évaluation globale des systèmes éducatifs ne figurent pas au cœur de l'analyse. Plus précisément, les questions relatives aux modes d'évaluation des élèves leur permettant d'obtenir un certificat ou les autorisant au passage de classe ne sont pas examinées.

Dans la même perspective, les mesures mises en place pour contrôler «l'état de santé» global du système éducatif, telles que la soumission de tous les élèves (ou d'un échantillon représentatif d'élèves) à des tests standardisés à une ou plusieurs étape(s) du cursus scolaire, sont présentées en marge de l'analyse. Enfin, si les résultats des élèves (obtenus à un test de ce type ou lors d'examens certificatifs) sont utilisés pour évaluer les écoles individuellement, ils sont pris en considération en tant que critères (chapitre 2). De même, il sera fait mention des situations où les résultats des évaluations de chaque école individuelle sont rassemblés et utilisés pour permettre aux autorités supérieures de dresser un bilan de l'état du système éducatif (chapitre 3).

B. L'unité d'analyse: le mode d'évaluation

L'analyse comparative est structurée autour du concept de «mode d'évaluation» qui constitue l'unité d'analyse de l'étude. Un mode d'évaluation se définit comme un ensemble de composantes incluant le type d'évaluateur, les objets et critères d'évaluation, les procédures et l'utilisation des résultats de l'évaluation.

Les évaluateurs peuvent dépendre de l'autorité éducative responsable de l'école (qu'elle soit locale, régionale ou centrale). Dans ce cas, on parlera d'**évaluation externe**, c'est-à-dire d'une évaluation entreprise par des personnes qui ne sont pas directement impliquées dans les activités de l'établissement scolaire.

Les responsables peuvent aussi être des personnes ou groupes de personnes directement impliqué(e)s dans les activités de l'établissement scolaire (comme le chef d'établissement, le personnel enseignant et administratif, et les élèves) ou directement concerné(e)s par ces activités (comme les parents ou des personnes de la communauté locale). Tous ces acteurs se rassemblent sous le concept de «communauté éducative». Dans ce cas, et seulement dans le cadre de l'analyse comparative, on parlera d'**évaluation interne**.

L'évaluation peut être confiée à des experts indépendants. Ces derniers sont responsables d'établir les procédures et les critères d'évaluation, ainsi que de poser le jugement. Ils transmettent les résultats de leur évaluation au responsable de leur utilisation: soit un organe dépendant de l'autorité éducative ou responsable vis-à-vis de l'autorité éducative (et ils relèvent alors de l'évaluation externe), soit le chef d'établissement ou un groupe de personnes de l'établissement scolaire (et ils relèvent alors de l'évaluation interne).

Les tâches de l'école pouvant faire l'objet d'une évaluation sont classées en six grandes fonctions assumées par les établissements scolaires:

d'une part, les fonctions **éducatives** incluant

- (a) l'enseignement/l'apprentissage d'aptitudes et connaissances et
- (b) l'enseignement/l'apprentissage de la socialisation ainsi que l'orientation professionnelle;

d'autre part, les fonctions **administratives** incluant

- (c) la gestion des ressources humaines,
- (d) celle des ressources de fonctionnement,
- (e) celle des ressources en capital, ainsi que
- (f) l'information, la documentation, les relations extérieures et les partenariats.

Si une même fonction est évaluée dans différents pays, les éléments spécifiques examinés peuvent différer considérablement. D'où l'intérêt de l'analyse du degré de définition des **critères d'évaluation** qui, là où ils sont définis au niveau central, donnent une idée très précise de ce qui est évalué.

Les **procédures d'évaluation** incluent les différentes étapes suivies par les évaluateurs, telle que la collecte et l'analyse de documents avant la visite, la discussion du rapport avec les personnes concernées, l'existence d'un suivi (*follow up*) visant à vérifier si les recommandations éventuelles ont été prises en compte.

L'**utilisation des résultats de l'évaluation** comprend toutes les étapes liées au jugement (recommandations/conseils et sanctions), mais également la possibilité de rassembler les évaluations conduites dans les différents établissements scolaires pour permettre le pilotage du système éducatif.

Le trait pertinent pour établir si on est face à un ou plusieurs modes d'évaluation **externe** est l'existence d'un ou de plusieurs responsables de l'évaluation. Chaque fois que des pratiques d'évaluation externe sont assumées par des évaluateurs dépendant d'autorités distinctes (par exemple, un inspecteur du ministère et un agent d'une autorité locale ou encore des services rattachés à des ministères différents), on considère deux ou plusieurs modes d'évaluation externe.

Les pays où l'on peut clairement identifier plusieurs modes d'évaluation **interne** sont relativement peu nombreux. En général, une seule entité responsable de l'évaluation fait intervenir plusieurs acteurs aux différentes étapes du processus.

C. Méthodologie

Dans un premier temps, des monographies nationales ont été préparées sous la responsabilité des unités nationales du réseau, afin de mettre rapidement à la disposition des responsables politiques une information complète sur les modes d'évaluation des établissements scolaires de l'enseignement obligatoire des 30 pays couverts par le programme Socrates. Ces monographies ont toutes été rédigées en suivant un guide de contenu commun permettant au lecteur un accès rapide et structuré à une information détaillée pays par pays. Le guide de contenu a été élaboré par l'unité européenne d'Eurydice en collaboration avec plusieurs unités nationales réunies en un groupe de travail restreint ⁽²⁾. Ces monographies sont directement consultables sur le site Internet d'Eurydice en version anglaise – et pour certains pays, dans la langue nationale –, à l'adresse suivante: http://www.eurydice.org/Documents/Evaluation/fr/frameset_eval.html

Dans un deuxième temps, et sur la base de l'information disponible dans les monographies nationales, l'unité européenne d'Eurydice a préparé, en collaboration avec les unités nationales, une analyse comparative sur quelques questions clés relatives à l'évaluation des établissements scolaires. L'objectif n'est pas de fournir une description exhaustive des situations nationales, déjà présente dans les monographies, mais d'utiliser la comparaison pour éclairer quelques problématiques d'intérêt commun relatives à l'évaluation des établissements scolaires.

La dimension terminologique se révèle être importante dans le domaine de l'évaluation en général et de l'évaluation des établissements scolaires en particulier. Bon nombre d'ouvrages recourent à des termes différents qui correspondent à des définitions communes. Réciproquement, des termes identiques sont parfois utilisés pour désigner des types d'évaluation très différents d'un pays à l'autre. Pour cette raison, une liste terminologique a été dressée afin de produire une information fondée sur des concepts communs, utilisés tant pour la production des monographies que pour l'analyse comparative. Cette liste est accessible sur le site Internet d'Eurydice à l'adresse suivante:

http://www.eurydice.org/Documents/Evaluation/terminology_fr.html

⁽²⁾ Les unités qui ont participé au groupe de travail restreint sont les suivantes: Belgique (BE nl), Allemagne (Länder), France, Pays-Bas, Autriche, Portugal, Finlande, Royaume-Uni (SC), Islande, Liechtenstein, Norvège, Bulgarie, République tchèque, Chypre, Lituanie, Hongrie et Slovaquie.

D. Champ de l'étude

Le champ de l'étude est limité aux établissements du **secteur public**, c'est-à-dire aux établissements financés et gérés par les pouvoirs publics, et ce dans la mesure où ceux-ci sont largement majoritaires. Trois pays font exception. Il s'agit de la Belgique, de l'Irlande et des Pays-Bas. Les établissements privés subventionnés y sont très nombreux et font l'objet d'un financement important des pouvoirs publics. Ils sont pris en considération dans l'étude.

L'étude est centrée sur l'**enseignement obligatoire à temps plein**. En général, la situation est identique pour l'enseignement primaire et secondaire (inférieur). Si nécessaire, les différences entre les deux niveaux d'enseignement sont présentées, tant dans le cadre des monographies que dans celui de l'étude comparative. Dans le cas où les modes d'évaluation des établissements de l'enseignement préprimaire et post-obligatoire sont identiques à ceux des établissements de l'enseignement général obligatoire, la précision est apportée dans l'introduction des monographies (section 4).

L'étude est ciblée sur la **formation générale** et exclut les établissements de formation professionnelle. Dans la majorité des pays, ce type d'enseignement constitue un secteur à part qui suppose une collecte d'information distincte et qui est organisé seulement à l'issue de l'enseignement obligatoire.

L'étude étant centrée sur l'enseignement général **ordinaire**, elle ne prend pas en compte les établissements séparés d'enseignement spécial. Lorsque le mode d'évaluation des établissements d'enseignement spécial est identique à celui des établissements d'enseignement général obligatoire, la précision est apportée dans l'introduction des monographies (section 4).

L'ensemble de l'étude (monographies et analyse comparative) porte sur l'**année de référence 2000/2001**. Les monographies comportent un bref aperçu historique en introduction, ainsi qu'un développement sur les débats actuels et les projets pilotes dans la dernière partie de la monographie (partie III). Dans le cadre de l'analyse comparative, les éléments historiques susceptibles d'éclairer la situation actuelle, ainsi que le contenu des débats et des orientations récentes (réformes après 2001), sont présentés dans les différentes sections des chapitres, en fonction des thèmes abordés.

En ce qui concerne l'analyse comparative, il convient de préciser que tous les modes d'évaluation externe identifiés dans les différents pays ne se retrouvent pas à toutes les étapes de l'analyse:

- les modes qui évaluent au moins les **tâches d'enseignement** assumées par l'établissement scolaire sont présents dans tous les chapitres de l'étude;
- les modes d'évaluation externe **exclusivement centrés sur la gestion** (qui n'examinent pas les aspects éducatifs) sont présents dans tous les chapitres, sauf le 4;
- les modes d'évaluation externe conduits par des **départements spécialisés**, qui portent sur des tâches spécifiques (comptabilité, sécurité, etc.), ne sont présents que dans la section 1 du premier chapitre;
- les modes d'évaluation externe principalement centrés **sur les enseignants à titre individuel** (qui se penchent sur l'école en tant qu'entité de manière marginale) ne sont abordés que dans la section 4 du chapitre 1;
- les modes d'évaluation où un évaluateur d'un certain type n'intervient que lorsque les résultats de l'évaluation conduite par un évaluateur d'un autre type posent problème (**évaluation secondaire**) ne sont pas du tout considérés.

	Chapitre 1 Grands modes	Chapitre 2 Critères d'évaluation	Chapitre 3 Procédures et utilisation des résultats	Chapitre 4 Évaluateurs
Évaluation externe de l'enseignement (et de la gestion)	Section 1,3,4	Section 1,2,3,4	Section 1,2,3,4	Section 1,2
Évaluation externe exclusivement centrée sur la gestion	Section 1,3	Section 1,2	Section 1,2,3,4	-
Évaluation externe menée par des départements spécialisés	Section 1	-	-	-
Évaluation externe principalement centrée sur les enseignants	Section 4	-	-	-
Évaluation interne	Section 2,3,4	Section 5	Section 5	Section 3

E. Contenu de l'analyse comparative

La structure de l'analyse comparative se fonde sur un ensemble de questions/problématiques sélectionnées à partir des monographies. Les éléments descriptifs nationaux ne sont repris dans l'analyse comparative que lorsqu'ils sont essentiels à la compréhension, sous forme d'exemples éclairant l'analyse. Ces derniers sont présentés en retrait du texte dans un caractère plus petit pour permettre une lecture à deux niveaux: lecture du texte principal (comparatif) uniquement ou lecture intégrale (exemples nationaux compris).

Les chapitres sont organisés autour de quelques grandes questions: **qui** évalue (chapitre 1) **quoi** (chapitre 2), **comment** et à quelle(s) fin(s) (chapitre 3), avec quelles **compétences** (chapitre 4).

Le premier chapitre identifie les grands modes d'évaluation existant en distinguant les approches externes et internes. Les deux premières sections traitent séparément l'évaluation externe et interne. Elles portent respectivement sur l'articulation entre les évaluations externes quand plusieurs de ces modes coexistent et sur le degré de participation des acteurs de l'école dans l'évaluation interne. La troisième section examine les relations entre les modes d'évaluations externes et internes. Enfin, la quatrième section établit si l'évaluation des enseignants s'inscrit ou non dans le cadre de l'évaluation interne et externe des établissements scolaires en tant qu'entités.

Le deuxième chapitre est focalisé sur les critères d'évaluation des établissements scolaires en tant qu'entités. Sont d'abord examinés les principaux objets de l'évaluation (enseignement versus gestion) et la manière dont chaque pays définit au niveau national ce qui doit être pris en compte par l'évaluateur. Ensuite, le chapitre identifie les pays où les paramètres à évaluer sont précisément formulés au niveau national et les compare de manière détaillée. L'analyse des niveaux/types d'exigence permet de préciser en outre si l'évaluation est plutôt normative (quand elle compare la situation d'un établissement scolaire à celle d'autres établissements du même type, à une situation standard définie à l'échelle de l'État) ou plutôt fondée sur des critères spécifiques (quand elle compare la situation d'un établissement donné par rapport à des objectifs spécifiquement définis pour cet établissement). La dernière section de ce chapitre examine dans quelle mesure les critères de l'évaluation interne sont définis par les autorités éducatives.

Le troisième chapitre traite des procédures mises en œuvre et de l'utilisation des résultats de l'évaluation. Les questions relatives aux procédures consistent en une discussion de quelques stratégies présentes dans l'évaluation externe (analyse de documents avant la visite, discussion des résultats avant finalisation du rapport, existence d'un suivi). L'utilisation des résultats de l'évaluation externe est examinée de trois points de vue: les conséquences pour l'établissement scolaire, la publication des résultats et l'évaluation du système à partir des résultats des évaluations externes des écoles. L'utilisation des résultats de l'évaluation interne fait l'objet de la dernière section de ce chapitre.

Enfin, le quatrième chapitre porte sur les compétences des évaluateurs en répertoriant les qualifications et expériences professionnelles requises pour entrer dans la profession, les possibilités de formation continue ou de soutien, les stratégies de travail d'équipe rassemblant des personnes aux compétences diverses, etc. Le degré de spécialisation des évaluateurs externes est mis en relation avec l'éventail des tâches qu'ils ont à évaluer. Le chapitre se poursuit par l'examen de l'implication des évaluateurs externes dans la mise en œuvre des changements appelés par l'évaluation. Il se termine par une section consacrée aux compétences des évaluateurs internes (généralement le chef d'établissement et/ou les enseignants, et plus rarement les parents) et à l'examen de l'offre de formation, de soutien, et notamment des possibilités de faire appel à des personnes ressources.

PLACE DE L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DANS LES SYSTÈMES NATIONAUX D'ÉVALUATION (DIAGRAMMES)

Chaque pays développe une «culture d'évaluation» qui met l'accent sur des aspects parfois très différents. L'évaluation des établissements scolaires en tant qu'entités ne constitue qu'un aspect de l'évaluation, plus ou moins développé selon les pays. Pour bien comprendre la place de cette évaluation de l'école en tant qu'entité, il est utile de disposer d'une représentation de l'ensemble du «système d'évaluation» de chaque pays. Des diagrammes ont donc été construits à cette fin. Ils comportent plusieurs niveaux d'information.

Les **évaluateurs** sont présentés dans les cellules rectangulaires. Il peut s'agir de l'État central via une agence ou un corps d'inspecteur, des autorités régionales, des autorités locales ou pouvoirs organisateurs locaux, mais également de l'école, du chef d'établissement ou des enseignants eux-mêmes. Il est à noter que les organes déconcentrés, c'est-à-dire situés au niveau des régions ou des départements/districts, mais relevant du pouvoir central, sont inscrits dans la cellule correspondant à l'État central. Au niveau central, seuls sont représentés les agences ou organes responsables de l'évaluation des écoles, des enseignants et des autorités locales. Les organes responsables de l'évaluation des élèves ou du système éducatif ne sont pas spécifiés. L'information peut être trouvée dans la section 4 du chapitre 3 (figure 3.12).

Les **modes d'évaluation** sont représentés par des flèches dont le trait indique le caractère systématique (trait continu) ou non systématique (trait discontinu). Un symbole précise, dans le cas d'une évaluation non systématique, si le mode est recommandé, possible, ou obligatoire mais rarement mis en œuvre (circonstances particulières telles que fin d'une période probatoire ou promotions/accreditations). Si plusieurs évaluateurs relèvent de différents départements spécialisés, une seule flèche est présentée pour l'ensemble de ces départements.

Les **personnes ou organes qui font l'objet de l'évaluation** sont clairement identifiables: établissements scolaires en tant qu'entités, enseignants, élèves, et éventuellement autorités locales ou pouvoirs organisateurs locaux.

L'évaluation de l'**établissement scolaire en tant qu'entité** porte sur l'activité des enseignants, des élèves ou encore du chef d'établissement. Mais les diagrammes ne distinguent pas ces différents acteurs quand ils sont considérés dans le cadre de l'évaluation des établissements scolaires.

Par contre, l'évaluation des **enseignants** est représentée lorsqu'elle se fait indépendamment de l'évaluation de l'école en tant qu'entité (voir section 4 du chapitre 1 pour plus de détails sur cette question). Dans le cas où l'évaluation externe porte principalement sur les enseignants mais couvre aussi certains aspects du fonctionnement de l'établissement scolaire en tant qu'entité, la convention adoptée est une flèche partant de l'évaluateur vers l'enseignant et, de cette flèche, une autre plus fine allant vers l'école.

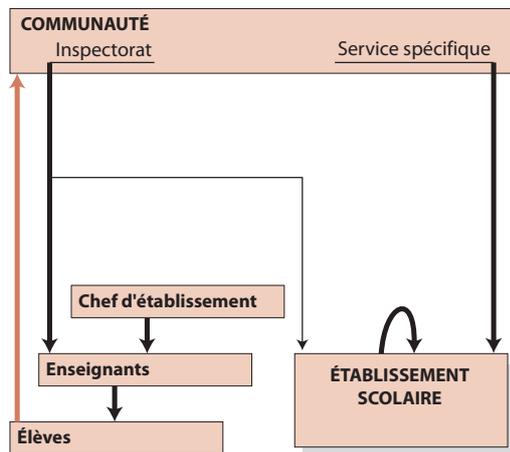
L'évaluation des **élèves** est présentée dans les diagrammes essentiellement pour mettre en évidence l'évaluation du système éducatif réalisée par le niveau central sur la base des résultats des élèves.

L'évaluation du **chef d'établissement** à titre individuel, de l'**inspection** ou des **organes responsables de l'évaluation au niveau central** n'est pas représentée. Tous ces acteurs n'apparaissent que dans leur fonction d'évaluateur des enseignants et de l'école.

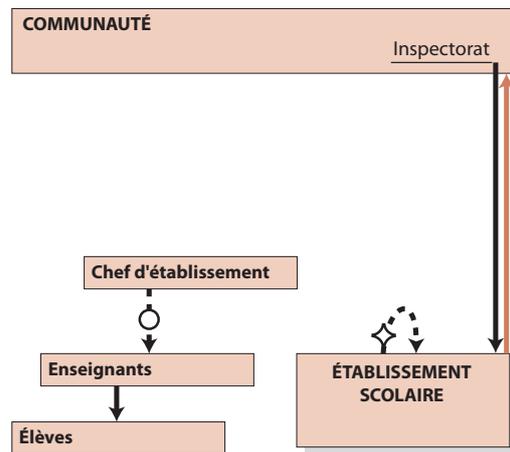
Le **système éducatif** peut être lui-même l'objet de l'évaluation via l'évaluation de l'une ou l'autre composante (élèves, écoles, autorités locales). La représentation graphique de l'utilisation des résultats de l'évaluation d'une composante à des fins d'évaluation du système consiste en une flèche de couleur qui remonte vers la cellule de l'état central.

FIGURE 1. PLACE DE L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES
DANS LES SYSTÈMES NATIONAUX D'ÉVALUATION (DIAGRAMMES). ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

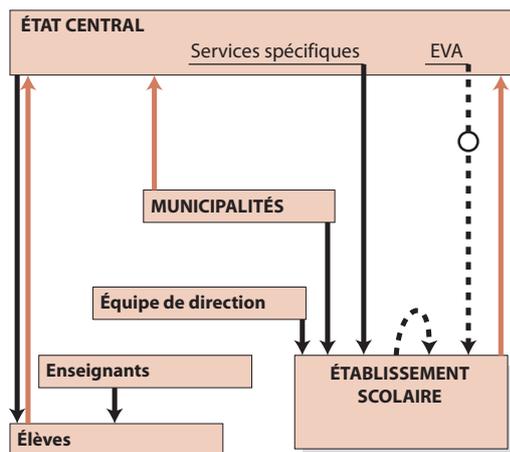
BE fr/BE de



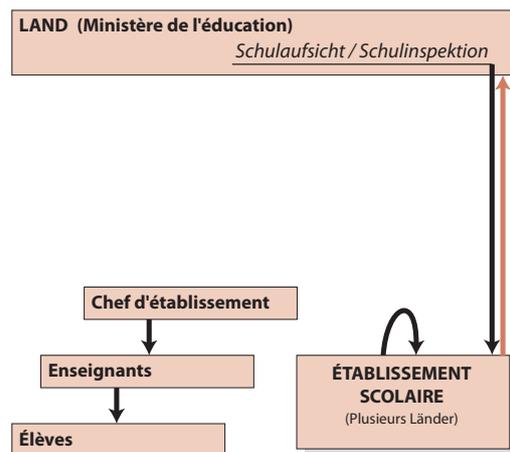
BE nl



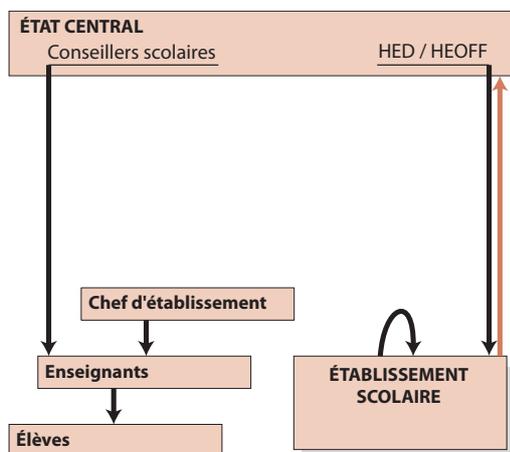
DK



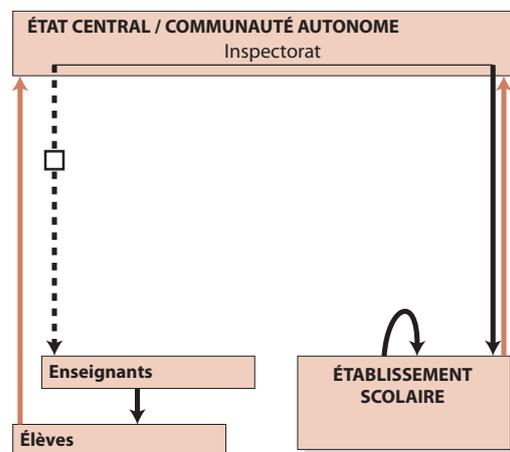
DE



EL



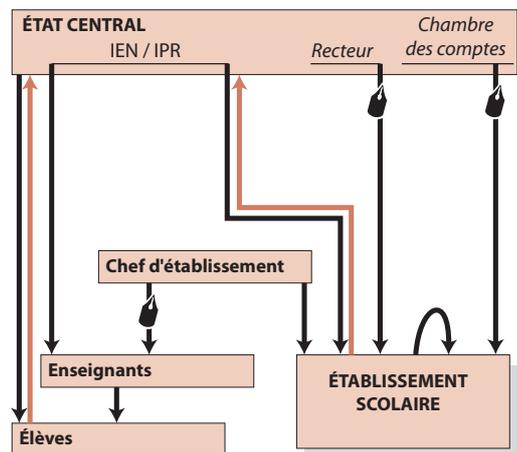
ES



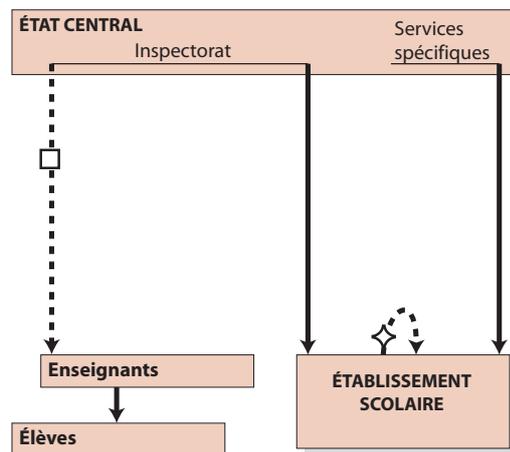
Légende: voir p. 22.

Source: Eurydice.

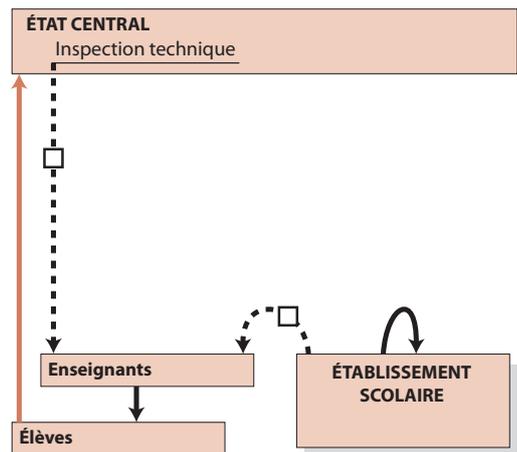
FR



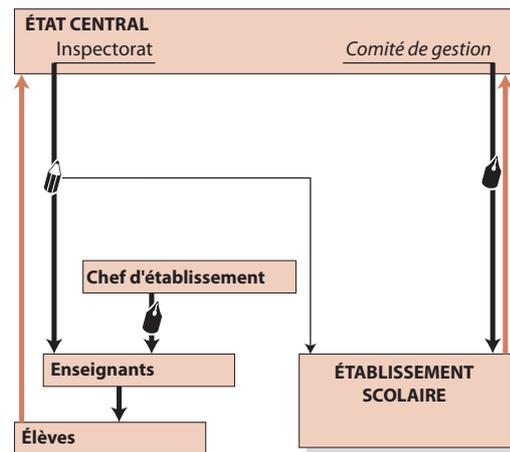
IE



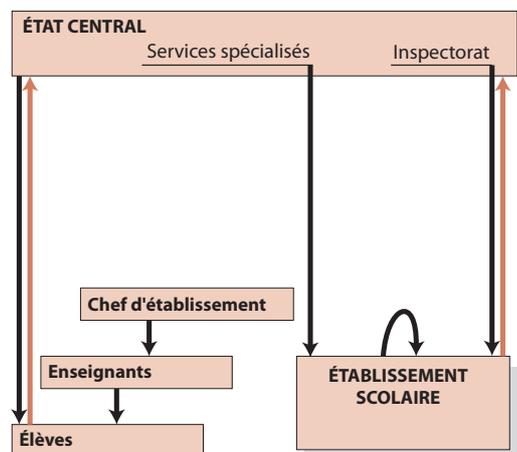
IT



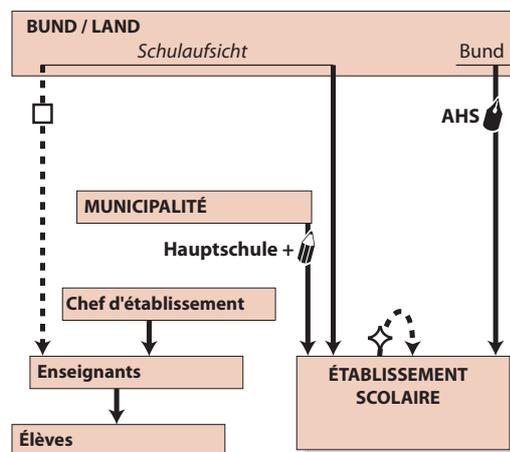
LU



NL



AT

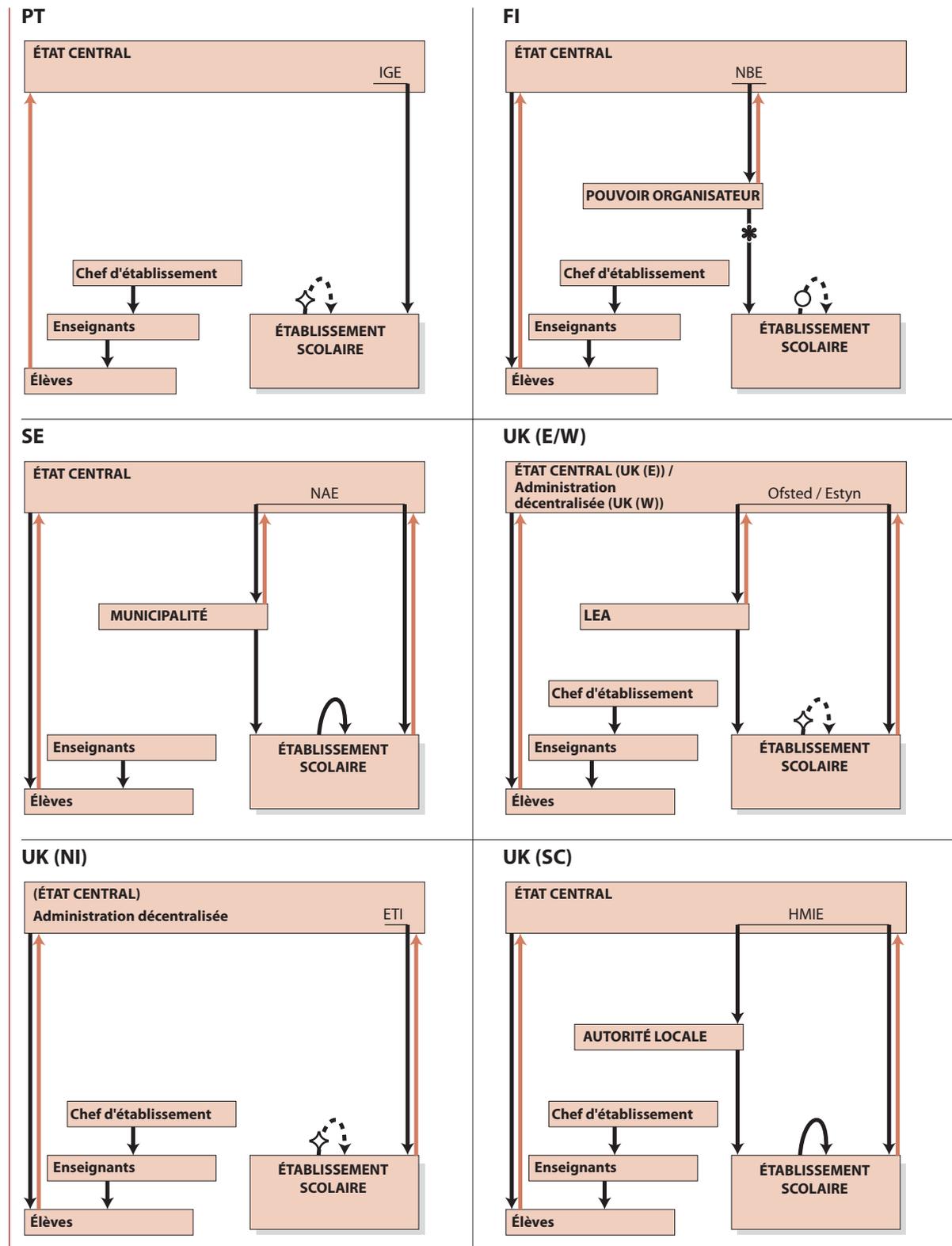


Légende: voir p. 22.

Source: Eurydice.

Note complémentaire

France: l'évaluation de l'établissement scolaire en tant qu'entité dans l'enseignement secondaire se fait via l'évaluation du chef d'établissement.



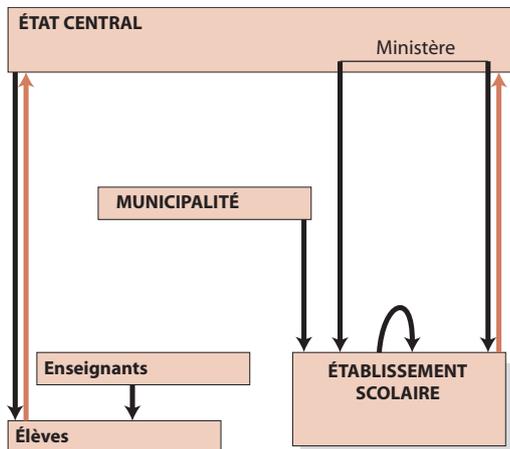
Légende: voir p. 22.

Source: Eurydice.

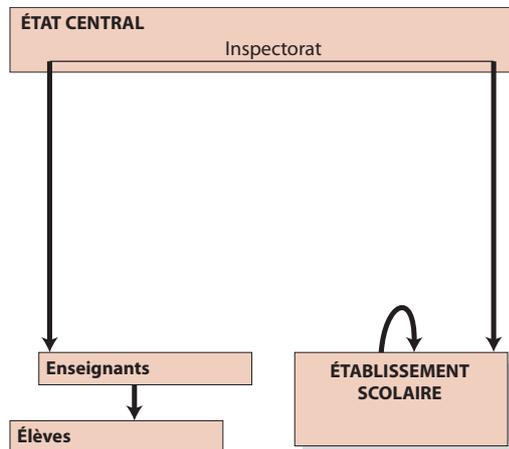
Note complémentaire

Finlande: le pouvoir organisateur est la municipalité pour la majorité des établissements scolaires.

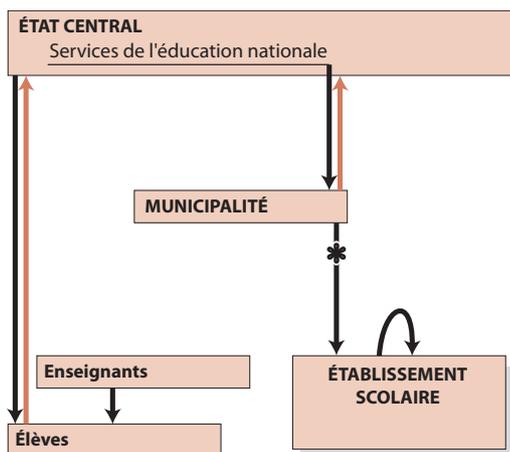
IS



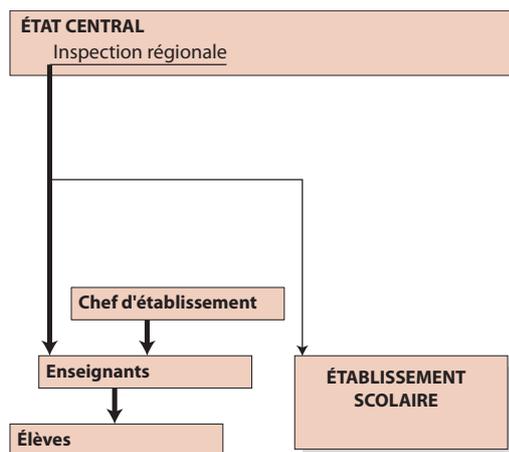
LI



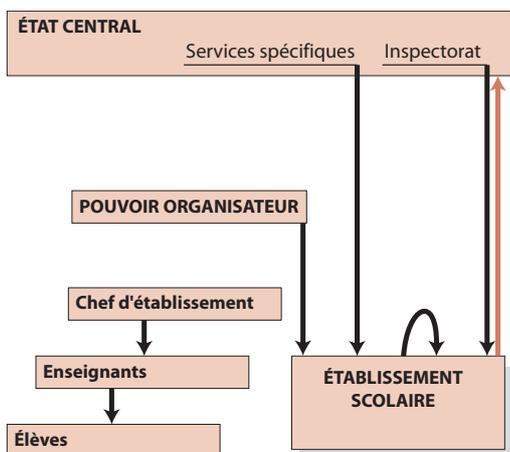
NO



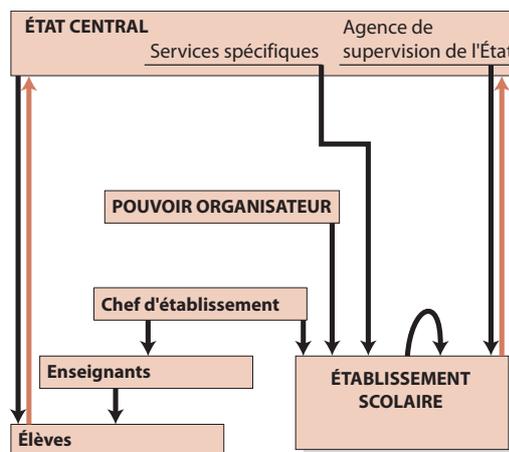
BG



CZ



EE



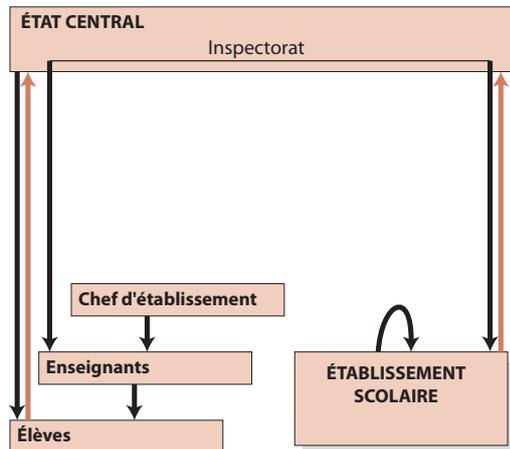
Légende: voir p. 22.

Source: Eurydice.

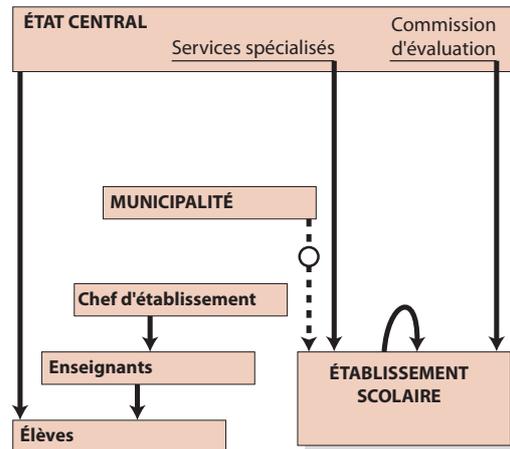
Note complémentaire

République tchèque, Estonie: le pouvoir organisateur est la municipalité pour la majorité des établissements scolaires.

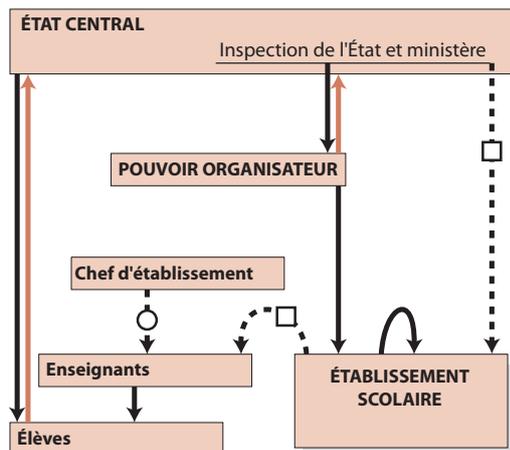
CY



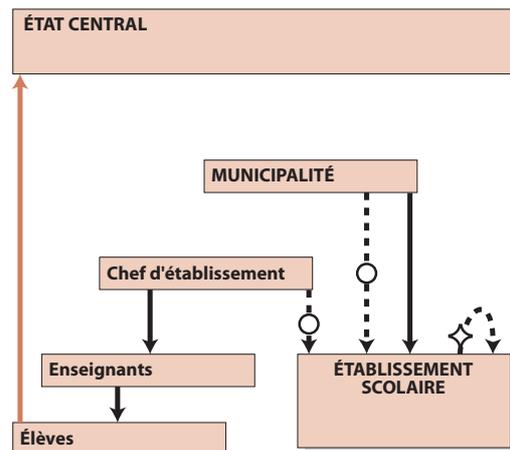
LV



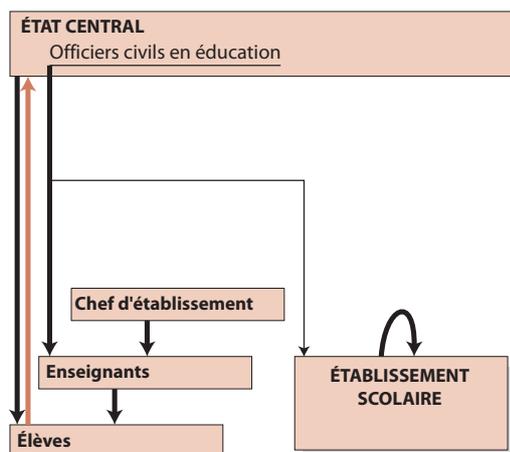
LT



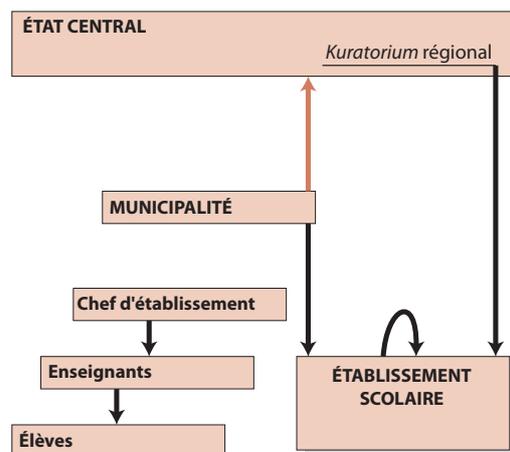
HU



MT



PL

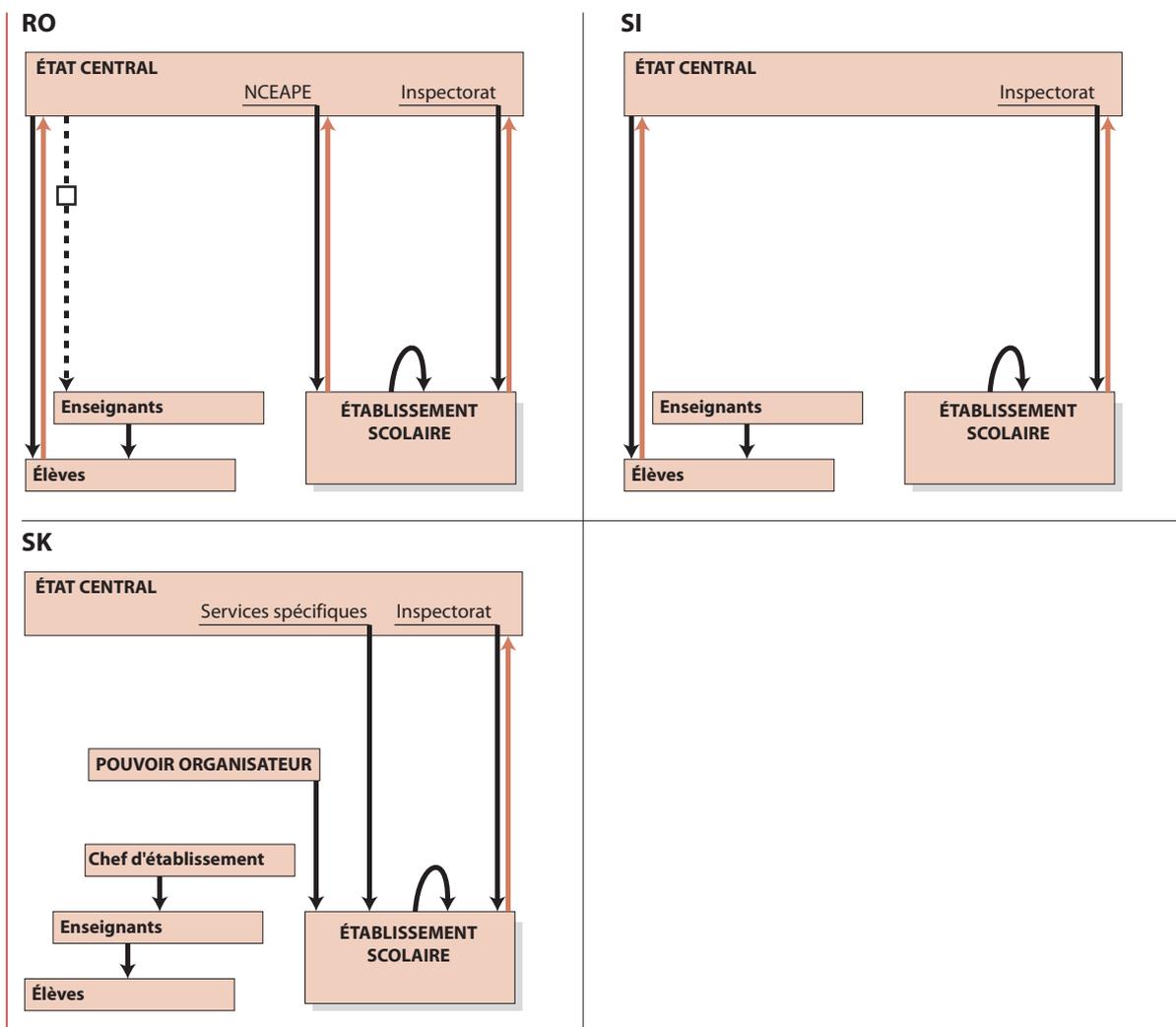


Légende: voir p. 22.

Source: Eurydice.

Note complémentaire

Lituanie: le pouvoir organisateur est la municipalité pour la majorité des établissements scolaires. L'évaluation de l'école en tant qu'entité par l'inspection d'État se fait via l'évaluation du chef d'établissement.



Source: Eurydice.

Note complémentaire

Slovaquie: le pouvoir organisateur est la municipalité pour la majorité des établissements scolaires.

Légende:

	Mode d'évaluation obligatoire et systématique
	Mode d'évaluation obligatoire et systématique (de l'offre éducative)
	Mode d'évaluation non systématique
	recommandé
	possible
	seulement dans des circonstances exceptionnelles (promotions, accréditation, fin de période probatoire...)
	Enseignement secondaire seulement
	Enseignement primaire seulement
	Évaluation du système éducatif via l'évaluation de l'un ou l'autre aspect

Il ressort des diagrammes que

- L'évaluation **interne** des établissements scolaires considérés en tant qu'entités existe dans tous les pays (à l'exception du Luxembourg et de la Bulgarie). Elle est tantôt recommandée, tantôt obligatoire. Il convient cependant de rappeler que le caractère obligatoire ne garantit pas nécessairement la mise en œuvre d'une évaluation interne dans toutes les écoles. A contrario, il arrive que, dans des pays où l'évaluation interne est seulement recommandée, toutes les écoles la mettent en œuvre.
- L'évaluation **externe** des établissements scolaires prend des profils très distincts.
 - Dans la majorité des pays, elle est réalisée par un corps d'inspection dépendant de l'État central (auquel s'associent parfois des services spécialisés du ministère, responsables de la supervision de tâches précises). Dans quelques cas, elle est réalisée par deux autorités éducatives distinctes (Danemark, Suède, Royaume-Uni, Islande, République tchèque, Estonie, Lituanie, Pologne et Slovaquie).
 - En règle générale, l'évaluation externe de l'école en tant qu'entité est obligatoire et systématique. Dans le cas de la Finlande et de la Norvège, elle n'existe pas en tant que telle dans la législation, elle apparaît donc possible (à la discrétion des municipalités). Par contre, les municipalités sont obligées d'évaluer leur offre éducative.
- Dans les pays où l'évaluation externe des établissements scolaires n'est pas très développée ou est très peu réglementée au niveau central (comme par exemple en Italie, en Finlande et en Norvège, ainsi qu'en Hongrie, ou encore dans des pays comme la Belgique (Communautés française et germanophone), la Grèce, le Luxembourg, la Bulgarie et Malte), on trouve un système d'évaluation qui offre une place importante soit à l'évaluation du système éducatif via l'analyse des résultats des élèves, soit à l'évaluation des autorités locales ou encore à l'évaluation des enseignants à titre individuel. Ces pays ne sont pas très présents dans cette étude consacrée à l'évaluation des établissements scolaires. Cela ne signifie pas, loin s'en faut, qu'ils n'ont pas mis en place un système d'évaluation de leur enseignement.

Les pays qui comportent au moins un mode d'évaluation externe couvrant un large éventail de tâches et un mode d'évaluation interne sont présents dans toutes les parties de l'analyse comparative. Dans quelques pays, il convient de tenir compte des évolutions liées à la mise en œuvre de réformes du système d'évaluation.

En **Irlande**, en 2000/2001, tandis que seules les écoles primaires étaient évaluées en tant qu'entités, on trouvait dans l'enseignement secondaire un mécanisme d'évaluation d'un ou l'autre aspect spécifique à travers tout l'établissement scolaire (par exemple, l'évaluation, pour une matière donnée, de l'offre éducative proposée à travers les différentes années d'études). Un nouveau modèle d'évaluation externe (appelé *Whole School Evaluation*) qui évalue les écoles secondaires en tant qu'entités est à présent mis en place.

En **Autriche**, jusqu'en 2000/2001, l'évaluation était seulement centrée sur les enseignants. Suite à une loi de 1999, ce mode d'évaluation fait progressivement place à une nouvelle approche qui évalue l'établissement scolaire en tant qu'entité à partir de son évaluation interne. L'étude traite de ce nouveau mode d'évaluation qui n'est pas généralisé étant donné qu'il repose sur l'évaluation interne et que cette dernière n'est pas encore obligatoire.

Au **Portugal**, l'évaluation externe des écoles en tant qu'entités est conduite par l'IGE (*Inspecção Geral da Educação* – Inspection générale d'éducation) dans le cadre d'un programme introduit en 1999 et initialement planifié pour couvrir une période de 5 ans. Ce programme qui visait à identifier les points forts et les faiblesses dans les performances des écoles a été suspendu en 2002 dans la perspective d'un réajustement. Les autres

activités conduites par l'IGE, centrées sur l'organisation et la gestion des écoles, sont conçues pour vérifier si les écoles respectent les normes et standards. En 2000/2001, seule l'évaluation interne des acteurs à titre individuel (enseignants et chefs d'établissement) était obligatoire. L'évaluation interne de l'école en tant qu'entité, qui était déjà prévue dans le décret de 1998 sur la gouvernance et la gestion des écoles, a été rendue légalement obligatoire en 2002.

Lorsque l'évaluation est conduite au niveau local, l'information est nettement plus limitée dans la mesure où, en général, l'autorité locale (ou le pouvoir organisateur) a la responsabilité d'évaluer les écoles mais établit au moins en partie ses propres procédures et critères. Ces modes d'évaluation externe ne sont évidemment pas traités de manière approfondie du point de vue des critères (chapitre 2), des procédures et de l'utilisation des résultats (chapitre 3) et des évaluateurs (chapitre 4).

En **Finlande** et **Norvège**, les pouvoirs organisateurs (les municipalités) sont responsables d'évaluer l'enseignement qu'ils organisent ainsi que son efficacité. Ils doivent également participer à l'évaluation nationale du système éducatif. En Finlande, la responsabilité de l'évaluation est partagée entre le pouvoir organisateur (généralement la municipalité), le gouvernement provincial et le NBE (Conseil national d'éducation). En Norvège, elle est partagée entre la municipalité, les offices nationaux d'éducation et le NBE (Conseil norvégien d'éducation). En pratique, outre l'évaluation de l'enseignement réalisée par les pouvoirs organisateurs et l'évaluation nationale du système éducatif, les écoles entreprennent une évaluation interne. Ceci explique pourquoi la Finlande et la Norvège apparaissent principalement dans les sections consacrées à l'évaluation interne.

En **Suède**, en 2000/2001 (année de référence de l'étude), l'accent était davantage mis sur l'évaluation des écoles par les municipalités. Du point de vue de l'évaluation des écoles, le rôle de la NAE (agence nationale pour l'éducation – *Skolverket*) était focalisé, au début des années 1990, sur leur supervision en cas de non-respect des réglementations, souvent initiée par des plaintes des parents. Depuis l'automne 2003, l'évaluation des écoles en tant qu'entités s'est renforcée dans le cadre de l'extension des activités de la NAE. Conformément au champ de l'étude, seules l'évaluation des écoles par les municipalités et la supervision des écoles par la NAE du point de vue du respect des réglementations sont considérées dans les différents chapitres de l'étude.

Au **Danemark**, l'évaluation des écoles relève essentiellement du rôle des municipalités. En 2000/2001, l'EVA (*Danmarks Evalueringsinstitut* – Institut danois d'évaluation) mis en place pour évaluer l'ensemble des établissements/institutions publics dépendant du ministère de l'éducation a entrepris ses premiers travaux d'évaluation des établissements scolaires. Il s'agit cependant d'une évaluation non systématique (seules quelques écoles sont sélectionnées) qui sert principalement à évaluer le système éducatif dans son ensemble. Ceci explique pourquoi l'évaluation conduite par l'EVA n'est traitée que dans le chapitre 4.

En **Lettonie**, les écoles font l'objet de plusieurs modes d'évaluation externe dont un assumé par les municipalités. Celles-ci peuvent conduire une évaluation régulière des écoles leur permettant de leur offrir un soutien adéquat. Comme cette évaluation est conduite en toute autonomie par les municipalités, elle est seulement présentée dans le diagramme et n'est pas prise en considération dans le reste de l'étude.

Quelques pays se caractérisent par le fait qu'il n'ont qu'un ou plusieurs mode(s) externe(s) ou qu'un ou plusieurs mode(s) interne(s). Ils ne sont donc pas présents dans toutes les sections de l'étude.

La situation de l'**Italie** n'est analysée que dans les sections qui sont consacrées à l'évaluation interne. En effet, un seul mode d'évaluation (interne) peut être considéré, l'évaluation externe étant assez rare et ne portant que sur les enseignants à titre individuel. Il s'agit cependant d'une situation provisoire. Il est en effet prévu d'y développer dans un futur proche un mode d'évaluation externe. Des projets pilotes sont déjà mis en œuvre dans cette perspective.

Dans les **Communautés française et germanophone de Belgique**, en **Grèce**, au **Luxembourg** (dans le primaire), en **Bulgarie** et à **Malte**, l'évaluation externe est principalement ou seulement centrée sur les enseignants. En conséquence, ces modes d'évaluation ne sont traités que dans la section 4 du chapitre 1. Il est à noter que, en règle générale, cette évaluation cible essentiellement la qualité de l'enseignement dispensé par l'enseignant. Les Communautés française et germanophone de Belgique ont également un mode d'évaluation externe de l'établissement scolaire en tant qu'entité qui est réalisé par un département spécialisé: il apparaît dans la section 1 du chapitre 1. En Communauté germanophone de Belgique, un décret de 1998 prévoit qu'une évaluation externe des écoles en tant qu'entités doit avoir lieu tous les 5 ans. Cependant, certains articles de cette loi ne sont pas encore entrés en vigueur.

En **Grèce** et au **Luxembourg** (au niveau secondaire), l'évaluation interne ne porte que sur les enseignants à titre individuel. Le mode d'évaluation externe des écoles en tant qu'entités porte exclusivement sur les tâches de gestion et n'est considéré que dans certaines sections des chapitres 1, 2 et 3.

CHAPITRE 1

PRINCIPAUX MODES D'ÉVALUATION EXTERNE ET INTERNE

INTRODUCTION

Ce chapitre dresse le cadre général de l'évaluation externe et interne des établissements scolaires. L'objectif est, d'une part, d'établir comment les différents modes d'évaluation répertoriés s'articulent entre eux et, d'autre part, d'examiner quelques questions générales liées à la présence de plusieurs évaluateurs dans un même pays.

Les trois premières sections de ce chapitre sont consacrées à l'évaluation externe et interne des **établissements scolaires considérés en tant qu'entités**.

La première section porte exclusivement sur les modes d'évaluation **externe**. Dans quelques pays, on ne compte qu'un seul évaluateur qui travaille en quelque sorte comme un «généraliste» de l'évaluation, prenant en charge l'ensemble des tâches d'évaluation. La présence de plusieurs évaluateurs dans les autres pays peut s'expliquer par la différenciation des tâches, faisant de chacun, un «spécialiste» d'un ou de plusieurs objets à évaluer. Elle peut également correspondre à deux objectifs distincts, l'un lié au contrôle des normes et l'autre au développement de la qualité.

La deuxième section porte exclusivement sur les modes d'évaluation **interne**. La question de la participation des différents acteurs de la communauté éducative à l'évaluation interne est au cœur de l'analyse. Les acteurs impliqués dans les différents pays sont le chef d'établissement, les enseignants, les parents, les élèves ou d'autres membres de la communauté éducative. L'analyse porte également sur la structure et le type d'implication via lesquels s'opère cette participation.

La troisième section porte sur **l'articulation entre les modes interne et externe**. Dans la majorité des pays, on trouve au moins deux modes d'évaluation, l'un externe et l'autre interne. Les relations entre ces deux modes sont examinées, selon qu'ils évaluent les mêmes objets ou des objets distincts (certains aspects de l'établissement scolaire étant évalués dans le cadre de l'évaluation interne et d'autres dans celui de l'évaluation externe). Dans le cas où les mêmes objets sont évalués, on observe si le jugement posé dans le cadre de l'évaluation interne est pris en compte dans le cadre de l'évaluation externe, et réciproquement.

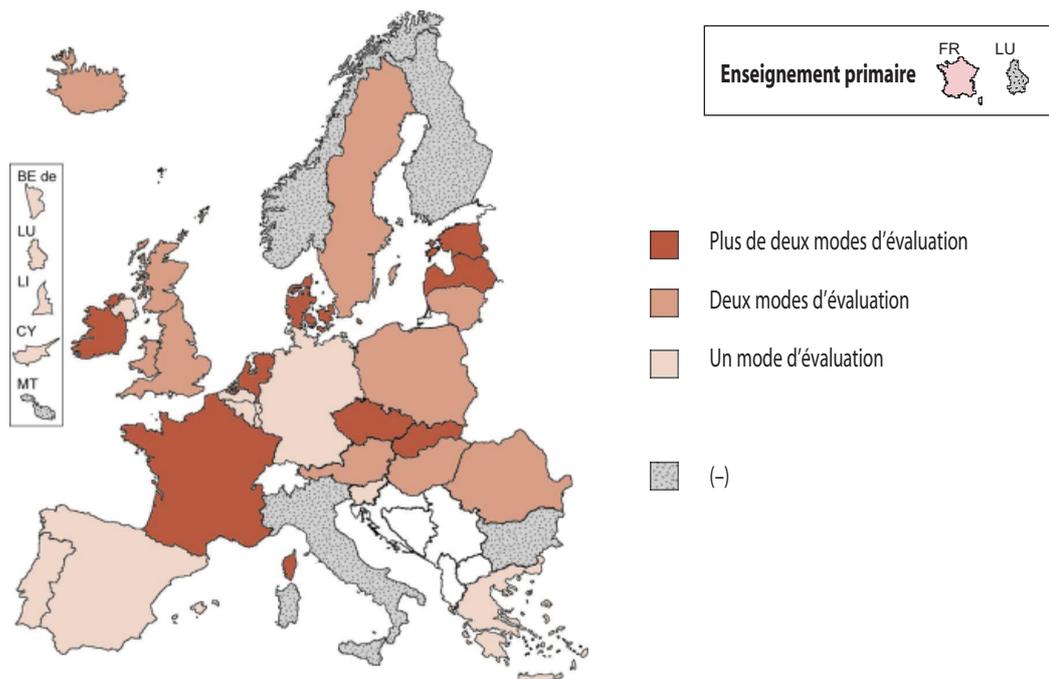
La section 4 est consacrée à l'évaluation des **enseignants**. Elle tente de mettre en évidence dans quelle mesure des jugements sont portés sur les enseignants dans le cadre de l'évaluation, tant externe qu'interne, des écoles en tant qu'entités.

SECTION 1 PARTAGE DES TÂCHES ENTRE LES ÉVALUATEURS EXTERNES

Plusieurs modes d'évaluation externe des établissements en tant qu'entités peuvent coexister dans un pays. Cette situation est même assez courante en Europe (figure 1.1). Là où un seul mode est mis en place, ce sont généralement des inspecteurs scolaires qui effectuent l'évaluation. Quatre pays font exception.

En **Belgique (Communautés française et germanophone)**, ce sont des agents spécialisés du ministère qui vérifient que les écoles publiques et privées subventionnées font bon usage de la dotation financière. En **Allemagne**, ce sont des agents du *Schulaufsicht* qui ne peuvent être assimilés à des inspecteurs. En **Grèce**, les tâches administratives et organisationnelles sont évaluées par les chefs des conseils (niveaux régional et préfectoral) et des bureaux d'éducation (niveau provincial) qui sont des fonctionnaires ayant un statut important. Au **Luxembourg**, les membres du comité de gestion sont des fonctionnaires du ministère de l'éducation.

FIGURE 1.1. NOMBRE DE MODES D'ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS.
ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.



Source: Eurydice.

(-): voir notes en annexe

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de), Grèce: seules les évaluations conduites par les services spécialisés du ministère sont considérées dans la figure (voir introduction générale et notes en annexe).

Belgique (BE de): un décret de 1998, dont certains articles ne sont pas encore entrés en vigueur, prévoit qu'une évaluation externe des écoles en tant qu'entités doit avoir lieu tous les cinq ans, en plus du contrôle effectué par des agents spécialisés du ministère.

Note explicative

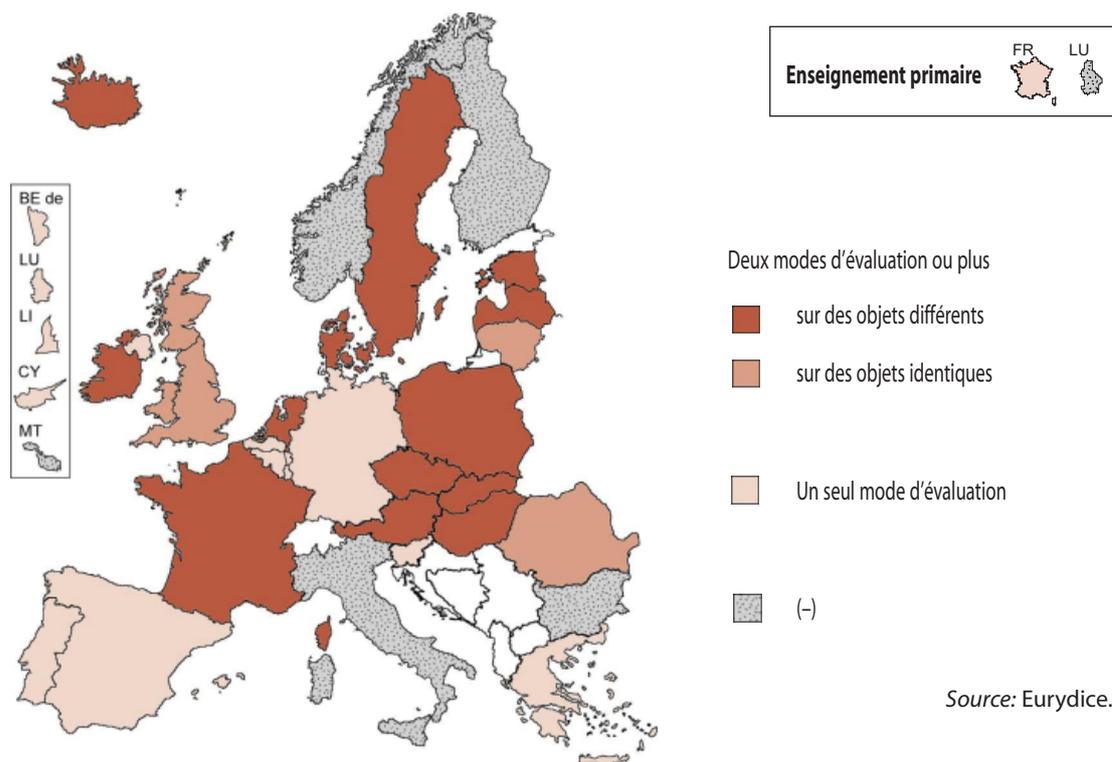
La distinction entre deux modes d'évaluation externe est faite chaque fois que l'évaluation est menée par des évaluateurs dépendant de services administratifs ou de ministères différents.

Une analyse plus précise de ce qui distingue les modes d'évaluation identifiés, en termes d'objets évalués et d'objectifs poursuivis, est proposée dans le point A. L'analyse de ces objets se limite généralement à identifier lesquelles des six fonctions identifiées (pour la définition, voir introduction générale) sont évaluées. Elle ne cherche donc pas à déterminer les paramètres évalués par chaque mode d'évaluation. Cette question est abordée en détail dans le chapitre 2. Le point B examine la relation entre les niveaux de pouvoir responsables de l'évaluation externe et ceux responsables de la gestion des écoles.

A. Spécificité des différents modes d'évaluation externe

Dans la majorité des pays où deux modes d'évaluation au moins coexistent, les différents évaluateurs évaluent des objets différents parmi l'ensemble des activités réalisées par les établissements scolaires (figure 1.2). Dans quelques pays seulement, les objets évalués sont identiques.

FIGURE 1.2. DIFFÉRENCIATION DES MODES D'ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS DU POINT DE VUE DES OBJETS ÉVALUÉS. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.



Source: Eurydice.

(-): voir notes en annexe

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de), Grèce: voir les notes sous la figure 1.1.

Suède: au niveau central, la figure se réfère à la supervision des écoles par la NAE, principalement en cas de non-respect présumé des réglementations nationales.

La coexistence de plus de deux modes d'évaluation (figure 1.1) correspond toujours à une **segmentation relativement importante** de l'évaluation des différentes activités réalisées par les établissements scolaires. À côté d'un corps d'inspection généralement responsable de l'évaluation de l'enseignement et d'une partie de la gestion, d'autres corps de personnels dépendant d'administrations diverses situées aux niveaux central ou régional, selon les pays, contrôlent des aspects spécifiques, tels la gestion financière des établissements scolaires ou d'autres aspects plus ciblés encore, tels la sécurité ou la conservation des archives.

En **France**, dans l'enseignement secondaire inférieur, le projet d'établissement est évalué par un corps d'inspecteurs. Les chefs d'établissements, et à travers eux l'ensemble des activités de l'établissement, sont évalués par les *autorités académiques (recteurs et inspecteurs d'académie)* alors que l'évaluation de la gestion des ressources en capital et de fonctionnement est effectuée par les chambres régionales des comptes.

Aux **Pays-Bas**, l'inspectorat évalue toutes les tâches éducatives. Il s'occupe également de tous les aspects liés à la gestion des ressources humaines et des relations extérieures de l'école affectant la qualité de l'enseignement. Par ailleurs, certaines tâches liées à des fonctions de gestion sont évaluées par le département d'audit du ministère et l'inspection du travail.

Les autorités locales interviennent également lorsqu'elles sont elles-mêmes le pouvoir organisateur de l'école. Leur rôle d'évaluateur n'est pas toujours précisé de manière officielle au niveau central et, le cas échéant, elles conduisent une évaluation des établissements scolaires qui répond à leurs propres intérêts.

Au **Danemark**, les municipalités évaluent à la fois les aspects d'enseignement et de gestion dont les établissements sont responsables. De plus, il existe des organes spécialisés évaluant certains domaines très particuliers: l'autorité de prévention contre les incendies et le service danois de l'environnement du travail.

En **République tchèque**, les pouvoirs organisateurs sont responsables de l'évaluation des écoles, mais il n'existe aucun document officiel définissant les procédures et les activités à mener. L'inspectorat scolaire tchèque évalue toutes les tâches réalisées par les établissements scolaires. Plusieurs organismes comme l'office financier et l'office principal de contrôle évaluent les aspects purement financiers.

En **Estonie**, l'agence de supervision de l'État s'intéresse à tous les aspects éducatifs ainsi qu'à leur organisation. Les pouvoirs organisateurs (autorités locales) se chargent davantage des aspects administratifs, du contrôle du respect des normes légales et de la bonne utilisation des ressources disponibles. Sont aussi à mentionner les agences nationales de protection de la santé et de sécurité contre les incendies ainsi que le département des archives au niveau des comtés, chargés de vérifier que les informations officielles sont bien conservées par les établissements scolaires.

En **Lettonie**, le ministère de l'éducation et des sciences est responsable, d'une part, de l'évaluation des aspects éducatifs et, d'autre part, de l'évaluation de la gestion des établissements scolaires, des ressources, du budget et de la philosophie des établissements. La première évaluation conduit à l'accréditation des programmes éducatifs et la seconde à l'accréditation des écoles. Celles-ci sont également évaluées par différents organes/institutions spécialisés (organe de prévention contre les incendies, organe pour la protection de la santé, etc.). Il faut enfin ajouter que les municipalités peuvent évaluer les établissements scolaires. Cette évaluation n'est toutefois pas considérée car elle est laissée à l'entière discrétion des municipalités.

En **Slovaquie**, l'inspectorat évalue essentiellement les aspects de l'activité des établissements liés à l'enseignement, tandis que chaque pouvoir organisateur contrôle les aspects financiers des établissements scolaires. Les autorités scolaires, qui sont des organes administratifs de l'État implantés au niveau des régions et des districts, délèguent certaines de leurs compétences de contrôle financier et organisationnel à des départements spécialisés.

Dans les pays où **deux modes d'évaluation** externe ont été identifiés (figure 1.1), la segmentation des tâches évaluées est plus nette. Le corps d'inspection se centre essentiellement sur l'évaluation des tâches d'enseignement et un autre corps se focalise sur la gestion. Selon les pays, ces évaluateurs dépendent des niveaux central, régional ou local.

En **Autriche**, l'inspectorat évalue à la fois les aspects éducatifs et de gestion alors que les municipalités (pour l'enseignement primaire et la *Hauptschule*) et le Bund (pour l'*Allgemeinbildende höhere Schule*) contrôlent la bonne gestion des fonds de fonctionnement.

En **Hongrie**, les instituts pédagogiques régionaux ou des experts indépendants mandatés par les gouvernements locaux se chargent d'évaluer les fonctions éducatives alors que d'autres experts, également à la demande du gouvernement local, analysent l'efficience avec laquelle les écoles gèrent leur budget.

En **Pologne**, le corps d'inspection (*kuratorium* au niveau régional) évalue les fonctions éducatives (supervision pédagogique). Les *gminy* (municipalités), responsables de la gestion de l'enseignement obligatoire, se chargent de l'évaluation des tâches administratives.

La Suède et l'Islande se distinguent de ce groupe, dans la mesure où les deux modes identifiés ne correspondent pas à une évaluation principalement centrée sur les tâches éducatives, d'un côté, et des aspects administratifs et/ou financiers, de l'autre.

En **Islande**, le premier mode consiste en une évaluation des méthodes d'évaluation interne, effectuée par des experts, sous la responsabilité du ministère de l'éducation. Le second, plus classique, est centré sur la plupart des tâches assumées par les établissements scolaires. Il est mené par des centres de recherche ou des experts à l'instigation du ministère ou de la municipalité responsable de l'école.

En **Suède**, la situation est en train d'évoluer. À côté des municipalités qui ont l'obligation d'évaluer l'ensemble des activités de leurs écoles à la fois dans une perspective de contrôle et d'amélioration de la qualité, la NAE joue un rôle de plus en plus important dans l'évaluation des établissements scolaires. En 2000/2001, le rôle de la NAE, outre sa mission d'évaluation des municipalités, était limité principalement à la supervision des écoles en cas de non-respect présumé des réglementations, souvent initiée par des plaintes des parents. Depuis l'automne 2003, l'évaluation des écoles en tant qu'entités est renforcée dans le cadre de l'extension des activités de la NAE.

Dans quatre pays, les objets évalués par les deux évaluateurs sont identiques (voir figure 1.2). Dans un d'entre eux, les modes d'évaluation se distinguent alors du point de vue des **objectifs** poursuivis. Les deux types d'évaluateurs traitent les mêmes objets ou fonctions dans des perspectives aussi distinctes que le contrôle des normes, d'une part, et l'évaluation de la qualité, d'autre part.

En **Roumanie**, les inspecteurs ont essentiellement pour mission de conseiller et d'aider les écoles à améliorer l'enseignement qu'elles dispensent. La Commission nationale pour l'évaluation et l'accréditation de l'enseignement préuniversitaire (CNEAEP) vérifie, quant à elle, que les établissements scolaires rencontrent les exigences nécessaires pour leur accréditation.

Dans les trois autres systèmes éducatifs, il est possible d'identifier au moins deux types d'évaluateurs externes évaluant les mêmes objets dans une perspective et avec des objectifs assez similaires. La spécificité des deux modes d'évaluation est donc de prime abord plus difficile à établir. Les critères de distinction choisis pour l'analyse, à savoir les objets/fonctions évalués ainsi que les objectifs poursuivis sont inopérants. L'analyse de ces modes d'évaluation selon d'autres axes (notamment les procédures et l'utilisation des résultats, voir chapitre 3) permet davantage d'en dégager les spécificités.

Au **Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)**, l'Ofsted (*Office for Standards in Education* en Angleterre) et l'Estyn (au pays de Galles) ont le devoir de mettre en œuvre et de faire fonctionner un système d'inspection de toutes les écoles financées par les pouvoirs publics. Les inspecteurs évaluent l'ensemble du travail de chaque école au moins tous les six ans. Ces inspections ont trois objectifs principaux: elles constituent un moyen de rendre les écoles responsables vis-à-vis des parents et de la communauté locale; elles aident les écoles à préparer des plans d'amélioration; elles fournissent des informations sur l'état de l'enseignement au niveau national. Les LEA (*Local education authorities*), quant à elles, n'ont pas de pouvoir général leur permettant d'entrer dans les écoles, simplement lorsqu'elles le souhaitent afin d'inspecter ces dernières. Elles sont toutefois le devoir de promouvoir des standards élevés d'enseignement et possèdent d'autres responsabilités qui, pour être assumées de manière effective, leur imposent d'évaluer leurs écoles. Il n'existe pas de procédures d'évaluation spécifiques. Toutefois, on attend des LEA qu'elles rendent visite à leurs écoles au moins une fois par an afin de discuter des améliorations à apporter et des objectifs à définir. On attend aussi des LEA qu'elles mettent en place des mesures leur permettant d'identifier rapidement les écoles posant problème.

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, le HMIE (*Her Majesty's Inspectorate of Education*) et les LA (*Local authorities*) évaluent les fonctions éducatives et administratives. Leurs objectifs sont très similaires à ceux poursuivis par l'Ofsted/l'Estyn et les LEA en Angleterre et au pays de Galles.

En **Lituanie**, les pouvoirs organisateurs évaluent l'ensemble des aspects éducatifs et administratifs à travers un dossier réalisé par les établissements scolaires eux-mêmes, alors que les chefs d'établissements, et à travers eux la plupart des tâches assumées par l'école (les aspects éducatifs comme les aspects administratifs), sont évalués par l'inspectorat et le ministère de l'éducation et des sciences. Les objectifs de ces deux modes d'évaluation consistent à la fois à exercer un contrôle sur l'activité des établissements et à promouvoir une amélioration de la qualité.

B. Relation entre le partage des responsabilités en matière de gestion et d'évaluation des écoles

Dans de nombreux pays, les responsabilités en matière de gestion des établissements scolaires sont partagées entre différents niveaux de pouvoir (local, régional et central). Comme l'illustre la figure 1.3, cette caractéristique n'implique pas nécessairement la présence d'évaluateurs à différents niveaux de pouvoir.

Par contre, les pays où les responsabilités en matière de gestion des établissements scolaires sont entièrement assumées par le pouvoir central (ou supérieur en matière d'éducation) ont un ou plusieurs évaluateurs appartenant à ce seul niveau de pouvoir ⁽¹⁾.

(1) Le lecteur désireux d'en savoir plus concernant la question des niveaux de responsabilité peut se reporter aux deux documents suivants publiés par Eurydice:

- Le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire. Évolution des politiques nationales. *Questions clés de l'éducation en Europe*, volume 2, 2000.
- Les chiffres clés de l'éducation en Europe 2002.

FIGURE 1.3. RELATION ENTRE LES NIVEAUX DE POUVOIR RESPONSABLES DE L'ÉVALUATION EXTERNE ET CEUX RESPONSABLES DE LA GESTION DES ÉCOLES. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

Responsabilité de la gestion des écoles	Évaluateur(s) appartenant à un seul niveau de pouvoir	Évaluateurs appartenant à deux niveaux de pouvoir au moins
entièrement exercée par le pouvoir central	BE de, ES, IE, LU (s), LI, CY	
partagée entre différents niveaux de pouvoir	BE fr, BE nl, DE, EL, FR, NL, PT, UK (NI), LV, HU, RO, SI	DK, AT, SE, UK (E/W), UK (SC), IS, CZ, EE, LT, PL, SK

(-): LU (p), FI, NO, BG, MT (voir notes en annexe)

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de): voir la note sous la figure 1.1.

Autriche: l'inspectat évalue à la fois les aspects éducatifs et de gestion, alors que les municipalités (dans le cas des écoles primaires et des *Hauptschulen*) et le gouvernement fédéral (dans le cas des *Allgemeinbildende höhere Schulen*) contrôle la bonne gestion des fonds de fonctionnement.

Suède: le niveau central se rapporte à la supervision des écoles par la NAE, principalement en cas de non-respect présumé des réglementations nationales.

Liechtenstein: au niveau primaire, différents niveaux de pouvoir (autorités centrales et locales) se partagent la responsabilité de la gestion des écoles.

Lettonie: l'évaluation (facultative) des écoles par les municipalités n'est pas considérée car elle est laissée à leur entière discrétion (voir introduction générale).

Lorsque les différents évaluateurs appartiennent à des niveaux de pouvoir différents, l'un travaille sous la responsabilité des autorités éducatives locales ou régionales et l'autre sous celle du pouvoir central. La Pologne fait exception: ce sont les niveaux régionaux et locaux qui sont responsables de l'évaluation externe.

Enfin, on soulignera que dans quelques pays où les différents évaluateurs appartiennent à un seul niveau de pouvoir, certains opèrent au niveau local ou régional tout en dépendant in fine de l'autorité de l'État central ou de l'autorité supérieure en matière d'éducation.

C'est ainsi le cas en **France** et en **Roumanie**. Par contre, en **Hongrie**, les différents évaluateurs travaillent tous sous l'autorité des gouvernements locaux, le pouvoir central n'exerce aucune responsabilité dans le domaine de l'évaluation des établissements scolaires.

SECTION 2

PARTICIPATION DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE À L'ÉVALUATION INTERNE

Les évaluations menées au niveau des établissements scolaires ont longtemps été réalisées par le chef d'établissement ou l'équipe de direction. Depuis la moitié des années 1990, de nombreux pays européens ont tenté de promouvoir ou de généraliser certains aspects novateurs dans l'évaluation interne. Il s'agit, d'une part, de l'évaluation de l'école en tant qu'entité, qui remplace ou s'ajoute à celle d'acteurs individuels (enseignants ou chef d'établissement) et, d'autre part, de l'élargissement de la participation à divers acteurs de l'école (enseignants, personnel administratif, élèves), aux parents, voire à des membres de la communauté locale.

Les raisons de ces innovations sont multiples. L'évaluation interne de l'école en tant qu'entité est souvent associée à un objectif de développement de l'école. L'implication du personnel de l'école dans l'évaluation apparaît dès lors comme une des clés de la réussite du processus d'amélioration car il est plus motivant de mettre en œuvre des changements lorsqu'on a participé à l'évaluation de la situation et à l'identification des problèmes et des solutions. En outre, le fait que plusieurs personnes dotées d'expériences professionnelles diverses ayant un point de vue différent par rapport à l'école construisent ensemble l'évaluation permet d'enrichir les débats. Enfin, l'intégration de membres de la communauté locale dans le processus d'évaluation interne peut être une manière d'ouvrir l'école sur les besoins existant dans son environnement.

Dans le cadre de cette analyse comparative, l'évaluation interne est une évaluation dans laquelle le jugement posé sur l'école est établi par des membres du personnel de l'école, avec éventuellement d'autres membres de la communauté éducative.

Le concept de **communauté éducative**, employé dans de nombreux pays, est très large. En principe, il recouvre tous les acteurs qui sont directement impliqués dans le fonctionnement de l'école (enseignants, chef d'établissement, élèves ou toute personne siégeant dans un organe de l'établissement) ainsi que des acteurs indirectement liés à l'école. Ces derniers ne font pas partie du personnel et ne siègent pas dans un organe de l'école, mais sont considérés comme des partenaires car ils ont un intérêt dans ce qui se passe dans l'école. Il peut s'agir des parents, de représentants des autorités locales, du monde économique local, etc.

Deux dimensions sont retenues dans l'analyse:

- a) les **acteurs** qui interviennent dans chaque mode d'évaluation interne (les enseignants, les parents, les élèves, les pouvoirs organisateurs, d'autres représentants de la communauté locale) et les **structures** (organe formel ou autre) via lesquelles leur participation s'effectue (voir figures 1.4 et 1.5).
- b) les **types d'implication** de ces acteurs/organes dans l'évaluation interne, via les différentes structures: la consultation, la discussion sur la base d'un rapport, l'analyse de données, la réalisation de toutes les étapes du processus d'évaluation, la coordination du processus d'évaluation, etc. (voir figure 1.6).

Dans la mesure du possible, des précisions sont données sur le degré de contrainte (obligatoire versus recommandé) associé par les autorités éducatives à ces deux dimensions.

A. Acteurs de l'évaluation interne et structures de participation

Les différents acteurs peuvent participer à l'évaluation interne via deux grands types de structures. Il peut s'agir d'organes, tels qu'un conseil d'école, une assemblée d'enseignants ou un groupe spécifiquement mis sur pied pour l'évaluation, dont la composition est décrite dans la figure 1.4. Les enseignants, parents ou élèves peuvent aussi participer à l'évaluation interne en-dehors d'un organe, dans le cadre d'une discussion bilatérale avec la direction, par le biais d'un questionnaire, ou encore d'une consultation collective ponctuelle.

FIGURE 1.4. COMPOSITION DES ORGANES PARTICIPANT À L'ÉVALUATION INTERNE DE L'ÉCOLE EN TANT QU'ENTITÉ. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

<p>Le conseil d'école compte généralement parmi ses membres le chef d'établissement et/ou des membres de l'équipe de direction (c'est-à-dire le(s) chef(s) adjoint(s) et/ou l'administrateur), des enseignants, voire des représentants d'autres types de personnels de l'école, des représentants des autorités locales ou des pouvoirs organisateurs, et des parents. La présence d'élèves se retrouve surtout au niveau de l'enseignement secondaire.</p>	<p>En Belgique (Communautés française et flamande), en Grèce, au Portugal et au Royaume-Uni, respectivement le <i>conseil de participation</i>, le <i>schoolraad</i>, le <i>scholiki epitropi</i>, l'<i>assembleia da escola</i> et le <i>school governing body/board of governors/school board</i> comprennent, en outre, des représentants de la communauté locale, tels que des représentants du monde économique local ou de mouvements culturels et associatifs. En France, le <i>conseil d'école</i> comprend, en outre, le délégué départemental de l'éducation nationale et l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN). Les <i>conseils d'administration</i> des établissements de l'enseignement secondaire comptent des personnes qualifiées désignées par l'inspecteur d'académie. En République tchèque et en Slovénie, le chef d'établissement ne fait pas partie du conseil d'école. La <i>Schulkonferenz</i> (en Allemagne) et le <i>Schulforum/Schulgemeinschaftsausschuss</i> (en Autriche) ne comprennent pas de représentants des autorités locales. En Autriche, le chef d'établissement est membre du conseil d'école mais n'a pas le droit de vote.</p>
<p>Les groupes créés spécifiquement pour l'évaluation interne sont soit limités strictement au personnel de l'école, soit étendus aux élèves, aux parents ou à d'autres partenaires extérieurs à l'école (représentants de la communauté locale, anciens élèves, etc.).</p>	<p>En Grèce, au Royaume-Uni (Écosse) et dans certaines écoles d'Islande, ils sont limités au personnel de l'école. En Espagne (Îles Canaries), les commissions pour l'évaluation et la qualité, qui jouent un rôle majeur dans l'évaluation interne de certaines écoles, sont composées en fonction des réglementations et des choix de l'école. Elles comptent généralement des enseignants, des parents et des élèves en fonction du niveau d'enseignement concerné. Une minorité d'écoles incluent également des membres de leur personnel administratif ou des représentants des autorités locales. En Autriche, les groupes de travail sur la qualité mis sur pied dans certaines écoles intègrent des représentants de tous les partenaires de l'école (enseignants, élèves, parents, membres de la communauté locale, etc.). En Islande, les groupes spécifiques pour l'évaluation comportent toujours le chef d'établissement et les enseignants et moins fréquemment des élèves, des parents et d'anciens élèves. En Norvège, ils comprennent toujours des membres de la direction et de deux à cinq enseignants, souvent des parents et des élèves, et plus rarement d'autres représentants de la communauté éducative.</p>
<p>Les assemblées d'enseignants sont des structures formelles qui se réunissent périodiquement pour pratiquer l'évaluation, mais dont les attributions dépassent cette dernière. En général, tous les enseignants de l'école font partie de ces assemblées. Dans certains pays, il est possible de constituer des assemblées plus restreintes pour évaluer des aspects spécifiques de l'enseignement, liés à des classes d'élèves ou à des matières.</p>	<p>En France, dans l'enseignement primaire, il s'agit du <i>conseil des maîtres de cycles</i>, en Italie, de comités ou de groupes de travail structurés par matière, de conseils inter-classes (pour le primaire) et des conseils de classe (pour le secondaire). En Slovénie, il s'agit de groupes professionnels constitués d'enseignants spécialisés dans la même matière et en Slovaquie, de groupes méthodologiques ou de commissions-matière.</p>

Source: Eurydice.

Au-delà de l'identification des structures de participation, il n'est pas toujours aisé de déterminer qui participe effectivement à l'évaluation interne. Cette difficulté résulte de la grande autonomie en la matière accordée aux écoles ou aux autorités locales dans certains pays, et de l'écart parfois important existant entre les textes de loi et la pratique de l'évaluation interne. La figure 1.5 détaille pour chaque pays la liste des organes/acteurs qui participent à l'évaluation interne des écoles, en s'efforçant d'exprimer la marge de manœuvre dont ces dernières disposent par rapport à cette participation. Il est également précisé si leur participation se fait dans le cadre d'un mode d'évaluation obligatoire, recommandé ou dont la mise en œuvre est laissée à la discrétion des autorités éducatives locales. Lorsque des écarts importants entre la législation et la pratique sont connus, des précisions ont été apportées dans le texte.

La figure 1.5 montre que l'évaluation interne est obligatoire dans la grande majorité des pays. Elle est recommandée en Belgique (Communauté flamande), en Irlande, en Autriche, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et en Hongrie. Cependant, même lorsqu'elle est obligatoire, sa pratique n'est pas pour autant généralisée dans toutes les écoles.

En **Allemagne**, l'évaluation interne portant sur les standards d'enseignement et d'éducation (*Schulprogramm*) est obligatoire dans six Länder. Cependant, certaines écoles qui n'ont pas encore établi de *Schulprogramm* ne conduisent pas d'évaluation interne. En **France**, l'évaluation interne du projet d'école/d'établissement n'est pas réalisée partout. En **Grèce**, l'évaluation interne qui est réalisée actuellement est très sommaire. L'assemblée des enseignants ne pratique pas formellement d'évaluation interne mais participe à la prise de décision concernant certains aspects du fonctionnement de l'école. Aux **Pays-Bas**, en 2000/2001, toutes les écoles n'avaient pas encore développé un système d'évaluation interne. La situation a évolué depuis. En **Norvège**, d'après un rapport de 2002, un nombre limité d'écoles réalisaient l'évaluation interne d'une manière systématique.

Parmi les pays où l'évaluation interne est recommandée, il faut pointer la situation particulière du Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), où une contrainte implicite la rend de facto obligatoire. Dans les autres pays, le nombre d'écoles qui la pratique est variable et dépend parfois du niveau d'enseignement.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**, les écoles ne sont pas formellement obligées de mettre en œuvre un processus d'évaluation interne. Cependant, elles sont fortement encouragées à le faire et le suivi des résultats des élèves, qui requiert implicitement la mise sur pied d'une évaluation interne, est obligatoire. Cela signifie que, chaque automne, les conseils d'école doivent définir des objectifs pour améliorer les résultats des élèves et en contrôler la réalisation.

En **Communauté flamande de Belgique**, l'évaluation interne n'est véritablement développée qu'au niveau de l'enseignement secondaire. En **Hongrie**, la plupart des écoles la pratiquent.

Quelle que soit la combinaison des organes/acteurs qui participent à l'évaluation interne, le chef d'établissement joue un rôle partout. Souvent, il est l'initiateur du processus et en assure la coordination. Parfois, il en est le principal acteur, voire le seul. Ce dernier cas n'est pas traité davantage dans cette section puisque la question de la participation d'autres acteurs est sans objet. En France, en Estonie, en Hongrie, parallèlement aux modes d'évaluation interne qui impliquent les enseignants, il existe des modes d'évaluation qui sont réalisés par le chef d'établissement seul.

De manière générale, la figure 1.5 indique une très grande hétérogénéité au niveau européen dans la participation à l'évaluation interne de différents acteurs de la communauté éducative. La participation à l'évaluation interne du conseil d'école et des enseignants est nettement plus fréquente que celle des parents, des élèves et des représentants de la communauté locale, en-dehors de leur participation éventuelle dans le conseil d'école.

FIGURE 1.5. PARTICIPATION DES DIFFÉRENTS ACTEURS/ORGANES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DANS L'ÉVALUATION INTERNE DE L'ÉCOLE EN TANT QU'ENTITÉ. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

		UK																																	
		BE fr	BE de	BE nl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	E/W/Nl	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK	
Statut de l'évaluation interne des établissements scolaires																																			
● ● ◇ △ ● ● ● ● ◇ ● (-) ● ◇ ◇ △ ● ◇ ● ● ● ● (-) ● ● ● ● ● ◇ ● ● ● ● ●																																			
Participation des différents acteurs/organes impliqués dans l'évaluation interne																																			
A	●	●	◇	◇	●	●	●	●	●	●			◇	◇	◇		●	◇	●	●	●	●			●	●	●	●	◇	●	●	●	●	●	●
B	●		◇	◇	●	●	●	●	●	●			◇	◇	◇		◇	◇	◇	○	○	◇								◇		●	●		
C		●	◇	◇	●	●	●	●	●	●			(-)	◇			◇	◇	◇		●	◇	(-)	●	●		●	●	◇	●	●	●	●	●	●
D		●	◇							◇				○			◇	●	●	◇	○	◇								○	◇		●		
E							○		○					◇						◇		◇													

● Obligatoire ◇ Recommandé ○ Possible △ Variable selon les autorités éducatives locales

Participation dans l'évaluation interne:

- A. Du chef d'établissement/de l'équipe de direction
- B. Du conseil d'école (composé du chef d'établissement, de représentants des enseignants et/ou de parents, d'élèves, des autorités locales, etc.)
- C. Des enseignants (assemblées, groupes restreints ou groupes spécifiques, ou encore autres modes de participation que B ou E)
- D. Des parents et/ou des élèves (en-dehors des organes B ou E).
- E. Groupes spécifiques composés d'enseignants et de parents, d'élèves, de représentants de la communauté locale, etc.

(-): voir notes en annexe

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de): la position dans la figure se réfère à deux articles d'un décret de 1998 qui ne sont pas encore entrés en vigueur, mais qui sont appliqués à titre expérimental dans quelques écoles.

Allemagne: la figure représente la situation des six Länder où l'évaluation interne est obligatoire.

Grèce: les groupes spécifiques (c'est-à-dire le comité pour l'évaluation de l'école composé des enseignants) doivent participer à l'évaluation interne dans toutes les écoles d'après la législation, mais ils n'interviennent pour le moment que dans le cadre de projets pilotes.

France: dans le primaire, les enseignants participent à l'évaluation interne via des organes (*conseils de maîtres de cycle*) tandis que dans le secondaire, c'est l'équipe pédagogique dans son ensemble.

Portugal: la position dans la figure se réfère à un décret de 1998 qui prévoit une évaluation interne par les écoles mais ne la rend pas obligatoire. En 2000/2001, seul un nombre limité d'écoles avait mis en place des processus d'évaluation interne. Une loi de 2002 la rend obligatoire.

Finlande: les municipalités disposent d'une grande liberté pour organiser l'évaluation de l'éducation qu'elles dispensent, et la mise en œuvre de l'évaluation interne (appelée «auto-évaluation») n'est qu'une des possibilités. Dans les municipalités où elle est réalisée, les acteurs/organes qui y participent varient.

Royaume-Uni (E/W/Nl): l'implication de l'équipe de direction et du conseil d'école n'est pas une exigence formelle, mais est requise implicitement vu la nature de leurs responsabilités.

Norvège: la participation des enseignants à l'évaluation interne est obligatoire, mais l'école choisit la structure de participation (assemblée, groupe spécifique ou autre).

République tchèque, Slovaquie: toutes les écoles ne disposaient pas encore d'un conseil d'école en 2000/2001.

Pologne: l'assemblée des enseignants est obligée d'approuver toutes les initiatives de l'école et participe donc d'une certaine façon à l'évaluation interne dans toutes les écoles.

Note explicative

Lorsque la participation d'un acteur est dite «possible», il s'agit soit de ce qui est prévu par la législation, soit de pratiques mises en œuvre par les écoles en l'absence de précision dans la législation.

La participation des différents organes/acteurs mentionnés est obligatoire dans 12 pays.

En **Lettonie**, la participation à l'évaluation interne du conseil d'école, des parents et des élèves sera obligatoire pour les écoles à partir de septembre 2004. La participation des enseignants et la mise sur pied d'un groupe spécifique pour l'évaluation, comprenant des enseignants, des parents, des élèves, des représentants de la communauté éducative, etc. seront recommandées.

Dans les autres pays, le degré d'obligation varie en fonction des organes/acteurs. Souvent, un acteur/organe est désigné par les autorités éducatives comme responsable du processus d'évaluation interne. Il peut s'agir du chef d'établissement, de l'équipe de direction ou du conseil d'école. C'est lui qui décide quels autres acteurs/organes, dont la participation est recommandée ou possible, interviendront dans l'évaluation interne. Dans d'autres cas, comme au Danemark, ce sont les autorités municipales qui prennent cette décision. Parfois, les acteurs/organes de l'école décident eux-mêmes de participer à l'évaluation interne.

En **Norvège**, l'équipe de direction et des enseignants décident ensemble qui doit être impliqué dans les différentes étapes de l'évaluation interne. En **Pologne**, le conseil d'école, l'assemblée des enseignants et le conseil des élèves peuvent de leur propre initiative participer à l'évaluation interne.

B. Type d'implication des différents acteurs/organes dans l'évaluation interne

En raison de l'autonomie accordée aux écoles en matière d'évaluation interne dans beaucoup de pays, il est difficile de déterminer précisément quelle est l'implication de chaque acteur/organe. Certains pays donnent des lignes directrices aux écoles sur le type d'implication des acteurs de l'évaluation interne (figure 1.6).

Dans d'autres pays où il n'y a pas de directives nationales, seules des informations sur ce qui se passe en pratique sont parfois disponibles. Ainsi, au Danemark, aux Pays-Bas, en Finlande, en Suède, au Liechtenstein et en Pologne, l'implication des différents acteurs est décidée au niveau de l'école ou des autorités locales. Si, pour la Suède, on dispose d'une information limitée sur ce qui se passe sur le terrain, pour les autres pays, il n'y a pas d'information disponible. Ils n'apparaîtront donc pas de manière systématique dans les exemples. En Communauté flamande de Belgique, les modalités d'implication des enseignants, du conseil d'école, des parents et des élèves sont extrêmement diverses. Pour les enseignants, tous les types d'implication mentionnés ci-dessous sont susceptibles d'être mis en pratique par les établissements scolaires. Pour les autres catégories d'acteurs, il n'y a pas d'information disponible.

**FIGURE 1.6. PRINCIPAUX TYPES D'IMPLICATION DES ACTEURS/ORGANES
QUI PARTICIPENT À L'ÉVALUATION INTERNE DE L'ÉCOLE EN TANT QU'ENTITÉ. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE.
ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.**

La **consultation** a lieu lors du recueil d'informations et se fait généralement par voie de questionnaires, plus rarement sous la forme de discussion.

Lorsque la participation consiste en la **discussion** et l'**approbation d'un rapport** présenté par le chef d'établissement, il s'agit d'un rapport essentiellement descriptif sur les activités de l'école et/ou les résultats des élèves.

Lorsque la participation consiste en une **analyse des données** recueillies par le chef d'établissement et en l'**élaboration de stratégies** pour l'école, les organes concernés posent le jugement sur l'école et élaborent des solutions aux problèmes mis en évidence. Dans certains cas, ils participent à la définition des critères et des procédures d'évaluation.

Lorsque la participation touche à **toutes les étapes de l'évaluation**, cela signifie que les acteurs concernés procèdent à la définition des critères et des procédures, à la collecte d'informations et qu'ils posent un jugement sur l'école.

La **coordination** consiste en la définition des critères et des procédures d'évaluation, parfois soumis à l'approbation du conseil d'école. Elle suppose également la mise en œuvre de la collecte de données et la participation à l'élaboration du jugement posé sur l'école.

Source: Eurydice.

B.1. L'implication du conseil d'école

L'implication des conseils d'école dans l'évaluation interne est significative en termes de participation de la communauté éducative. Ils comptent en effet parmi leurs membres, divers représentants (enseignants, parents, élèves surtout au niveau de l'enseignement secondaire, délégués du pouvoir organisateur, etc.). Les conseils d'école jouent un rôle dans l'évaluation interne dans une vingtaine de pays mais leur type d'implication varie fortement. Les différents cas de figure sont les suivants:

- Le conseil d'école exerce la responsabilité globale du processus d'évaluation interne, et intervient activement pour certains de ses aspects.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**, le conseil d'école est chargé de contrôler et d'évaluer l'efficacité générale de l'école et de promouvoir des améliorations. Ce rôle implique de motiver le chef d'établissement et l'équipe de direction (à savoir la *senior management team* qui comprend le chef d'établissement, un ou des *deputies* et d'autres membres *senior* du personnel qui ont des responsabilités par rapport à la direction de l'école), et d'assurer qu'un système efficace de contrôle et d'évaluation est mis en place dans l'école.

- Le conseil d'école réalise toutes les étapes (définition des critères et procédures et définition d'un jugement posé sur l'école) d'une évaluation qui porte essentiellement sur des aspects liés à la gestion de l'école.

En **Grèce**, le *scholiki epitropi* procède, sous la responsabilité du chef d'établissement, à l'évaluation de certains aspects de la gestion de l'école. En **Espagne**, dans les 14 Communautés autonomes qui n'ont pas encore établi de plan pour l'évaluation interne, c'est en général le conseil d'école qui la réalise sur la base de documents relatifs à la planification éducative et à la gestion.

- Le conseil d'école dispose d'un pouvoir de décision sur les critères et les procédures de l'évaluation interne, et procède à l'évaluation de certains aspects liés à la politique générale de l'école en collaboration avec l'équipe de direction. D'autres acteurs de l'école évaluent les aspects liés spécifiquement à l'enseignement (voir notamment le point B.2).

En **Espagne**, dans les trois Communautés qui ont établi des plans d'évaluation interne (**Andalousie, Catalogne et Îles Canaries**), l'équipe de direction (le *director*, les *jefes de estudios*, les *jefes de departamento* et le *secretario* ou l'*administrador*) élabore le plan d'évaluation interne qui doit ensuite être soumis au conseil d'école. L'évaluation réalisée par le conseil d'école (en collaboration avec l'équipe de direction ou la commission pour l'évaluation) porte sur les résultats de l'évaluation de la gestion de l'école, ainsi que du programme général et des résultats atteints par les élèves.

- Le conseil d'école analyse les résultats de l'évaluation réalisée par d'autres acteurs de l'école (chef d'établissement, assemblée d'enseignants, groupe créé spécifiquement pour l'évaluation, etc.) et dégage des stratégies pour améliorer le fonctionnement de l'école.

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, à l'issue du processus d'évaluation, le conseil d'école discute les stratégies d'amélioration à insérer dans le plan de développement de l'école. En **Norvège**, dans les écoles où il y a un conseil d'école, celui-ci discute en général les résultats de l'évaluation. En **Slovénie**, dans certaines écoles, le chef d'établissement présente au conseil d'école un rapport d'évaluation sur la manière dont l'école a atteint ses objectifs.

- Le conseil d'école discute et approuve un rapport descriptif sur les activités de l'école et/ou les résultats des élèves, que le chef d'établissement lui présente.

En **Communauté française de Belgique** et en **France** dans l'enseignement primaire, ces rapports, présentés respectivement au *conseil de participation* et au *conseil d'école*, décrivent les réalisations en rapport avec le projet d'établissement. En **République tchèque** et en **Slovaquie**, pour le moment, ces rapports sont descriptifs, mais ils devraient évoluer vers un véritable rapport d'évaluation. En **Slovénie**, dans certaines écoles, le chef d'établissement présente un rapport descriptif au conseil d'école qui y apporte peu de modifications.

- Le conseil d'école intervient peu dans le processus d'évaluation, mais il est consulté pour la nomination des acteurs/organes de l'école qui vont diriger et coordonner ce processus.

C'est le cas du *Schulforum/Schulgemeinschaftsausschuss* en **Autriche** qui réalise rarement lui-même l'évaluation.

B.2. L'implication des enseignants

En dehors de leur participation dans les conseils d'école, les enseignants sont impliqués dans les processus d'évaluation dans la grande majorité des pays.

- Les types d'implication sont variables. Les enseignants assument l'ensemble des étapes d'évaluation de l'enseignement, soit dans le cadre de l'assemblée, soit dans le cadre de groupes plus restreints qui se concentrent sur des matières spécifiques (voir figure 1.4). Ces évaluations peuvent se réaliser en étroite interaction avec le chef d'établissement et/ou d'autres membres de l'équipe de direction. Ces derniers sont alors présents dans les assemblées d'enseignants et prennent part à l'élaboration du jugement posé sur l'école, et/ou interviennent pour établir les critères et les procédures d'évaluation. Les enseignants peuvent aussi réaliser ces évaluations en disposant d'une large autonomie, tant dans le choix des critères et des procédures d'évaluation qu'au moment de poser un jugement sur l'école. L'intervention éventuelle du chef d'établissement ne vient alors qu'a posteriori, par l'utilisation des résultats émergeant de l'assemblée des enseignants.

En **Allemagne**, l'assemblée des enseignants, présidée par le chef d'établissement, évalue les réalisations éducatives du programme de l'école et dégage des mesures d'amélioration. En **Espagne**, l'assemblée des enseignants évalue tous les aspects ayant trait à l'enseignement. Dans les Communautés qui disposent d'un plan

d'évaluation interne, la commission de coordination pédagogique (le chef d'établissement, les *jefes de estudios* et les *jefes de departamento*) propose des critères et des procédures à l'assemblée des enseignants. En **Estonie** et en **Lituanie**, l'assemblée des enseignants évalue les processus d'enseignement pendant l'année scolaire et prend des décisions à appliquer au niveau de l'école. En **Lettonie**, le conseil des enseignants qui comprend des responsables de la gestion détermine chaque année les activités de l'école qu'il évalue. En **Hongrie**, il est recommandé que l'ensemble des enseignants évalue le programme pédagogique de l'école ainsi que le programme de formation continue.

En **Italie**, le conseil de classe évalue des aspects ciblés tandis que l'assemblée des enseignants se penche sur le programme éducatif général de l'école. En **Slovénie**, des groupes d'enseignants analysent les problèmes liés à l'enseignement de matières spécifiques et émettent des propositions d'amélioration à l'assemblée des enseignants. En **Slovaquie**, les groupes méthodologiques ou les commissions-matière évaluent le niveau d'enseignement par rapport à une matière particulière et ont la responsabilité de garantir que ce niveau est atteint par tous les enseignants. Ils contribuent également au rapport d'évaluation annuel sur les résultats de l'enseignement, qui est soumis au conseil d'école.

En **France**, dans l'enseignement primaire, les *conseils de maîtres de cycle* doivent évaluer les réalisations du projet d'école. Ces évaluations semblent cependant peu réalisées en pratique (comme celles réalisées par le conseil d'école).

- Les enseignants sont réunis dans des groupes spécifiquement créés pour l'évaluation de l'ensemble des activités de l'école, mais n'interviennent qu'à certaines étapes du processus.

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, dans certaines écoles, les enseignants réunis en groupe de travail discutent la situation de l'école par rapport à des indicateurs de qualité produits par le HMIE et identifient des stratégies pour l'amélioration de l'école, en étroite collaboration avec la direction.

- Les enseignants sont associés ponctuellement à certaines étapes du processus d'évaluation interne mené par le chef d'établissement et/ou l'équipe de direction, par le biais de questionnaires ou de discussions.

Cette forme d'implication peut se retrouver aux **Pays-Bas**. Au **Danemark**, les enseignants donnent généralement leur avis sur leurs classes à l'équipe de direction. Au **Royaume-Uni (Écosse)**, les enseignants sont parfois consultés par la direction au moment de la collecte de données et à propos du plan de développement de l'école, en général sous la forme de discussions. À **Malte**, les enseignants sont consultés par le chef d'établissement et l'équipe de direction (le *senior management team*, l'*assistant head* et les *subject coordinators*) à propos du plan de développement de l'école, dans le cadre d'une journée en séance plénière. Leur avis est utilisé pour l'évaluation interne.

- L'assemblée des enseignants ne procède pas elle-même à l'évaluation, mais discute le plan d'évaluation et/ou ses résultats.

Au **Liechtenstein**, l'équipe des enseignants décide avec l'équipe de direction des objectifs, du contenu et de l'organisation de l'évaluation. Cette dernière est ensuite réalisée par l'équipe de direction. En **Norvège**, lorsque l'assemblée des enseignants intervient, c'est en général au moment de la définition du contenu et des procédures de l'évaluation (cette dernière est réalisée par un groupe spécifique mis sur pied par le chef d'établissement, voir point B.4) et au moment de la discussion des résultats. Les enseignants connaissent d'autres modalités de participation (voir point B.4). En **République tchèque**, l'assemblée des enseignants se limite à discuter un rapport descriptif sur les activités de l'école et les résultats des élèves dans les écoles où il n'y a pas encore de conseil d'école. En **Roumanie**, le chef d'établissement présente le rapport d'évaluation au conseil des enseignants afin qu'il soit validé et qu'une discussion sur des mesures d'amélioration soit menée.

B.3. L'implication des parents et des élèves

En-dehors du conseil d'école (voir point B.1) et des groupes spécifiquement créés pour l'évaluation interne (voir point B.4), les parents et les élèves participent à l'évaluation interne selon d'autres modalités.

Dans plusieurs pays, les parents et les élèves peuvent répondre à des questionnaires ou à des entretiens au moment de la collecte de données. Parfois, l'école doit consulter les parents sur des questions liées au fonctionnement de l'école à certains moments de l'année. Les opinions exprimées par les parents peuvent être utilisées pour l'évaluation interne.

Aux **Pays-Bas**, au **Royaume-Uni (Écosse)**, en **Norvège** et à **Malte**, les parents et les élèves peuvent être consultés au moment de la collecte de données. En **Norvège**, ils sont aussi susceptibles de faire partie des groupes spécifiquement créés pour l'évaluation interne (voir point B.4). Une autre forme de participation possible est la discussion sur les procédures d'évaluation ou sur ses résultats. En **Écosse**, l'école doit consulter les parents à propos des priorités en matière d'amélioration de la qualité.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**, le conseil d'école doit tenir une réunion annuelle au cours de laquelle les parents peuvent donner leur avis sur le développement de l'école. Certaines écoles consultent en outre les parents via d'autres moyens, tels que les questionnaires.

En **Slovénie**, le chef d'établissement présente le rapport annuel d'évaluation au conseil des parents.

B.4. L'implication des groupes spécifiquement créés pour l'évaluation

Les enseignants, les parents, les élèves, les représentants des pouvoirs organisateurs, etc. peuvent, dans certains pays, faire partie de groupes spécifiquement créés pour l'évaluation interne. Ces groupes coordonnent en général le processus d'évaluation interne, en faisant éventuellement intervenir d'autres acteurs. Cette procédure est recommandée en Autriche, en Islande et en Norvège. En Espagne (Îles Canaries), le mode d'évaluation interne pour lequel le groupe spécifique joue un rôle majeur est une alternative aux approches décrites aux points B.1 et B.2.

En **Espagne**, dans certaines écoles des **Îles Canaries**, la Commission pour l'évaluation et la qualité établit et coordonne un plan comportant les procédures et les critères d'évaluation, ensuite soumis pour approbation au conseil d'école. Il est à noter que ces commissions sont mises sur pied tant pour l'évaluation externe qu'interne. En **Autriche**, un des guides pour l'évaluation interne «Une initiative pour la qualité dans les écoles», mis à la disposition des écoles, recommande de mettre sur pied un groupe de travail sur la qualité. En **Norvège**, en général, le chef d'établissement met sur pied un groupe spécifique pour l'évaluation qui établit et coordonne le plan d'évaluation (qui comporte les critères, méthodes et thèmes, ainsi que le rapport d'évaluation). Le plan est discuté par la direction et le personnel et est ensuite réalisé par le groupe spécifique.

SECTION 3

RELATIONS ENTRE MODES D'ÉVALUATION EXTERNE ET INTERNE

Les relations entre les modes d'évaluation externe et interne des établissements scolaires **considérés en tant qu'entités** sont analysées dans les pays où ces modes coexistent. Il s'agit essentiellement d'établir dans quelle mesure les jugements posés dans le cadre d'une évaluation externe d'un établissement scolaire donné sont exploités dans le cadre de l'évaluation interne de cet établissement, et réciproquement. L'examen des situations nationales permet de dresser une typologie des articulations identifiées dans l'ensemble des pays concernés par l'étude (voir figure 1.7).

FIGURE 1.7. ARTICULATIONS POSSIBLES ENTRE L'ÉVALUATION EXTERNE ET L'ÉVALUATION INTERNE. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE, ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

Indépendance de l'évaluation externe et interne

Pas de prise en compte dans un mode d'évaluation des jugements établis dans le cadre de l'autre mode (deux cas de figure):

- a. les évaluations internes et externes portent globalement sur les mêmes objets (fonctions remplies par l'établissement scolaire en tant qu'entité) et partagent certains objectifs, mais sont réalisées de manière **parallèle**;
- b. les évaluations internes et externes des établissements scolaires portent soit sur des objets distincts, soit sur les mêmes objets et, dans ce dernier cas, elles poursuivent des objectifs distincts. Elles sont **complémentaires**.

Interdépendance de l'évaluation externe et interne

Prise en compte dans l'évaluation externe des résultats de l'évaluation interne, et réciproquement (trois cas de figure):

- a. l'évaluation externe se fonde en partie sur le jugement établi lors de l'évaluation interne (et en partie sur une collecte de données ou une prise d'information complémentaire);
- b. l'évaluation externe se fonde en partie sur le jugement établi lors de l'évaluation interne et le jugement établi lors de l'évaluation externe peut être utilisé lors de l'évaluation interne;
- c. l'évaluation externe consiste en la supervision du processus de l'évaluation interne.

Source: Eurydice.

La figure 1.8 illustre la position des pays par rapport à cette typologie. Elle met en évidence que la situation la plus fréquente est l'interdépendance. L'indépendance caractérise principalement des pays où la mise en œuvre de l'évaluation interne est un processus en cours de développement.

FIGURE 1.8. RELATIONS ENTRE MODES D'ÉVALUATION INTERNE ET EXTERNE DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

Indépendance		Interdépendance	
A p p r o c h e s		L ' é v a l u a t i o n e x t e r n e	
parallèles	complémentaires	se fonde en partie sur le jugement établi lors de l'évaluation interne et réciproquement	est une supervision des processus de l'évaluation interne
DE, ES, PT, EE, CY	EE, HU	DK, FR, IE, SE, IS, LI, LT, PL, RO, SI	AT, IS
BE nl, SK		NL, UK (E/W/Nl), UK (SC), CZ, LV	

(-): BE fr, BE de, IT, LU, FI, NO, BG, MT (voir notes en annexe)

(:): EL

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de): d'après le décret de 1998 (voir notes des figures 1.1 et 1.5), les évaluations internes et externes seront indépendantes l'une de l'autre.

Danemark: relation entre l'évaluation interne et l'évaluation conduite par les municipalités. L'articulation entre l'évaluation externe conduite par l'EVA et les auto-évaluations sur lesquelles elle s'appuie n'est pas considérée ici, car elle concerne un échantillon d'écoles et poursuit essentiellement un objectif d'évaluation du système.

France: relation entre les deux modes d'évaluation liés au chef d'établissement (enseignement secondaire inférieur).

Suède: relation entre l'évaluation interne et l'évaluation conduite par les municipalités. L'articulation entre l'évaluation externe conduite par la NAE et les évaluations internes n'est pas considérée ici, car la première poursuivait essentiellement un objectif d'évaluation du système en 2000/2001. Son intervention au niveau de l'évaluation des écoles se limitait principalement à la supervision du respect des droits des personnes et des règlements.

Islande: relation entre l'évaluation de l'école en tant qu'entité et l'évaluation interne, d'une part, et entre l'évaluation des méthodes d'évaluation interne et l'évaluation interne de l'école, d'autre part.

République tchèque, Slovaquie: relation entre l'évaluation interne et l'évaluation conduite par l'inspection.

Hongrie: relation entre l'évaluation interne conduite par l'ensemble du personnel enseignant en lien avec le programme pédagogique et l'évaluation externe obligatoire centrée sur les aspects de gestion (*policy-oriented evaluation*).

Note explicative

Seuls les modes d'évaluation interne et externe couvrant un large spectre d'activités réalisées par l'établissement scolaire sont pris en considération. Cette limitation conduit à exclure les modes d'évaluation conduits par des services ministériels spécialisés et portant sur des objets très spécifiques tels que les normes de sécurité, les conditions de travail ou la comptabilité.

A. Approches indépendantes

Dans huit pays, l'évaluation conduite par l'inspection est indépendante des évaluations menées par les établissements scolaires. Cependant, comme ces dernières prennent des formes très variables, il est parfois impossible de déterminer si les approches sont parallèles ou complémentaires. C'est le cas en Belgique (Communauté flamande) et en Slovaquie. Il est probable que cette situation évolue vers un autre type d'articulation, lorsque l'évaluation interne sera complètement développée.

En **Communauté flamande de Belgique**, l'évaluation interne est rare dans l'enseignement primaire. Elle se développe davantage dans le secondaire, mais le jugement établi dans ce cadre n'est pas (encore) exploité par l'inspecteur au moment de l'évaluation externe. Les documents préliminaires à l'évaluation externe (notamment des questionnaires) que les écoles doivent remettre à l'inspecteur sont considérés comme un moyen de pousser les écoles à évaluer leur fonctionnement et à favoriser indirectement l'évaluation interne. L'implication progressive des responsables de l'évaluation externe dans la promotion et le soutien de l'évaluation interne laisse présager une articulation où l'évaluation externe se fondera partiellement sur la collecte d'informations et le jugement établi lors de l'évaluation interne.

On observe également, lorsque deux modes d'évaluation externes coexistent, qu'ils peuvent entretenir chacun une relation différente avec le mode d'évaluation interne.

En **Estonie**, l'évaluation interne et l'évaluation externe des établissements scolaires menée par les autorités centrales et régionales sont similaires du point de vue des objets évalués, tandis que les autorités locales évaluent surtout les aspects administratifs et non l'enseignement.

A.1. Approches parallèles

Les approches parallèles s'observent essentiellement là où l'évaluation interne n'est pas conduite de manière systématique dans toutes les écoles, car elle constitue une approche nouvelle ou parce qu'elle n'est pas très précisément réglementée.

En **Espagne**, la plupart des Communautés autonomes (12) n'ont pas encore développé de plans pour l'évaluation interne. Le chef d'établissement prépare un rapport d'activité qui présente une évaluation des activités de l'école, mais pas de manière systématique et détaillée. L'inspecteur peut éventuellement utiliser l'information présentée dans le rapport au moment de l'évaluation externe. Cependant, on ne peut pas dire qu'il fonde son évaluation sur le jugement établi par l'école.

Dans certains cas, bien que les deux approches d'évaluation externe et interne soient parallèles, elles sont liées par le fait qu'elles alimentent toutes les deux un plan d'amélioration de la qualité de l'école.

En **Allemagne**, les résultats de l'évaluation externe sont transmis aux écoles et celles-ci décident de leur utilisation. Les rapports d'évaluation servent principalement à améliorer le fonctionnement de l'école via la révision et l'adaptation des standards d'enseignement et d'éducation (*Schulprogramm*). Dans six Länder, l'évaluation interne sert parallèlement à développer et à améliorer le *Schulprogramm*. Ses résultats sont également amenés à servir de document de base pour l'évaluation externe. En **Espagne (Andalousie, Catalogne et Îles Canaries)**, les rapports d'évaluation externe sont utilisés par l'établissement scolaire pour établir son plan d'amélioration de la qualité de l'éducation. Les résultats de l'évaluation interne sont également utilisés dans ce cadre. Au **Portugal**, les rapports d'évaluation externe contiennent certaines recommandations que les écoles prennent en considération dans leur plan d'amélioration. Au moment des visites de suivi, les écoles doivent expliquer leurs priorités et celles-ci sont fréquemment fondées sur les résultats des évaluations externes et internes.

A.2. Approches complémentaires

La complémentarité des approches externe et interne du point de vue des objets évalués s'observe, par exemple, lorsqu'un des modes évalue les fonctions de gestion de l'école et l'autre, les fonctions d'enseignement/apprentissage.

En **Hongrie**, les modes d'évaluation sont multiples, mais lorsqu'on se réfère aux seules approches obligatoires ou aux plus courantes, elles apparaissent complémentaires. Le mode interne est focalisé sur l'enseignement (en relation avec le programme pédagogique), le mode externe est centré sur la gestion.

B. Approches interdépendantes

B.1. Utilisation des résultats de l'évaluation interne dans le cadre de l'évaluation externe

Dans dix pays, l'évaluation externe de l'établissement se fonde en partie sur le jugement établi lors de l'évaluation interne. En règle générale, les résultats de l'évaluation interne sont utilisés par les responsables de l'évaluation externe pour mener une analyse préliminaire avant la visite de l'établissement scolaire. L'évaluateur prend ainsi connaissance du contexte spécifique de chaque établissement scolaire avant de procéder à sa propre évaluation.

En **France**, ce type d'articulation entre les approches externe et interne ne s'observe que dans le cadre de l'évaluation du chef d'établissement. En fin d'année, ce dernier rédige un rapport d'évaluation sur l'établissement qui sert, entre autres, de base à l'évaluation externe de sa propre activité. Il soumet alors un diagnostic au *Recteur* (autorité académique régionale) qui, sur cette base, fixe des objectifs pour l'établissement. Après quatre ans, l'établissement scolaire (et le chef d'établissement) est à nouveau évalué en fonction des objectifs définis. Au **Liechtenstein**, l'accent est mis sur l'évaluation interne dont les résultats sont utilisés lors de l'évaluation externe. Cette dernière (moins fréquente) complète l'évaluation interne en fournissant un point de vue différent de celui de l'école. En **Lituanie**, les évaluations des établissements scolaires conduites par l'inspection s'appuient en partie sur différents types de documents produits par l'école (qui peuvent comprendre les résultats de l'évaluation interne). En **Pologne**, l'inspecteur (*kurator*) a accès aux résultats de l'évaluation interne au moment où il procède à l'évaluation externe. Il doit approuver les documents rédigés par l'école (les statuts et projets d'activités éducatives) qui contiennent les critères de l'évaluation interne. En **Roumanie**, l'évaluation interne menée par le chef d'établissement entretient la même relation avec les deux modes d'évaluation externe existant, à savoir celle menée par le CNEAEP et celle menée par l'inspection. Les inspecteurs, comme le CNEAEP, utilisent les rapports d'évaluation interne. En **Slovénie**, l'évaluation externe s'appuie sur le rapport du chef d'établissement qui présente toujours une analyse des réalisations de l'année précédente et parfois une évaluation du rendement de l'école.

Il arrive également que l'évaluation externe conduite sous la responsabilité des autorités locales s'appuie partiellement sur les évaluations menées par les établissements scolaires.

Au **Danemark**, les résultats de l'évaluation interne sont principalement utilisés par l'école elle-même. Cependant, la majorité des municipalités demandent aux écoles de préparer un rapport annuel qu'elles utilisent dans leur propre processus d'évaluation. En **Suède**, l'évaluation interne vise à établir si les écoles ont atteint les objectifs éducatifs nationaux, les objectifs locaux, ainsi que leur propres buts, et à faire des propositions pour améliorer leurs résultats par rapport à ces objectifs. Cela conduit à l'élaboration d'un rapport de qualité. Ces rapports, combinés à d'autres données, servent de base pour l'évaluation conduite par les municipalités. En **Islande**, l'évaluation externe de l'école menée par des centres de recherche ou des experts pour la municipalité peut s'appuyer en partie sur les produits de l'évaluation interne. En **Lituanie**, le pouvoir organisateur conduit son évaluation de l'établissement scolaire sur la base du rapport d'évaluation interne préparé par le chef d'établissement, parmi d'autres documents tels que le règlement de l'école, les projets d'enseignement, le projet de l'école, le plan d'activité annuel, les rapports des réunions du conseil d'école, etc. En **Pologne**, l'autorité locale (*gmina*) peut demander les résultats de l'évaluation interne.

B.2. Utilisation des résultats d'une évaluation dans le cadre de l'autre évaluation

Ce cas de figure est moins fréquent. Il ne concerne que quatre pays. Il se présente lorsque, d'une part, les rapports d'évaluation interne sont utilisés par les responsables de l'évaluation externe comme des documents de base et, d'autre part, les résultats de l'évaluation externe réalisée par l'inspecteur sont transmis à chaque établissement pour être utilisés dans l'évaluation interne.

Aux **Pays-Bas**, les écoles doivent établir un jugement sur leur propre qualité par rapport aux objectifs qui sont définis dans le projet d'école. Ce jugement est utilisé par les inspecteurs lorsqu'ils réalisent l'évaluation externe. D'autre part, les écoles sont informées des résultats de l'évaluation externe. Bien qu'elles n'y soient pas obligées, elles peuvent prendre les résultats de l'évaluation externe en compte au moment de leur évaluation interne. L'information sur toutes les écoles est, en outre, placée sur Internet et les résultats des écoles d'enseignement secondaire sont intégrés dans les *quality cards*. Il faut noter que l'évaluation interne est toujours dans une étape de promotion (et de stimulation) par l'inspection. Le nombre d'écoles qui a développé une telle approche est croissant. Un des principaux éléments de la loi sur l'inspection des écoles et de l'éducation (WOT, entrée en vigueur en 2002) est que l'évaluation interne des écoles devient le point de départ de l'inspection.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**, les résultats de l'évaluation interne de l'école font partie des éléments considérés durant les inspections scolaires obligatoires et, en Angleterre et au pays de Galles, peuvent également être utilisés par les LEA lorsque ces dernières examinent si les écoles ont atteint leurs objectifs et si elles respectent les réglementations. Plusieurs LEA rassemblent également des informations complémentaires en travaillant étroitement avec les écoles, et notamment en soutenant l'auto-évaluation des écoles. À leur tour, les écoles sont censées faire usage du large éventail de données sur leurs performances qui sont établies aux niveaux central et local et leur sont transmises individuellement afin de soutenir leur évaluation interne. Par exemple, en Angleterre, chaque école reçoit un rapport PANDA (*Performance And Assessment Report*). Ce rapport comprend des tableaux qui permettent de comparer les données sur les performances et les jugements de l'inspection d'une école aux données sur l'ensemble des écoles et sur un sous-ensemble d'écoles qui accueillent des élèves d'origine similaire. Un nouveau document de base sur l'inspection des écoles, effectif depuis septembre 2003, développe davantage les relations entre l'inspection scolaire et l'auto-évaluation des écoles (voir adresse Internet disponible dans les Références en fin d'ouvrage pour plus de détails). En **Écosse**, les écoles produisent un rapport sur les normes et la qualité à partir des résultats de l'évaluation interne. Ce rapport est discuté avec la communauté éducative et l'autorité locale. Les inspecteurs prennent en compte les évaluations contenues dans ce rapport au moment d'entreprendre leurs inspections. Le ministère fournit des données nationales comparatives sur toutes les écoles. Les écoles prennent ces données en considération lorsqu'elles évaluent la qualité de leur propre rendement. Pour chaque école secondaire inspectée, l'inspecteur prépare un dossier sur le rendement contenant des données nationales et des comparaisons de ses résultats avec ceux d'écoles présentant des caractéristiques similaires. Il discute ce dossier avec l'école.

La **République tchèque** est en période de transition. Les rapports des chefs d'établissement sont toujours essentiellement administratifs et utilisés par les inspecteurs comme documents de base au moment de l'évaluation externe. On s'oriente néanmoins vers une véritable évaluation interne menée par les établissements scolaires, soutenue par les inspecteurs, et dont les résultats serviront l'évaluation externe. Dans la pratique, les chefs d'établissement utilisent les résultats de l'évaluation externe dans leur rapport.

En **Lettonie**, le rapport d'évaluation interne est un des documents analysés durant le processus d'évaluation externe. Après la réforme de l'évaluation (planifiée pour 2004/2005), le rapport d'évaluation servira de base à l'évaluation externe. Simultanément, tous les jugements établis dans le processus d'évaluation externe seront utilisés dans le cadre de l'évaluation interne.

B.3. Supervision de l'évaluation interne comme évaluation externe

Enfin, dans le dernier cas de figure, l'évaluation externe est une évaluation des processus de l'évaluation interne. Les critères d'évaluation interne sont définis par les établissements scolaires tandis que les procédures sont tantôt imposées, tantôt recommandées par les autorités centrales.

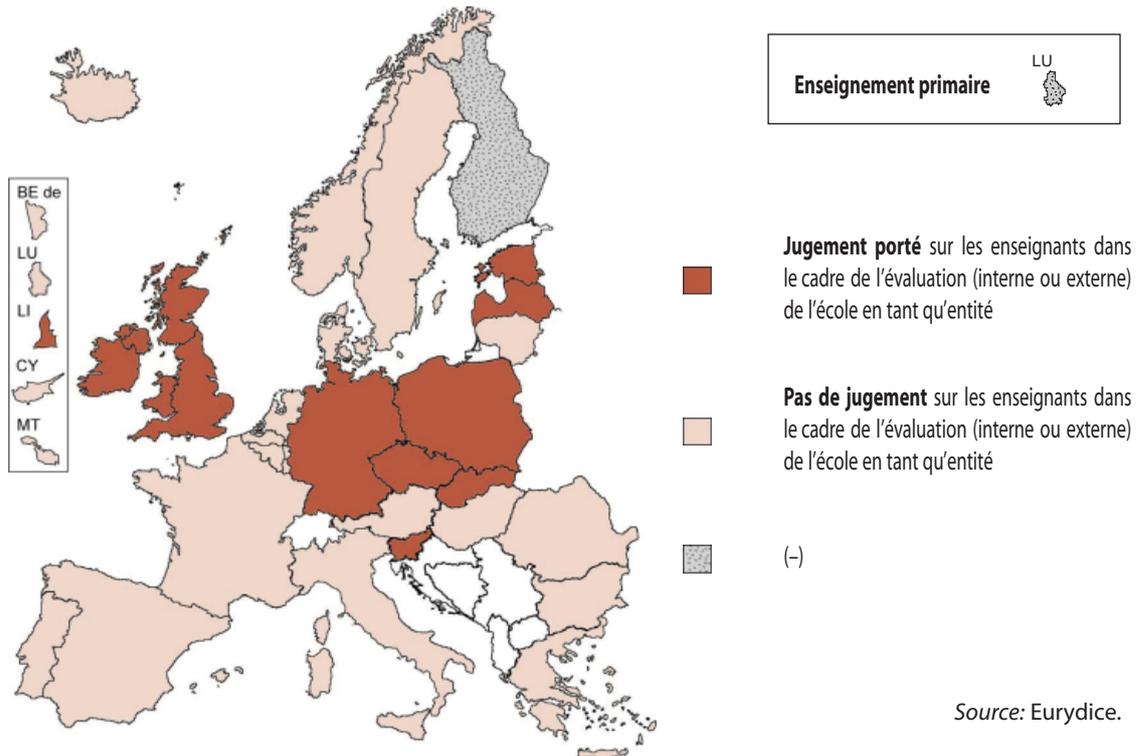
En **Autriche**, les résultats de l'évaluation conduite par l'école servent de point de référence aux mesures externes. De plus en plus, l'évaluation externe se définit comme une méta-évaluation (une évaluation de l'évaluation interne). En **Islande**, des évaluateurs externes sous contrat avec le ministère de l'éducation procèdent à l'évaluation des méthodes d'évaluation interne développées par les écoles, afin de vérifier si ces dernières respectent les procédures et les objectifs définis par le ministère de l'éducation.

SECTION 4

JUGEMENT POSÉ SUR LES ENSEIGNANTS DANS LE CADRE DE L'ÉVALUATION DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS

Les évaluations (internes ou externes), centrées sur une entité telle que l'école, sont parfois l'occasion pour les évaluateurs de poser un jugement sur le travail personnel des enseignants pour ensuite leur faire part de leurs observations. Dans cette brève analyse, toutes les situations où l'enseignant reçoit au moins un feedback personnalisé à la suite d'une observation sont considérées comme une évaluation. Ce cas de figure est minoritaire (voir figure 1.9). Il est examiné plus en détail dans le point A. Le point B se penche sur tous les pays où l'évaluation de l'établissement scolaire en tant qu'entité ne donne pas lieu à des jugements sur les enseignants.

FIGURE 1.9. POSSIBILITÉ DE PORTER UN JUGEMENT SUR LES ENSEIGNANTS DANS LE CADRE DE L'ÉVALUATION INTERNE/EXTERNE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE EN TANT QU'ENTITÉ. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.



(-): voir notes en annexe

A. Jugement porté sur les enseignants à titre individuel dans le cadre de l'évaluation de l'école en tant qu'entité

Lorsqu'un jugement est posé sur les enseignants à titre individuel dans le cadre de l'évaluation de l'école en tant qu'entité, il s'agit le plus souvent d'évaluation **externe** (voir figure 1.10). Ainsi, dans tous les pays concernés, en plus du rapport global sur les performances de l'établissement scolaire, les évaluateurs externes donnent aux enseignants un feedback personnalisé après avoir observé leur travail. Dans trois pays seulement, la Lettonie, la Pologne et la Slovénie, un jugement est également posé sur les enseignants dans le cadre de l'évaluation interne de l'établissement scolaire en tant qu'entité.

FIGURE 1.10. DISTRIBUTION DES PAYS EN FONCTION DU TYPE D'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE EN TANT QU'ENTITÉ (INTERNE - EXTERNE) AU COURS DUQUEL UN JUGEMENT EST POSÉ SUR LES ENSEIGNANTS. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

Dans le cadre de l'évaluation externe et interne de l'école en tant qu'entité	LV, SI
Seulement dans le cadre de l'évaluation externe de l'école en tant qu'entité	DE, IE, UK (E/W/NI), UK (SC), CZ, EE, SK
Seulement dans le cadre de l'évaluation interne de l'école en tant qu'entité	PL

(-): BE fr, BE de, BE nl, DK, EL, ES, FR, IT, LU (s), NL, AT, PT, FI, SE, IS, LI, NO, BG, CY, LT, HU, MT, RO (voir figure 1.9)

Source: Eurydice.

La plupart des pays où un tel jugement s'effectue uniquement dans le cadre de l'évaluation externe de l'école partagent, comme autre caractéristique, le fait que les enseignants sont parallèlement évalués par le chef d'établissement (ou par d'autres enseignants avec des responsabilités de gestion). Cependant, même si le chef d'établissement se sert des résultats de l'évaluation des enseignants dans son rapport sur l'état de l'enseignement dans son établissement, l'évaluation des enseignants se fait indépendamment de l'évaluation interne de l'établissement scolaire en tant qu'entité. Elle ne s'y trouve pas intégrée en termes de procédures.

Ces types particuliers d'évaluation interne et externe des enseignants poursuivent, dans la plupart des cas, des objectifs différents. Les évaluateurs externes donnent des conseils visant à améliorer les performances individuelles des enseignants et ne s'occupent pas de la gestion de leur carrière. Celle-ci, à l'opposé, constitue une part importante (parfois la plus importante) du travail d'évaluation effectué par le chef d'établissement.

En **République tchèque**, en **Estonie** et en **Slovaquie**, les résultats de l'évaluation interne peuvent directement être utilisés dans le cadre du développement et de la progression de la carrière des enseignants.

Il existe toutefois quelques pays où les évaluations internes et externes des enseignants semblent poursuivre des objectifs sensiblement identiques.

En **Allemagne** et en **Écosse**, les chefs d'établissement, comme les agents du *Schulaufsicht* (dans le cas de l'Allemagne) et le HMIE (dans le cas de l'Écosse), s'attachent essentiellement à donner des conseils aux enseignants dans le but de les aider à améliorer leur enseignement.

B. Pas de jugement porté sur les enseignants dans le cadre de l'évaluation de l'école en tant qu'entité

Dans la majorité des pays, l'évaluation de l'école en tant qu'entité n'amène pas les évaluateurs, qu'ils soient internes ou externes, à poser un jugement sur le travail des enseignants à titre individuel. Les situations sont extrêmement diverses. On peut toutefois les catégoriser en trois groupes.

Dans le premier groupe de pays, aucun jugement n'est porté sur les performances individuelles des enseignants. Les évaluateurs, qu'ils soient internes ou externes, jugent uniquement la qualité de l'enseignement dispensé dans l'ensemble de l'établissement scolaire. C'est le cas au Danemark, en Suède, en Islande, en Norvège, ainsi qu'en Espagne, en Italie et en Roumanie. Dans ces trois derniers pays, cependant, des évaluations d'enseignants existent dans des circonstances exceptionnelles.

En **Espagne**, les enseignants sont évalués s'ils en font la demande en vue d'obtenir un congé d'études ou certaines références afin de pouvoir accéder à une fonction de direction. En **Italie**, les enseignants sont évalués au cours de leur première année de service (période d'essai) par un comité d'évaluation

comprenant des professeurs de l'école et élu par l'assemblée des enseignants. Cette évaluation détermine si la période d'essai constitue une réussite ou un échec. Si le chef d'établissement en fait la demande, les inspecteurs techniques (évaluation externe) peuvent évaluer les enseignants, mais cette procédure est très rare. En **Roumanie**, les enseignants reçoivent un feedback individualisé uniquement dans le cadre d'une visite organisée pour leur promotion.

Dans tous ces pays, une distinction claire peut être établie entre l'évaluation de la fonction éducative, qui a toujours lieu dans le cadre de l'évaluation de l'établissement scolaire en tant qu'entité, et l'évaluation des enseignants en tant que personnes, qui n'est pas mise en œuvre. De surcroît, dans certains d'entre eux, comme en Suède et en Islande, l'observation des enseignants dans leur classe n'est pas une méthode utilisée par les évaluateurs pour récolter l'information nécessaire à l'évaluation des fonctions éducatives.

La deuxième catégorie comprend tous les pays où le seul jugement posé sur l'activité des enseignants émane d'acteurs internes à l'établissement scolaire dans le cadre d'une procédure spécifique, indépendante de l'évaluation interne de l'école en tant qu'entité. C'est ainsi le cas en Belgique (Communauté flamande), au Luxembourg (secondaire), en Autriche ⁽²⁾, en Lituanie et en Hongrie. Partout, sauf en Lituanie ⁽³⁾, ce sont les chefs d'établissement qui effectuent cette évaluation. Il est à noter que, dans tous ces pays, l'évaluation externe n'implique pas (nécessairement) d'observation directe du travail effectué par les enseignants, et ce pour différentes raisons: tantôt les fonctions éducatives ne sont pas évaluées ou si elles le sont, c'est au travers des compétences des élèves; tantôt les évaluations externes s'effectuent au travers d'un dossier ou via le chef d'établissement, ce qui signifie que les évaluateurs ne se rendent pas nécessairement dans les classes. On comprend aisément que, dans ces pays où l'évaluation externe de l'école en tant qu'entité ne donne généralement pas lieu à une observation du travail individuel des enseignants, aucun jugement n'est porté sur ces derniers dans ce cadre.

En **Belgique (Communauté flamande)**, les inspecteurs ne sont pas mandatés pour évaluer les enseignants, ni leurs méthodes d'enseignement. Ces tâches incombent aux pouvoirs organisateurs. En pratique, elles sont exécutées par les chefs d'établissement. Au **Luxembourg** (enseignement secondaire), il n'existe pas d'évaluation externe des fonctions éducatives. En **Lituanie**, l'évaluation de l'école en tant qu'entité par l'inspection et le ministère se fait à travers le chef d'établissement alors que celle des pouvoirs organisateurs s'effectue essentiellement à travers un dossier préparé par l'école. Enfin, en **Hongrie**, le mode d'évaluation externe qui s'intéresse aux fonctions éducatives réalise essentiellement des tests visant à mesurer les compétences des élèves.

Dans la dernière catégorie, les enseignants sont évalués à la fois par le chef d'établissement dans le cadre d'une procédure distincte de l'évaluation interne de l'école en tant qu'entité et par un évaluateur externe dans le cadre d'un mode d'évaluation spécifique. Ceci s'applique à la Belgique (Communautés française et germanophone), la Grèce, la France (enseignement secondaire) et Malte. Dans ces pays, sauf à Malte, on observe la présence d'un, voire de plusieurs modes d'évaluation des écoles en tant qu'entités qui n'intègrent pas l'évaluation des enseignants.

En **France**, les IEN (*Inspecteurs de l'éducation nationale*) qui inspectent les écoles et les IPR (*Inspecteurs pédagogiques régionaux*) qui inspectent les *collèges* évaluent les enseignants à titre individuel. Ces inspecteurs évaluent également les projets d'établissements, mais dans un autre cadre. Par ailleurs, au niveau secondaire, le chef d'établissement attribue une note à chaque enseignant dans le cadre d'une évaluation exclusivement centrée sur eux.

⁽²⁾ Dans certains cas particuliers (promotion...), les enseignants sont évalués par les inspecteurs.

⁽³⁾ Le travail d'évaluation des enseignants à titre individuel est effectué par la commission de l'évaluation des enseignants de l'école.

SYNTHÈSE

Évaluation externe: partage des tâches entre les différents évaluateurs

Dans une quinzaine de pays, on observe plusieurs modes d'évaluation externe des écoles en tant qu'entités. Souvent, ils se distinguent les uns des autres du point de vue des objets évalués. Un organe évalue essentiellement les fonctions éducatives et certains aspects des fonctions administratives. Un ou plusieurs autre(s) organe(s) évalue(nt) la gestion financière ou d'autres aspects plus spécifiques encore. Dans quelques pays, trois évaluateurs, voire plus, se partagent l'ensemble des objets à évaluer.

Ces différents modes d'évaluation externe peuvent également se distinguer du point de vue des objectifs poursuivis. Un des modes répond aux nouvelles demandes et tendances en matière d'évaluation des établissements scolaires. L'objectif est d'aider ces derniers à devenir des centres de qualité en leur donnant des conseils ou en les accompagnant dans leur évaluation interne. L'autre mode a principalement comme objectif de vérifier si les écoles respectent les normes et les règlements.

Évaluation interne: participation des acteurs de la communauté éducative

La plupart des pays qui ont développé une évaluation interne de l'école en tant qu'entité, avec participation de différents acteurs, l'ont rendue obligatoire ou la recommandent fortement. Étant donné son caractère récent et l'autonomie accordée aux établissements scolaires pour la mettre en œuvre, sa mise en pratique peut fortement différer de la position officielle. Certaines enquêtes nationales disponibles l'attestent.

Dans l'ensemble des pays, ceux qui participent le plus souvent à l'évaluation interne sont les conseils d'école et les enseignants. Cependant, le degré de cette participation ne peut être véritablement estimé qu'en examinant la nature de leur implication concrète dans cette évaluation. Ainsi, les types d'implication des conseils d'école vont de la simple approbation d'un rapport descriptif sur les activités de l'école réalisé par le chef d'établissement à la responsabilité globale du processus d'évaluation. Les enseignants abordent le plus souvent, dans le cadre d'assemblées, les difficultés liées à l'enseignement et tentent de trouver des solutions collectives. Parfois, ils sont seulement consultés au moment de la collecte des données ou ne font qu'approuver un rapport d'évaluation.

Les parents, les élèves et les autres membres de la communauté éducative sont moins souvent acteurs de l'évaluation, en dehors de leur représentation dans le conseil d'école. Plus on s'éloigne de la sphère directe de l'école, plus la participation est facultative. Par ailleurs, cette participation se limite le plus souvent à une consultation par questionnaire. Les parents peuvent aussi connaître une implication indirecte, via des réunions sur la politique générale de l'école.

La participation des différents acteurs de la communauté éducative est particulièrement importante dans les pays où des groupes spécifiques pour l'évaluation peuvent être mis sur pied. Non seulement ils rassemblent différents représentants de la communauté éducative, mais ils jouent en général un rôle majeur dans le processus d'évaluation interne, qu'ils coordonnent et réalisent en grande partie, en faisant parfois intervenir le conseil d'école ou d'autres acteurs au moment de la collecte de données ou de l'analyse des résultats. On peut estimer que ces groupes constituent un nouveau modèle en termes de participation. À l'heure actuelle, aucun pays n'a cependant généralisé cette approche.

Relations entre évaluation externe et interne: interdépendance

L'articulation des approches externes et internes d'évaluation des établissements scolaires peut se réaliser à des degrés divers. Lorsque les approches internes et externes sont **indépendantes** (situation relativement rare), on peut toutefois observer une complémentarité tantôt sur le plan des objets évalués, tantôt sur celui des objectifs de l'évaluation. Là où l'évaluation interne n'est pas encore développée de façon systématique, les approches sont parallèles, c'est-à-dire que les deux modes opèrent sur les mêmes objets en poursuivant des objectifs similaires. Il est compréhensible, dans ce contexte, que l'évaluation externe ne s'appuie pas sur les résultats de l'évaluation interne.

Dans les nombreux pays qui ont, à l'heure actuelle, opté pour une **interdépendance** des évaluations externes et internes, cette relation s'effectue souvent dans le sens de l'utilisation des résultats de l'évaluation interne au moment de commencer l'évaluation externe. L'utilisation réciproque des résultats de l'évaluation externe au moment de l'évaluation interne est relativement moins fréquente.

Jugement posé sur les enseignants dans le cadre de l'évaluation des établissements scolaires en tant qu'entités

Lorsqu'un jugement est porté sur les enseignants dans le cadre de l'évaluation de l'établissement scolaire en tant qu'entité, il s'agit souvent d'une évaluation externe. Les évaluations internes des écoles intègrent rarement de tels jugements. Le mode d'évaluation (interne ou externe) apparaît donc déterminant. Les évaluations internes des écoles portant sur la fonction d'enseignement visent davantage à améliorer une situation par la collaboration et l'échange de vues, qu'à porter une appréciation sur le travail d'une personne. Il convient également de souligner que les jugements sur les enseignants émis à l'occasion d'évaluations externes donnent davantage lieu à des feedback individualisés ou à des conseils qu'à des appréciations formelles.

CHAPITRE 2

CRITÈRES D'ÉVALUATION

INTRODUCTION

Ce chapitre propose une analyse détaillée des **critères** utilisés pour mener l'évaluation externe et interne des établissements scolaires en tant qu'entités. Pour l'évaluation externe, les situations nationales varient selon que des listes de critères préétablies au niveau national ou supérieur en matière d'éducation existent ou non. Ces variations permettent de comprendre pourquoi l'analyse a pu être menée de manière plus approfondie pour certains pays que pour d'autres. En effet, plusieurs pays n'ont pas pu être inclus aux différentes étapes de l'analyse, car ils ne disposent pas d'informations suffisamment détaillées sur les objets d'évaluation considérés par leurs évaluateurs.

La **première section** examine la manière dont chaque pays définit les critères des évaluations **externes** menées sur son territoire.

La **deuxième section** détermine si l'évaluation externe porte sur les processus ou sur les produits de l'éducation (les résultats des élèves principalement). Les caractéristiques des modes d'évaluation qui portent respectivement sur les processus, sur les résultats ou sur les deux sont mises en évidence. On soulignera d'emblée que les évaluations portant uniquement sur les résultats sont extrêmement rares.

Les contenus des listes de critères établies au niveau central ou supérieur font l'objet de la **troisième section**, pour les pays qui disposent de telles listes. Une distinction est établie entre les critères qui portent sur les processus et ceux qui portent sur les produits.

Les niveaux d'exigence définis par rapport aux critères d'évaluation externe sont analysés dans la **quatrième section**. Les différentes formes que peuvent prendre les niveaux d'exigence sont examinées pour les critères de processus. Ensuite, pour les critères de produits, la question de la standardisation ou non des niveaux d'exigence est abordée en distinguant les situations où les niveaux d'exigence sont identiques pour toutes les écoles de celles où les caractéristiques propres à l'établissement sont prises en compte.

La **cinquième section** se centre sur les critères d'évaluation **interne** et examine les prescriptions ou recommandations relatives aux éléments (textes légaux, thématiques, réglementations et définitions d'objectifs au niveau national ou local) que les écoles doivent prendre en compte au moment de l'élaboration de leurs critères d'évaluation.

SECTION 1

LA DÉFINITION DES CRITÈRES DE L'ÉVALUATION EXTERNE

Cette section examine, pour chaque mode d'évaluation, si les évaluateurs disposent d'une liste de critères préétablie au niveau central ou supérieur (figure 2.1). Si ce n'est pas le cas, ils doivent établir eux-mêmes leurs critères en se fondant essentiellement sur des documents émis au niveau national, régional ou local définissant plus ou moins précisément ce qui doit être évalué (figure 2.1).

Les documents à prendre en compte peuvent se rapporter à la législation scolaire, au curriculum national ou régional, aux objectifs éducatifs locaux, aux objectifs de chaque école en matière d'éducation ou encore à des réglementations qui ne concernent pas seulement l'enseignement mais qui doivent être prises en compte par l'école, telles que les normes de sécurité ou les conventions régissant les conditions de travail, etc.

Les **législations scolaires** ou les législations plus générales qui déterminent le fonctionnement de l'école peuvent contenir des normes explicites (à considérer comme des critères déjà construits qu'il faut appliquer), ou des objectifs plus généraux à partir desquels l'évaluateur doit «construire» ses critères. Par exemple, la législation sur le curriculum peut être soit extrêmement précise au niveau du contenu des matières à enseigner, soit formulée en termes d'objectifs à atteindre. Lorsque des listes de critères sont préétablies, elles le sont entre autres sur la base de ces documents législatifs.

Quand les documents à prendre en compte comportent une liste de **thématiques** à aborder lors de l'évaluation, il revient à l'évaluateur d'établir les critères dont il tiendra compte pour chacune d'entre elles. Par exemple, le «climat de l'école» constitue une thématique à partir de laquelle différents critères d'évaluation peuvent être élaborés. Cette thématique peut être considérée du point de vue des relations entre enseignants, entre enseignants et élèves, entre enseignants et direction, etc.

Dans quelques pays, pour certains modes d'évaluation, les évaluateurs sont tout à fait libres de choisir les éléments à partir desquels ils déterminent leurs critères. Ils ne sont pas pris en compte dans la figure ci-dessous.

Il s'agit de l'évaluation du chef d'établissement par le *recteur d'académie* en **France**, de l'évaluation menée par les *founders* en **République tchèque** et de l'évaluation facultative centrée sur les aspects éducatifs (*development-oriented evaluation*) en **Hongrie**.

FIGURE 2.1. TYPES DE DOCUMENTS DÉFINISSANT LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

		UK																																		
	BE fr	BE de	BE nl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	E/W	NI	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK		
Existence de listes de critères préétablies au niveau central ou supérieur																																				
	(-)	(-)	●			● ₁₃			(-)		●		●	(-)		● ₁	●	● ₁	● ₁	● ₁	(-)	(-)	● ₁	● ₁	●	● ₁		(-)	● ₁₂			● ₁				
Types de définition, lorsqu'il n'y a pas de liste de critères préétablie au niveau central ou supérieur																																				
A			○	●	●	● ₄₅	● ₁	●		●		□				● ₁₂	○ ₂		○ ₂	● ₂	●					○ ₂	●		○ ₂	○ ₁		○ ₂	□ ₁	●	○ ₂	
B	(-)	(-)						●	(-)			□			(-)	○ ₁			● ₂	●	(-)	(-)			●		○ ₂	(-)					●			
C			○													○ ₁	○ ₂		○ ₂		●						○ ₂	○ ₁				○ ₂	□ ₁			
D								●								○ ₁	○ ₂			● ₂	●				●							○ ₂	□ ₁			

- Évaluateurs dépendant du niveau central ou supérieur
- Évaluateurs dépendant du gouvernement local
- Évaluateurs dépendant du niveau central et évaluateurs dépendant du gouvernement local
- Évaluateurs dépendant des autorités éducatives régionales

(Pour plus de précisions sur les niveaux administratifs desquels dépendent les évaluateurs, voir chapitre 4)

- A Principaux textes législatifs sur l'éducation et/ou législations connexes établis au niveau central ou supérieur
- B Liste de thématiques établie au niveau central
- C Objectifs de la politique éducative locale ou régionale
- D Objectifs déterminés par les écoles

(-): voir notes en annexe

Signification des indices : voir la suite de la note explicative p. 58.

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

- Luxembourg:** enseignement secondaire seulement. Évaluation par le comité de gestion. Enseignement primaire: voir note en annexe.
- Autriche:** les objectifs de la politique éducative locale ou régionale (*Regionale Bildungsplanung*) peuvent également être pris en compte dans les critères de l'évaluation externe.
- Liechtenstein:** les objectifs de la politique éducative locale sont pris en compte seulement pour l'évaluation des écoles primaires.

Note explicative

Le critère sert à établir le jugement. Il se compose de deux éléments: le paramètre (ou objet d'évaluation) et le niveau d'exigence (point de référence – norme, règle ou niveau de compétences) – par rapport auquel le paramètre est évalué. Pour plus d'informations sur l'aspect «paramètre», voir section 3 de ce chapitre. Pour plus d'informations sur l'aspect «niveau d'exigence», voir section 4. La mention d'un pays comme disposant d'une liste de critères préétablie n'exclut pas le recours éventuel par les évaluateurs à l'un ou l'autre type de documents mentionnés en A, B, C ou D. Ces situations ne sont pas décrites par la figure.

SIGNIFICATION DES INDICES UTILISÉS DANS LES FIGURES

a) Précisions sur les modes d'évaluations considérés

France: (1) évaluation du projet d'établissement par l'IEA (*écoles*) et l'IPR (*collèges*); (2) évaluation des *collèges* par les autorités académiques.

Suède: (1) évaluation menée par la municipalité; (2) supervision des écoles par la NAE, principalement en cas de non-respect présumé des réglementations nationales.

Royaume-Uni (E/W): évaluations conduites par (1) l'Ofsted/Estyn et (2) les LEA.

Royaume-Uni (SC): évaluations conduites par (1) l'HMI et (2) les LA.

Islande: (1) évaluation des méthodes d'évaluation interne; (2) évaluation des établissements scolaires.

République tchèque: évaluations conduites par (1) l'inspecteur et (2) le pouvoir organisateur.

Estonie: évaluations conduites par (1) l'agence de supervision de l'État; (2) le pouvoir organisateur, principalement les municipalités.

Lituanie: évaluations conduites par (1) l'inspecteur et (2) le pouvoir organisateur.

Hongrie: (1) évaluation obligatoire centrée sur les aspects de gestion (*policy-oriented evaluation*); (2) évaluation facultative centrée sur les aspects éducatifs (*development-oriented evaluation*).

Pologne: évaluations conduites par (1) le *kuratorium* et (2) la municipalité (*gmina*).

Roumanie: évaluations conduites par (1) l'inspection et (2) la CNEAEP.

Slovaquie: évaluations conduites par (1) l'inspecteur et (2) le pouvoir organisateur.

b) Variations régionales

Espagne: évaluations conduites (1) en Andalousie, (2) en Catalogne, (3) dans les Îles Canaries et (4) au Pays basque, (5) dans les autres Communautés autonomes.

A. Listes de critères préétablies

Tous les évaluateurs qui disposent de listes de critères préétablies dépendent du niveau central ou supérieur en matière d'éducation.

Ces listes de critères sont établies soit par des responsables hiérarchiques de l'inspecteur (comme aux Pays-Bas, au Portugal, au Royaume-Uni, en République tchèque et en Slovaquie), soit par les services des ministères ou des administrations de l'éducation (comme en Communauté flamande de Belgique, dans trois Communautés autonomes en Espagne, en Islande, en Estonie, en Lituanie et en Roumanie).

La situation présentée dans la figure a évolué depuis l'année de référence.

Aux **Pays-Bas**, suite à la loi sur l'inspection des écoles et de l'éducation (WOT, entrée en vigueur en 2002), la liste de critères utilisée en 2000/2001 n'est plus en vigueur. Un nouveau cadre de supervision, appelé *Toezichtkader*, définit les critères utilisés par les inspecteurs. En **Suède**, depuis 2003, la NAE a renforcé son activité d'évaluation systématique des écoles en tant qu'entité, qui vise une perspective plus large que celle de la supervision (voir point B), et une liste de critères a été définie à cette fin. En **Lettonie**, les listes de critères utilisées, qui variaient en 2000/2001 en fonction de l'objet de l'évaluation, seront remplacées à partir de 2004/2005 par une liste unique de critères, plus détaillée.

B. Définition des critères en l'absence de liste préétablie

Les évaluateurs qui ne disposent pas de listes de critères centralisées s'appuient tous sur la législation nationale en matière d'éducation, et ce qu'ils dépendent des niveaux central, régional ou local. Certains d'entre eux tiennent compte, en outre, des thématiques d'évaluation émises au niveau central, des objectifs de la politique éducative locale ou régionale, voire des objectifs spécifiques des écoles.

De manière générale, on constate que lorsque les évaluateurs dépendant du niveau central ne disposent pas de listes de critères préétablies, c'est parce qu'ils procèdent à des évaluations des activités des écoles centrées sur des aspects limités et très spécifiques, tels que le respect de réglementations ou le projet d'école. Dans certains pays où l'évaluation externe de l'école en tant qu'entité menée par le niveau central ou supérieur en matière d'éducation est en cours de développement, on observe une tendance à produire des listes de critères.

Les évaluateurs relevant du niveau local ne disposent jamais de listes de critères préétablies au niveau central. Ils se basent, en général, sur des documents législatifs produits au niveau national et sur les objectifs éducatifs de l'autorité dont ils dépendent pour déterminer leurs critères. Lorsqu'ils se limitent à utiliser la législation nationale, c'est parce qu'ils exercent essentiellement une fonction de contrôle du respect des réglementations.

B.1. Documents produits au niveau central ou supérieur en éducation

Dans cinq pays, des évaluateurs dépendant des niveaux central ou régional utilisent exclusivement des documents produits au niveau national ou supérieur en éducation (législations et/ou liste de thématiques) pour évaluer des aspects spécifiques des activités des écoles. C'est le cas également dans 2 pays pour des évaluateurs dépendant du niveau local.

Au **Luxembourg**, l'évaluation concernée ici porte sur la gestion matérielle et financière des établissements scolaires du niveau secondaire, en **France**, sur le projet d'établissement et en **Autriche**, sur les procédures de l'évaluation interne. En **Suède**, il s'agit de la supervision des écoles, principalement en cas de non-respect présumé des réglementations nationales. En **Slovénie**, l'évaluation externe couvre un champ un peu plus large, à savoir l'enseignement et la gestion, mais uniquement du point de vue du respect de la réglementation.

En **Estonie** et en **Slovaquie**, les pouvoirs organisateurs locaux contrôlent la conformité de la gestion des écoles vis-à-vis de la législation nationale.

En Allemagne et en Espagne, où les compétences en matière d'éducation sont décentralisées respectivement vers les Länder et vers les Communautés autonomes, la plupart des évaluateurs s'appuyaient en 2000/2001 uniquement sur la législation en matière d'éducation définie à ces niveaux administratifs. Dans ces deux pays, la situation est en cours d'évolution.

En **Allemagne**, dans la grande majorité des Länder, le mode d'évaluation traditionnel du *Schulaufsicht* est toujours en vigueur. Il porte sur le contrôle de la qualité, l'homogénéité dans l'enseignement et dans l'évaluation des élèves, ainsi que sur le développement et l'amélioration des écoles. L'évaluation externe de l'école en tant qu'entité ne se pratique que dans une petite partie des Länder. Dans le Land de Brême, les critères d'évaluation sont pour le moment définis au cas par cas par une concertation entre la *Schulinspektion* et l'école, mais un processus de définition de critères par la *Schulinspektion* est en cours. En **Espagne**, les inspecteurs utilisent seulement la législation scolaire dans 14 Communautés autonomes. Cependant, plusieurs Communautés ont commencé à élaborer un plan d'évaluation qui présente des listes de critères.

Dans deux pays, les évaluateurs se réfèrent aux documents nationaux, mais considèrent en sus les objectifs des écoles.

En **Islande**, les experts indépendants (qui peuvent être commandités par le niveau local ou le niveau central) évaluent les écoles en se basant sur la législation nationale relative à l'éducation, les lignes directrices du programme national et les objectifs spécifiques inclus dans le projet éducatif de chaque école. Ils doivent en outre tenir compte d'une série de thématiques définies par le ministère de l'éducation. La situation est relativement similaire au **Liechtenstein** pour l'évaluation des établissements d'enseignement secondaire par l'inspectorat.

B.2. Documents produits par différents niveaux de pouvoir

Les évaluateurs qui se réfèrent à des définitions émises à différents niveaux de pouvoir dépendent en général du niveau local ou régional. Ils se basent sur les textes législatifs nationaux et sur les objectifs éducatifs définis par l'autorité administrative dont ils dépendent. C'est le cas au Danemark, en Suède, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Écosse), en Lituanie, en Hongrie et en Pologne. Dans le cas de l'évaluation des écoles primaires au Liechtenstein, l'inspectorat, qui dépend du niveau central, se réfère aux définitions centrales et locales de la politique éducative pour déterminer ses critères.

En **Suède**, il revient aux municipalités de déterminer quels sont les critères les plus pertinents pour vérifier si l'enseignement dispensé dans leurs écoles est conforme à cette législation. La loi sur l'éducation prescrit que «l'éducation doit fournir aux élèves des connaissances et des compétences et, en coopération avec les familles, promouvoir leur développement harmonieux vers des êtres humains responsables et intégrés dans la communauté. Une attention particulière doit être portée aux enfants à besoins spécifiques». Au **Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)**, les LEA doivent faire en sorte que les écoles respectent les exigences nationales statutaires en termes de curriculum. Elles doivent également établir un plan stratégique qui établit comment le niveau d'enseignement sera amélioré et qui définit, pour chaque école de la LEA ainsi qu'au niveau de l'ensemble des écoles de la LEA, des objectifs par rapport aux résultats des élèves. En **Écosse**, les autorités locales contrôlent que les écoles respectent la législation nationale et qu'elle établissent leurs objectifs propres par rapport aux résultats des élèves. Il leur est en outre recommandé d'utiliser les critères établis par l'inspection, issus de la publication «How good is our school?». En **Hongrie**, les experts sous contrat avec les municipalités, qui évaluent l'efficacité de la gestion des écoles, se basent sur des normes nationales et sur les attentes des autorités locales. En **Lituanie**, les *founders* contrôlent la conformité de la gestion des écoles vis-à-vis de la législation nationale. Ils évaluent en outre les activités éducatives des écoles en se basant sur la législation nationale, sur une liste de thématiques définies par le ministère de l'éducation ainsi que sur leurs propres objectifs éducatifs. En **Pologne**, depuis 1991 pour les écoles primaires et 1999 pour les établissements d'enseignement secondaire inférieur (*gimnazja*), les *gminy* contrôlent la gestion des écoles par rapport à la législation nationale. Par ailleurs, elles peuvent utiliser une partie de leurs ressources (si disponibles) pour les priorités éducatives qu'elles définissent elles-mêmes, telles que par exemple l'enseignement des langues étrangères ou la prévention de la violence. Dans ce cas, les *gminy* peuvent évaluer leur mise en œuvre.

Certains évaluateurs dépendant de gouvernements locaux ou d'autorités éducatives régionales élaborent parfois leurs propres listes de critères ou de thématiques devant faire l'objet d'une évaluation. C'est le cas de l'inspectorat régional (*kuratorium*) en Pologne et de certaines municipalités au Danemark. D'autres tiennent compte des objectifs spécifiques de chaque école, comme les responsables municipaux en Suède et les *kuratorzy* régionaux en Pologne.

SECTION 2

CRITÈRES D'ÉVALUATION EXTERNE: PROCESSUS ET PRODUITS

Dans l'évaluation de leurs établissements scolaires, les pays peuvent mettre l'accent sur les moyens et/ou sur les résultats. Autrement dit, l'évaluation peut porter sur les processus de l'éducation et/ou sur ses produits.

Les **processus** sont des activités (ensemble d'opérations) qui transforment un «input» en un produit éducatif ou administratif. L'input est constitué par un ensemble de facteurs (nombre d'enseignants, population scolaire, etc.) avec lesquels l'école va devoir composer pour obtenir un produit (parfois appelé output). Les **produits** sont les résultats atteints par l'école par rapport aux objectifs qui lui sont fixés ou qu'elle s'est fixé. Ils concernent essentiellement les compétences ou connaissances que les élèves acquièrent durant leur scolarité. Les processus sont l'ensemble des pratiques développées dans une école pour tendre vers ses objectifs dans le respect des réglementations.

Si les produits concernent essentiellement les élèves, les processus à développer pour atteindre ces résultats ne se limitent pas au domaine éducatif. Les ressources matérielles qui permettent aux activités éducatives de se dérouler jouent un rôle dans la qualité des résultats produits par l'école et celle-ci peut agir, au moins en partie, sur la gestion de ses ressources. C'est pourquoi des éléments tels que la gestion des ressources de fonctionnement, la gestion du budget financier et l'entretien des infrastructures peuvent être considérés comme des processus. Par contre, les éléments matériels sur lesquels l'école ne peut agir, tels que la localisation de l'école dans un quartier au niveau socio-économique peu élevé ou la taille des bâtiments, sont considérés comme des input.

Il faut préciser qu'il n'existe pas de définition commune de ce qui est considéré comme input, processus et produit. Un même élément peut être considéré comme input dans un pays, processus dans un autre et produit dans un troisième. Ces divergences peuvent être le reflet des contextes spécifiques à chaque pays, en termes d'étendue de l'autonomie des écoles, des objectifs assignés à l'éducation, etc.

Manifestement, il n'y a pas de lien direct entre le niveau administratif dont dépend l'évaluateur et le type de critères (processus – produit) qu'il utilise (figure 2.2). En effet, les modes qui portent sur les processus et sur les produits ou qui ne concernent que les processus se retrouvent autant lorsque l'évaluateur dépend du niveau central que du niveau local.

FIGURE 2.2: PORTÉE DE L'ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS: PROCESSUS ET/OU PRODUITS. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

		Modes d'évaluation portant			Objet variable en fonction des autorités éducatives
		sur les processus et les résultats	uniquement sur les processus	uniquement sur les résultats	
Évaluateur dépendant	du niveau central ou supérieur en éducation	BE _{nl} , ES ₁₋₃ , FR ₁₋₂ , IE, NL, PT, UK (E/W) ₂ , UK (NI), UK (SC) ₁ , IS ₂ , LI, CZ ₁ , CY, EE ₁ , LT ₁ , RO ₁₋₂ , SK ₁	EL, LU (s), SE ₂ , IS ₁ , LV, SI		DE, ES ₄₋₅
	du gouvernement local	UK (E/W, SC) ₂ , IS ₂ , LT ₂	EE ₂ , PL ₂ , HU ₁ , SK ₂	HU ₂	DK, SE ₁ , CZ ₂
	des autorités éducatives régionales	PL ₁	AT		

(-): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (voir notes en annexe)

(p) = enseignement primaire (s) = enseignement secondaire inférieur

Signification des indices: voir la note explicative de la figure 2.1

Source: Eurydice.

La majorité des modes d'évaluation porte à la fois sur les processus et sur les produits. En général, on constate que ces évaluations concernent l'ensemble des activités de l'école. Les évaluations qui utilisent uniquement des critères de processus concernent des aspects plus spécifiques. Il s'agit d'évaluations portant sur le respect de réglementations (en matière de gestion des ressources humaines, de gestion des ressources ou du respect des droits des enseignants et des élèves) et d'évaluations portant sur l'évaluation interne. En Hongrie seulement, il existe un mode d'évaluation (facultatif) qui porte uniquement sur les résultats obtenus par les élèves à des tests nationaux.

Il est à noter que, dans certains pays, l'évaluation externe des écoles en tant qu'entités n'était pas un axe majeur du système d'évaluation en 2000/2001. Cela n'exclut pas qu'une évaluation des produits (résultats des élèves) ait lieu dans ces pays, mais elle s'opère à un autre niveau. L'analyse de l'évaluation des processus-produits requiert donc de prendre un angle de vue plus large: à l'échelle des municipalités, voire du système éducatif dans son ensemble.

En **Finlande**, selon la législation, les pouvoirs organisateurs (les municipalités la plupart du temps) sont responsables de l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement qu'ils organisent et sont amenés à participer aux évaluations nationales. Il n'y a pas de réglementation nationale ou de recommandation concernant l'évaluation des écoles individuelles. Le pouvoir organisateur décide de l'approche suivie pour l'évaluation externe et peut aussi donner à l'école le droit de décider comment s'évaluer. Le modèle d'évaluation du système éducatif, publié par le NBE en 1999, est centré principalement sur les résultats mais aussi sur les processus. D'après une enquête, ce modèle est utilisé pour les évaluations au niveau local.

En **Suède**, en 2000/2001, la supervision réalisée par la NAE en cas de non-respect présumé des réglementations nationales par une école (souvent suite à des plaintes déposées par des parents) avait pour objectif de vérifier si les écoles/municipalités respectaient la législation scolaire et d'autres législations nationales. Cette supervision se limitait donc aux processus. Cependant depuis 1995, la NAE réalise également une supervision systématique de chaque municipalité, qui porte tant sur les processus que sur les résultats. Depuis l'automne 2003, la même agence évalue toutes les écoles sur une période de six années, avec des critères qui couvrent une large partie de leurs activités incluant les résultats des élèves. Par ailleurs, les résultats des élèves sont évalués à travers l'évaluation du système éducatif. Les municipalités sont en principe libres de déterminer le contenu des bilans de qualité qu'elles produisent à propos de leurs écoles. Cependant, la NAE recommande que ces bilans traitent des processus mis en place par les écoles pour répondre aux objectifs éducatifs nationaux et locaux, mais aussi des résultats atteints par rapport à ces objectifs, à savoir ceux produits par les écoles ainsi que les résultats des élèves en ce qui concerne l'acquisition des compétences cognitives et sociales.

En **Norvège**, seules quelques municipalités ont mis en place des systèmes locaux d'évaluation et ces pratiques ne sont pas incluses dans la stratégie nationale d'évaluation. Elles déterminent elles-mêmes les objets évalués, qui sont généralement des thématiques bien spécifiques. Il peut s'agir des résultats des élèves.

A. Évaluation des processus et des produits

Parmi les modes d'évaluation qui portent à la fois sur les processus et sur les produits, se trouvent essentiellement ceux menés par des évaluateurs dépendant du niveau central et qui disposent de listes de critères. C'est le cas en Communauté flamande de Belgique, en Espagne – trois Communautés autonomes, aux Pays-Bas, au Portugal, au Royaume-Uni, en République tchèque, en Estonie, en Lituanie, en Roumanie et en Slovaquie. Ces modes d'évaluation portent presque tous sur l'ensemble ou la majeure partie des activités des écoles, tant par rapport au respect de réglementations que par rapport à la qualité des pratiques développées par les écoles dans le cadre de leur autonomie. En Roumanie, cependant, l'évaluation réalisée par la CNEAEP est essentiellement orientée vers l'application de réglementations.

Des évaluateurs dépendant des niveaux central, régional et local réalisent également ce type d'évaluation sans disposer de listes de critères préétablies. Ceux-ci évaluent aussi, du point de vue des processus, la conformité des pratiques éducatives à la législation nationale et la mise en œuvre de pratiques permettant d'atteindre les objectifs fixés par les autorités éducatives. Du point de vue des produits, ce sont généralement les résultats des élèves qui sont examinés.

En **France**, l'évaluation conduite par les IEN-IPR porte sur la conformité du projet d'école/d'établissement avec la législation nationale, sa mise en œuvre et ses effets sur les résultats des élèves. L'évaluation du chef d'établissement par le *recteur d'académie* porte tant sur les processus mis en place dans l'école/l'établissement dans différents domaines que sur les résultats des élèves.

En **Pologne**, le *kuratorium* (corps d'inspecteurs régionaux) inspecte la conformité à la législation nationale du programme de l'école, des qualifications des enseignants et des règles utilisées pour l'évaluation des élèves. Il examine si les objectifs régionaux en matière d'éducation et les objectifs de chaque école sont atteints. Les résultats des élèves sont également évalués.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**, en Islande et en Lituanie, par rapport aux processus, les évaluations locales (ou centrales dans le cas de l'Islande) visent à assurer la conformité à la législation nationale de diverses tâches des écoles, telles que l'élaboration du programme, la composition du corps enseignant, la gestion des bâtiments, etc. Les produits évalués portent sur les résultats des élèves à des tests ou examens pendant leur scolarité. Au **Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)**, ces aspects soutiennent l'objectif principal de l'évaluation menée par les LEA, à savoir la promotion d'un haut niveau d'enseignement. En **Lituanie**, l'évaluation menée au niveau local aborde, en ce qui concerne les processus, d'autres aspects éducatifs tels que la préparation aux activités extrascolaires ou la diversité des méthodes d'enseignement et, en ce qui concerne les produits, les résultats des élèves dans leur carrière au-delà de la scolarité obligatoire.

B. Évaluation exclusivement centrée sur les processus

Les aspects éducatifs ne sont pas au cœur des évaluations qui se concentrent sur les processus uniquement. Celles-ci sont essentiellement destinées à vérifier le respect par l'école de réglementations en matière de gestion.

Plus précisément, ces évaluations portent sur des aspects tels que la composition des classes, les tâches et les charges horaires des enseignants, l'utilisation des infrastructures scolaires, la gestion du budget et/ou de la dotation en matériel et équipement. Plusieurs de ces modes examinent également l'un ou l'autre objet plus spécifique.

En **Grèce**, l'évaluation est centrée sur la gestion du personnel (respect de la ponctualité, implication dans les activités scolaires, nombre de réunions tenues par les associations d'enseignants et de parents, et collaboration entre enseignants).

En **Estonie**, l'évaluation des processus inclut en plus la manière dont les écoles sont dirigées et les possibilités de formation continue pour les enseignants. En **Lettonie**, le comité d'évaluation évalue surtout, en plus de la bonne gestion financière, la conformité des programmes éducatifs à la législation. À partir de septembre 2004, il évaluera tous les aspects du fonctionnement de l'école, y compris les résultats des élèves. En **Pologne**, les *gminy* qui ont défini des priorités éducatives en évaluent la mise en œuvre (voir section 1). En **Slovénie**, les évaluations réalisées par le niveau central concernent le respect de réglementations, non seulement du point de vue de la gestion des ressources humaines et matérielles, mais également du point de vue des contenus de l'enseignement (organisation des cours, utilisation de manuels et de matériel scolaire) ou du traitement des élèves et du respect de leurs droits. La protection des droits des enseignants et des parents ainsi que la préservation

vation de l'autonomie professionnelle des enseignants sont des objectifs poursuivis par cette évaluation. En **Slovaquie**, l'évaluation des processus se limite à la gestion financière des écoles.

Dans deux pays, des modes d'évaluation centrés sur les processus concernent l'évaluation interne.

C'est le cas en **Islande**. En **Autriche**, l'approche traditionnelle de l'inspection est toujours en usage (voir introduction générale). Lorsque les inspecteurs évaluent l'évaluation interne, ils se penchent essentiellement sur les processus. Ils s'intéressent également aux résultats des élèves, mais ce n'est pas l'objet principal de l'évaluation.

C. Évaluation dont l'objet varie en fonction des autorités éducatives supérieures ou locales

Dans certains pays où l'évaluation relève de la responsabilité du niveau supérieur en éducation (qui n'est pas le niveau central) ou des autorités locales, la situation varie selon les entités. En Allemagne et en Espagne, il existe des différences, respectivement entre les Länder et les Communautés autonomes, dans le développement de l'évaluation externe. Celle-ci porte sur les processus et les produits dans certains Länder ou Communautés autonomes, tandis que dans d'autres, elle ne couvre que les processus.

En **Allemagne**, les contenus de l'évaluation externe de l'école en tant qu'entité (qui n'a lieu que dans une petite partie des Länder, voir section 1) sont définis au niveau de chaque Land. Dans le Land de Brandebourg, le *Schulaufsicht* évalue uniquement les processus d'enseignement. Dans le Land de Brême, les critères d'évaluation incluent parfois les résultats scolaires. En **Espagne**, dans les Communautés autonomes qui n'ont pas encore établi de plan d'évaluation, les objets de l'évaluation varient, même si celle-ci tend en général à contrôler le respect des réglementations. Deux Communautés (Navarre et Rioja) évaluent les écoles sur la base des résultats de leurs élèves, de même que le Pays basque, à travers son programme d'évaluation de l'enseignement secondaire obligatoire.

Dans deux pays où un mode d'évaluation est décentralisé au niveau des autorités locales, les objets évalués sont au moins en partie définis par ces dernières et l'évaluation des résultats relève toujours de leur initiative.

Au **Danemark**, l'évaluation réalisée par les municipalités porte en général sur des thématiques bien précises et se limite aux processus d'enseignement. Cependant, un nombre croissant de municipalités, qui définissent des objectifs spécifiques, (tels que les compétences des élèves en lecture ou la cohérence entre la maternelle et la scolarité obligatoire) et décentralisent la gestion administrative et financière vers les établissements scolaires, évaluent les résultats de l'action éducative des écoles. En **République tchèque**, chaque pouvoir organisateur détermine ce qu'il évalue au niveau des écoles.

SECTION 3

ANALYSE DU CONTENU DES CRITÈRES DE L'ÉVALUATION EXTERNE

La comparaison du contenu des critères ne peut se faire qu'entre des modes d'évaluation pour lesquels on dispose d'un même niveau d'information, à savoir une liste de critères établie au niveau central. Pour cette raison, elle est limitée à une dizaine de pays. Les listes de critères qui ne couvrent pas un large éventail des activités des écoles, car elles sont focalisées sur le respect de réglementations ou les seuls processus d'évaluation interne, ne sont pas retenues. C'est le cas en Islande, en Lettonie et en Roumanie (pour l'évaluation menée par la CNEAEP).

A. Contenu des paramètres de processus

Pour l'analyse, les processus présents dans les listes de critères préétablies au niveau national ont été articulés autour de 14 thématiques principales, décomposées chacune en plusieurs paramètres (figure 2.3). La hiérarchisation entre les thématiques et les paramètres s'efforce de respecter, dans la mesure du possible, les situations nationales, mais elle ne correspond parfaitement à aucune des listes de critères analysées, étant donné les variations dans les systèmes de catégorisation. En effet, un paramètre dans la liste d'un pays peut être une thématique principale d'évaluation représentée par plusieurs paramètres dans la liste d'un autre pays. Par exemple, dans certains pays, les attitudes sociales des élèves sont comprises dans une thématique plus générale telle que le climat de l'école, tandis que dans d'autres elles constituent une thématique principale.

Chaque grille d'évaluation aborde la grande majorité des 14 thématiques présentées dans la figure ci-dessous et couvre un large champ d'activités. Certaines thématiques telles que les processus d'enseignement et d'apprentissage, l'orientation et le soutien des élèves sont mêmes omniprésentes dans les grilles d'évaluation analysées. Cependant, d'autres thématiques comme le fonctionnement des organes collégiaux ou l'évaluation interne sont moins bien représentées.

Les écoles assument des tâches nombreuses et diversifiées. Vis-à-vis des élèves, plusieurs paramètres montrent qu'on attend d'elles qu'elles aillent au-delà de la fonction d'enseignement de connaissances et de compétences. Les paramètres ayant trait au développement de la personnalité et au développement des compétences sociales des élèves sont bien représentés, et requièrent des enseignants et du chef d'établissement qu'ils en aient une connaissance approfondie. Les pratiques des enseignants dans les classes sont évaluées selon des paramètres qui touchent au contenu de l'enseignement et aux méthodes/matériel pédagogique qu'ils emploient, mais aussi à la qualité de leurs interactions avec les élèves, au respect de leur personnalité et au développement de leur confiance en eux.

Un autre aspect important qui dépasse la fonction éducative stricto sensu des écoles est leur capacité à s'ouvrir vers l'extérieur. Les relations avec les parents constituent un premier degré d'ouverture, dans le sens où il s'agit de les associer à la prise de décision ou au moins de prendre en compte leurs avis. Mais la plupart des pays vont plus loin et demandent aux écoles de coopérer entre elles, ainsi qu'avec des institutions de formation de l'enseignement supérieur ou avec des entreprises.

Les paramètres qui ont trait au «leadership», tels que la coordination pédagogique, la participation des enseignants ou des élèves à la prise de décision, la communication de l'information, la poursuite d'objectifs communs et le partage d'une «culture d'école», illustrent bien la philosophie de l'évaluation de l'école en tant qu'entité. Cette dernière est considérée comme une organisation dans laquelle les relations entre les membres sont aussi importantes que leurs actions individuelles.

FIGURE 2.3. PRINCIPAUX PARAMÈTRES DE PROCESSUS RETENUS DANS LES LISTES PRÉÉTABLIES POUR L'ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

	BE nl	ES ₁₋₃	NL	PT	UK		CZ ₁	EE ₁	LT ₁	RO ₁	SK ₁
					E/W ₁ , NI	SC ₁					
Enseignement/apprentissage dans les classes											
Programme/matière	✓	✓	✓(p)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Méthodes pédagogiques		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Évaluation des élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Participation des élèves		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Attitude des élèves face à l'apprentissage	✓	✓ ₃	✓		✓	✓	✓			✓	✓
Interactions enseignant/élèves	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Utilisation du travail à domicile					✓	✓	✓			✓	
Utilisation/enseignement des TIC	✓		✓		✓		✓				
Traitement besoins différenciés des élèves	✓ (p)	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	
Orientation et soutien des élèves											
Orientation des élèves	✓ (s)	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓
Activités de remédiation	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
<i>Pastoral care</i> (soutien aux élèves)			✓		✓	✓ (s)					
Développement personnel des élèves	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Développement des compétences sociales des élèves	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mesures pour améliorer le comportement des élèves					✓						
Traitement des élèves à besoins particuliers	✓	✓ ₁₋₂	✓		✓	✓	✓				✓
Lutte contre l'absentéisme					✓			✓			
Fonctionnement des organes/structures de l'école											
Conseil d'école		✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓
Conseil d'enseignants		✓		✓				✓	✓		✓
Conseil de classe				✓							
Organes de conseil			✓(p)				✓				✓
Syndicats des élèves								✓	✓		
Politique éducative/générale de l'école											
Offre de cours	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Définition d'objectifs	✓	✓	✓		✓	✓	✓				✓
Politique des travaux à domicile			✓		✓	✓					
Projet d'établissement	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Règlement interne	✓	✓	✓		✓		✓		✓		
Rapport annuel		✓			✓	✓	✓		✓		
Relation de l'école avec la communauté locale/relations extérieures											
Relations avec											
– les parents	✓	✓ ₃	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
– les autres écoles		✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓
– les institutions locales		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	
– les pouvoirs organisateurs	✓		✓				✓				✓
– la communauté locale en général			✓		✓	✓				✓	✓
Mise à disposition de documents sur l'offre éducative, les activités et/ou les résultats des élèves	✓		✓		✓		✓		✓	✓	
Participation à des programmes locaux, activités dans l'environnement local		✓ ₃	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
Participation à des programmes internationaux	✓			✓			✓				

	BE nl	ES ₁₋₃	NL	PT	UK		CZ ₁	EE ₁	LT ₁	RO ₁	SK ₁
					E/W ₁ , NI	SC ₁					
Gestion des ressources humaines											
Développement professionnel	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Support aux nouveaux entrants dans la profession	✓		✓		✓	✓	✓	✓			
Critères pour le regroupement des élèves par classe et/ou la répartition des classes entre enseignants	✓	✓ ₂₋₃	✓			✓	✓			✓	✓
Répartition des tâches autres que l'enseignement	✓		✓		✓		✓	✓		✓	
Nombre d'enseignants et qualification	✓		✓(p)		✓	✓	✓			✓	✓
Politique de rémunération et/ou existence d'incitants pour le personnel							✓	✓			
Politique face aux postes vacants	✓	✓ ₃									
Gestion du temps scolaire											
Durée des cours			✓								
Périodicité des vacances	✓										
Temps accordé aux matières	✓	✓ ₂	✓		✓	✓	✓				✓
Gestion du temps pendant les cours		✓ ₁₋₂	✓	✓	✓		✓				✓
Activités extracurriculaires											
Organisation de ces activités	✓	✓ ₃	✓(s)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Évaluation interne											
– de l'enseignement		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
– de l'école	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
– des enseignants/du chef				✓	✓	✓	✓				✓
Mesures prises suite à l'évaluation interne			✓		✓	✓					
Participation du personnel à l'évaluation interne					✓	✓					
Leadership											
Action du chef/de l'équipe de direction	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Poursuite d'objectifs communs /réalisation	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Respect des règles internes			✓					✓	✓	✓	✓
Améliorations réalisées depuis la dernière inspection						✓	✓				
Coordination, communication interne et/ou participation à la décision	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Gestion des conflits				✓	✓	✓					✓
Valeurs communes de l'école		✓ ₃	✓		✓	✓			✓	✓	✓
Climat de l'école											
Relations sociales:											
– entre élèves	✓	✓ _{1,3}	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
– entre enseignants	✓	✓ _{1,3}	✓	✓	✓	✓					
– enseignants-élèves	✓	✓ _{1,3}	✓(s)	✓	✓	✓	✓			✓	✓
Gestion des bâtiments											
Utilisation de l'espace et des infrastructures par rapport aux besoins éducatifs	✓	✓ ₂	✓(s)	✓	✓	✓	✓	✓			✓
État des classes/des bâtiments	✓			✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Gestion des ressources financières et matérielles											
Utilisation des ressources de fonctionnement (en nature)	✓	✓ ₂₋₃	✓			✓	✓	✓		✓	✓
Utilisation/état de l'équipement scientifique	✓	✓ ₂	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Utilisation/état de l'équipement TIC	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Gestion du budget salarial							✓	✓			
Gestion du budget en fonctionnement	✓	✓ ₂₋₃	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓

	BE _{nl}	ES ₁₋₃	NL	PT	UK		CZ ₁	EE ₁	LT ₁	RO ₁	SK ₁
					E/W ₁ , NI	SC ₁					
Gestion du budget global (incluant salaires et fonctionnement)					✓	✓					
Gestion des ressources additionnelles et spécifiques	✓				✓	✓					
Procédures administratives											
Qualité de la gestion administrative des:											
- inscriptions des élèves		✓ _{1,3}	✓	✓							
- registres d'absence/présence		✓ _{1,3}	✓	✓	✓			✓			
- dossiers des élèves		✓ ₁	✓	✓	✓		✓	✓			✓
- bulletins des élèves		✓ ₁	✓	✓	✓					✓	
- dossier du personnel				✓	✓		✓				✓
- fiches d'évaluation des personnels				✓	✓						
Traitement des plaintes			✓								
Conformité dans la délivrance des diplômes/certificats des élèves				✓							

(p) = enseignement primaire (s) = enseignement secondaire inférieur

Signification des indices: voir la note explicative de la figure 2.1

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl), Espagne (Andalousie et Îles Canaries), Roumanie: le climat de l'école est plutôt considéré comme un résultat que comme un processus (voir section B).

Espagne (Andalousie et Îles Canaries), Royaume-Uni (E/W/NI), Roumanie: les relations avec la communauté locale sont plutôt considérées comme un résultat que comme un processus (voir section B).

Pays-Bas: dans la thématique «gestion des ressources humaines», le paramètre «nombre d'enseignants et qualifications» se réfère à l'équilibre hommes/femmes au sein du corps enseignant.

Portugal: la figure ne présente que les critères utilisés dans le cadre du programme d'évaluation intégrale des écoles et non ceux généralement utilisés par les inspecteurs dans leur mission de contrôle de la gestion des écoles (voir introduction générale pour plus de détails).

Royaume-Uni (E/W/NI): le paramètre «politique des travaux à domicile» dans la thématique «politique éducative/générale de l'école» et le paramètre «participation du personnel de l'école à l'évaluation interne» dans la thématique «évaluation interne» ne sont évalués qu'en Irlande du Nord. Le paramètre «améliorations réalisées par l'école depuis la dernière inspection» dans la thématique «leadership» n'est évalué qu'en Angleterre et au pays de Galles.

Pour l'Angleterre, les critères analysés sont issus de l'ouvrage de référence *Inspecting Schools: The Framework*, en usage depuis janvier 2000. La nouvelle édition, en usage depuis septembre 2003, apporte certains changements significatifs dans les critères. (Pour plus de détails, l'adresse en ligne de cet ouvrage est disponible dans la section «Références»).

Royaume-Uni (SC): dans la thématique «politique éducative de l'école», le paramètre «définitions d'objectifs» n'est évalué que depuis l'édition 2002 de «How good is our school?».

République tchèque: dans la thématique «relations extérieures de l'école», le paramètre «participation à des programmes internationaux» n'est évalué que depuis l'édition 2002 du manuel d'inspection.

Note explicative

La figure illustre des modes d'évaluation pour lesquels des listes de critères ont été préétablies au niveau central ou supérieur, qui couvrent l'ensemble des activités des écoles et sont concernés à la fois par le respect de réglementations et les pratiques développées par les écoles dans le cadre de leur autonomie. Pour cette raison, les situations de l'Islande (pour l'évaluation des méthodes d'évaluation interne), de la Lettonie et de la Roumanie (pour l'évaluation menée par la CNEAEP) ne sont pas analysées ici.

B. Contenu des paramètres de produits

Dans les pays où des listes de critères existent et permettent une comparaison, on constate que les paramètres de produits, qui sont principalement centrés sur les élèves, sont beaucoup moins nombreux que les paramètres de processus. Les paramètres peuvent porter sur des données quantitatives et qualitatives (figure 2.4).

FIGURE 2.4. PRINCIPAUX PARAMÈTRES DE RÉSULTATS RETENUS DANS LES LISTES DE CRITÈRES PRÉÉTABLIES POUR L'ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

	BE nl (s)		ES ₁₋₃	NL	PT	UK		CZ ₁	EE ₁	LT ₁	RO ₁	SK ₁
						E/W ₁ , NI	SC ₁					
Données quantitatives												
Taux de réussite/d'échec pour passer d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre, taux d'élèves qui passent dans l'enseignement spécial, taux d'abandon scolaire	●	●	●	●	●				●	●		●
Résultats à des tests ou examens (peuvent concerner les compétences cognitives et sociales)	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Absentéisme des élèves	●	● ₃	●			●	●					
Parcours post-scolarité obligatoire	●		●						●	●	●	
Données qualitatives												
Compétences sociales des élèves	●	● ₃				●		●			●	●
Compétences cognitives des élèves	●	● ₂	● (p)			●	●	●			●	●

(p) = enseignement primaire (s) = enseignement secondaire inférieur

Signification des indices: voir la note explicative de la figure 2.1

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl): depuis 2000/2001, les paramètres de résultats pour l'enseignement primaire ont été élaborés mais leur usage n'est pas encore généralisé. Ils sont similaires à ceux en vigueur pour l'enseignement secondaire.

Portugal: la figure ne présente que les critères utilisés dans le cadre du programme d'évaluation intégrale des écoles et non ceux généralement utilisés par les inspecteurs dans leur mission de contrôle de la gestion des écoles (voir introduction générale pour plus de détails).

Royaume-Uni (E/W/NI): outre les paramètres mentionnés dans la figure, les attitudes des élèves envers l'école, leur comportement et leur développement personnel sont également évalués et peuvent être considérés comme des résultats.

Note explicative

La figure illustre des modes d'évaluation pour lesquels des listes de critères ont été préétablies au niveau central ou supérieur, qui couvrent l'ensemble des activités des écoles (du point de vue des processus et des résultats) et sont concernés à la fois par le respect de réglementations et les pratiques développées par les écoles dans le cadre de leur autonomie. Pour cette raison, les situations de l'Islande (pour l'évaluation des méthodes d'évaluation interne), de la Lettonie et de la Roumanie (pour l'évaluation menée par la CNEAEP) ne sont pas analysées ici.

On peut distinguer trois grands cas de figure.

En Communauté flamande de Belgique, en Espagne, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Roumanie et en Slovaquie, les écoles sont évaluées selon plusieurs paramètres de résultats, qui portent à la fois sur des aspects quantitatifs et des aspects qualitatifs liés au développement cognitif des élèves ou à leur comportement social.

Au Portugal, en Estonie et en Lituanie, seuls des paramètres de résultats quantitatifs sont pris en compte, liés aux performances académiques des élèves, à leur taux d'absentéisme ou à leur parcours au-delà de la scolarité obligatoire.

En République tchèque, l'inspection ne porte que sur des données qualitatives. Cela s'explique par le fait qu'il n'y a pas d'examens administrés au niveau national ou au niveau de l'école durant l'enseignement obligatoire.

Dans l'évaluation des résultats des élèves, divers types de tests ou d'examens sont pris en compte. Par exemple, des tests nationaux sont utilisés au Royaume-Uni (Écosse) et des tests internationaux en Roumanie. Il peut aussi s'agir d'examens administrés au niveau des écoles, comme c'est le cas, par exemple, en Communauté flamande de Belgique ⁽¹⁾, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni (Écosse) et en Slovaquie.

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, la situation est particulière car les inspecteurs évaluent les écoles à l'aide d'un indicateur de performance composite qui regroupe plusieurs types de paramètres de résultats. Il s'agit de la performance des élèves dans les examens nationaux, de la qualité de leur apprentissage, dont notamment les progrès qu'ils accomplissent, et de la satisfaction de leurs besoins, notamment par rapport à leur rythme d'apprentissage.

Dans quatre pays, les inspecteurs mettent l'accent sur les résultats obtenus dans des matières spécifiques, qui sont le plus souvent la langue maternelle et les mathématiques.

En **Espagne (Îles Canaries)**, les inspecteurs mettent l'accent sur les résultats obtenus aux examens dispensés à l'issue des quatre premières années d'enseignement obligatoire (en langue et littérature espagnole, en mathématiques et en langues étrangères). Aux **Pays-Bas**, les inspecteurs tiennent compte, pour l'enseignement primaire, de résultats de tests administrés par un institut national et qui permettent de mesurer les progrès des élèves en lecture, en orthographe, en calcul, ainsi que leurs compétences en communication écrite et orale et leurs compétences en traitement de l'information. Au **Portugal**, pour les examens qui sanctionnent le passage d'un cycle d'enseignement à l'autre, les inspecteurs regardent spécifiquement les résultats en mathématiques et en portugais. Au **Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)**, les inspections de l'Ofsted/l'Estyn regardent les résultats des élèves à la fin de chaque cycle d'enseignement (*key stages*), en mettant particulièrement l'accent sur l'anglais, les mathématiques et les sciences.

Dans huit pays, les compétences cognitives des élèves sont évaluées de manière qualitative, comme des résultats de l'action éducative.

Par exemple, en **Communauté flamande de Belgique**, les inspecteurs évaluent la capacité des élèves à résoudre des problèmes, leurs compétences en traitement de l'information, leur habilité à transférer leurs connaissances, à coopérer de manière adéquate et à prendre leurs responsabilités, etc. En **République tchèque**, les inspecteurs évaluent le niveau des connaissances des élèves et leurs compétences cognitives, en observant directement ces derniers dans les classes. En **Roumanie**, les inspecteurs évaluent dans quelle mesure les élèves possèdent des compétences de base en communication écrite et orale, en calcul, s'ils sont capables d'expérimenter le savoir scientifique théorique acquis et s'ils progressent en utilisant ce qu'ils ont acquis au cours des leçons précédentes. En **Slovaquie**, les inspecteurs évaluent l'intérêt des élèves pour l'apprentissage, leur capacité à s'auto-évaluer et à mettre en pratique leurs connaissances théoriques, et le niveau de leur communication orale et écrite.

⁽¹⁾ En Communauté flamande de Belgique, il n'y a pas de tests standardisés administrés au niveau supérieur en éducation.

Les compétences sociales des élèves sont évaluées en tant que produit de l'éducation dans six pays.

Par exemple, les inspecteurs évaluent le bien-être des élèves, en classe et dans l'école en général en **Communauté flamande de Belgique**, l'implication des élèves dans les activités extrascolaires et dans les processus de décision, ainsi que leurs attitudes et valeurs en **Espagne (Îles Canaries)**; leurs capacités relationnelles au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**; les compétences sociales en général en **République tchèque**; leur implication dans les activités extrascolaires telle qu'indiquée dans les rapports de l'école sur ces activités en **Roumanie** et leurs attitudes (sensibilité, culture) et leur relations avec les autres (si les conflits se résolvent d'une manière socialement acceptable et s'ils coopèrent entre eux) en **Slovaquie**.

SECTION 4 LES NIVEAUX D'EXIGENCE DE L'ÉVALUATION EXTERNE

Les niveaux d'exigence définis dans les listes de critères établies au niveau central contiennent des échelles de notation pour la plupart des pays concernés. Ces échelles sont conçues pour permettre aux évaluateurs de confronter leurs observations avec un cadre de référence qui sert de guide pour l'attribution d'une note à l'école. Leur analyse, qui fait l'objet du point A, ne porte que sur les critères de processus. La question de la standardisation des niveaux d'exigence dans toutes les écoles ou de leur modulation en fonction des caractéristiques particulières des écoles est traitée en relation avec les critères de produits, dans le point B.

A. Échelle de notation pour les critères de processus

Dans les 11 pays considérés, qui ont des listes de critères, quatre cas de figure se présentent:

- a. une échelle de notation spécifique, offrant des descriptions précises des différents niveaux de réalisation possibles, est proposée pour chaque paramètre examiné;
- b. une même échelle d'évaluation à plusieurs degrés est utilisée pour l'ensemble des paramètres évalués;
- c. une échelle de notation est utilisée uniquement pour caractériser l'activité globale des écoles;
- d. il n'y a pas d'échelle de notation définie au niveau central/supérieur à utiliser pour l'évaluation des écoles.

A.1. Une échelle spécifique pour chaque paramètre

Au Royaume-Uni (Écosse), en Estonie et en Slovaquie, on trouve pour chaque paramètre évalué des descriptions spécifiques qui correspondent à différents niveaux de réalisation et qui permettent d'attribuer une note à l'école. Il y a quatre niveaux en Écosse, deux en Estonie et en Slovaquie (situation positive ou négative).

En **Écosse** ⁽²⁾, la qualité des processus d'enseignement est évaluée à travers trois indicateurs: (a) choix et adéquation des méthodes d'enseignement, y compris le recours aux devoirs scolaires, (b) clarté et justification des exposés et explications des enseignants, (c) qualité du dialogue enseignant-élèves.

Pour ces trois indicateurs, l'inspecteur attribue une note de 1 à 4. Ce qu'il doit observer pour attribuer cette note est décrit précisément. Par exemple pour attribuer le niveau le plus élevé (le niveau 4), l'inspecteur doit observer que:

- les méthodes d'enseignement sont suffisamment diversifiées et s'accompagnent d'un choix approprié d'activités et d'expériences d'apprentissage. Le travail à la maison est dispensé d'une manière adéquate;
- les explications, exposés et instructions de l'enseignant sont énoncés sans ambiguïté et sur un ton adéquat. Le but des activités est communiqué aux élèves et l'enseignant prend soin de leur expliquer ce que l'on attend d'eux, prenant en compte ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils sont déjà capables de faire;
- les enseignants interagissent de façon efficace avec l'ensemble de la classe, les groupes ou encore individuellement avec chaque élève. Le dialogue des enseignants avec leurs élèves favorise l'apprentissage et renforce la confiance en soi des élèves (...).

L'inspecteur attribue le niveau 2 à l'école s'il observe que:

- les méthodes d'enseignement sont certes variées, mais néanmoins restreintes et les expériences d'apprentissage ne sont pas toujours choisies de façon appropriée. Lorsque l'enseignant dispense du travail à la maison, celui-ci n'est pas toujours correctement expliqué ou même en rapport avec le travail effectué en classe;
- les exposés et les explications de l'enseignant requièrent souvent des commentaires supplémentaires. Le but des activités n'est pas toujours clairement défini auprès des élèves;
- même si les enseignants interagissent ponctuellement avec l'ensemble de la classe, avec des groupes ou encore individuellement avec chaque élève, la qualité du dialogue enseignant-élèves ne favorise pas toujours un apprentissage efficace ou la confiance en soi des élèves (...).

En **Slovaquie**, la planification des tâches, par exemple, est évaluée du point de vue de sa qualité et de son efficacité, de son degré de réalisation, ainsi que du contrôle mis en œuvre par l'école.

Par rapport à ces paramètres, pour que la situation de l'école soit jugée positive, l'inspecteur doit observer, entre autres, que:

- la direction de l'école met en œuvre un plan d'action stratégique, ce qui mène au développement de l'école;
- les tâches opérationnelles et prioritaires de l'école présentées aux membres de l'équipe pédagogique, au conseil de l'école, aux parents et au pouvoir organisateur sont acceptées et mises en œuvre par ces derniers.

Pour que la situation de l'école soit jugée négative, l'inspecteur doit observer, entre autres, que:

- l'école n'a pas établi des tâches prioritaires;
- les tâches prioritaires et à long terme n'ont pas été mises au point, elles n'ont pas été clarifiées, aucune responsabilité n'a été définie, elles ne sont ni évaluées ni présentées, les tâches scolaires ne sont pas acceptées par les membres du personnel ou les parents, elles ne sont pas mises en œuvre.

⁽²⁾ Ces informations sont issues de l'édition de 1996 du manuel employé par les inspecteurs écossais «How good is our school?». Une nouvelle édition est sortie en 2002. Pour plus de détails, voir son adresse en ligne dans la section «Références».

A.2. Une échelle unique appliquée à chaque paramètre

En Espagne (Andalousie), aux Pays-Bas, au Portugal, au Royaume-Uni (Angleterre) et en Roumanie, la même échelle de classement est utilisée pour chaque paramètre.

Par exemple aux **Pays-Bas**, pour chaque paramètre, l'inspecteur attribue une note de 1 à 4 selon la prédominance de points forts ou faibles.

Globalement faible: cela signifie que des progrès sont nécessaires pour la plupart des aspects (ou indicateurs) des critères de qualité.

Plus de points faibles que de points forts: ceci indique que des améliorations devraient avoir lieu par rapport aux aspects (ou indicateurs) les plus importants.

Plus de points forts que de points faibles: l'école peut encore améliorer la qualité de certains aspects (ou indicateurs).

Globalement forte: l'école fonctionne de façon optimale quant à tous les aspects (ou indicateurs) ou presque.

Afin de déterminer, par exemple, la qualité de la gestion du temps d'apprentissage dans une école donnée, l'inspecteur attribue une note de 1 à 4 pour chaque paramètre qui correspond à ce thème. Il établit ensuite la moyenne de ces notes pour juger l'école du point de vue de sa gestion du temps d'apprentissage.

PEA 2 (processus enseignement apprentissage)	Temps d'apprentissage	
Les élèves disposent de suffisamment de temps pour maîtriser le programme		
Indicateurs:		
PEA 2.1	L'école a prévu un temps d'enseignement suffisant.	1 2 3 4
PEA 2.2	L'école prévoit d'éviter toute perte inutile de temps d'enseignement.	1 2 3 4
PEA 2.3	L'école considère que le temps d'enseignement alloué pour le néerlandais et l'arithmétique/ les mathématiques est adapté aux besoins éducatifs de la population scolaire.	1 2 3 4
PEA 2.4	Les enseignants respectent le temps d'enseignement prévu.	1 2 3 4
PEA 2.5	Les enseignants ajustent la durée du temps d'enseignement des élèves en fonction des besoins éducatifs.	1 2 3 4
Norme: PEA 2.1 et PEA 2.4 au moins la note 3		Jugement 1 2 3 4

Pour chaque thème, il existe une norme ou un seuil à atteindre pour que le niveau de l'école soit considéré comme suffisant. Par exemple, pour la gestion du temps d'apprentissage, la norme est que l'école doit avoir le niveau 3 (plus de points forts que de points faibles) pour les paramètres PEA 2.1 et PEA 2.4. Si une école n'atteint pas les normes minimales, elle est censée prendre des mesures pour améliorer sa situation et fera l'objet d'un *follow up* (voir chapitre 3, sections 1 et 2).

Partout où la même échelle est à appliquer à chaque paramètre, l'attribution d'une note se fera en fonction du degré de réalisation de la situation optimale. À travers les cinq pays concernés, on constate une grande similitude dans l'organisation des échelles de notation. Le nombre de niveaux existants varie toutefois d'un pays à l'autre.

En **Espagne (Andalousie)**, les inspecteurs utilisent une échelle de 1 à 5 pour mesurer la manière dont les indicateurs qualitatifs sont développés par les écoles.

Au **Portugal**, chaque objet principal d'évaluation est représenté par plusieurs paramètres et une note de 1 à 4 est attribuée pour l'objet, en fonction de la proportion de paramètres qui sont correctement réalisés par l'école.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, les inspecteurs utilisent une échelle de 1 à 7 pour exprimer leur jugement. Ces jugements sont résumés dans le rapport d'inspection, dans un format prédéfini, qui est censé fournir à l'école une base claire pour mettre en œuvre des changements.

En **Roumanie**, le degré de réalisation de chacun des critères est mesuré sur une échelle de 1 à 5.

Aux Pays-Bas, au Portugal et en Roumanie, il existe des seuils minimaux en-dessous desquels la situation d'une école n'est pas considérée comme satisfaisante. En Espagne (Andalousie), il s'agit plutôt d'établir un degré de développement ou de réalisation qui, s'il n'est pas optimal, doit conduire l'école à s'améliorer. Au Royaume-Uni (Angleterre), les inspecteurs doivent établir si une école est dans une situation insatisfaisante, en plus des jugements posés en rapport avec l'échelle de notation.

En **Espagne (Andalousie)**, une note de 3 signifie que l'école présente un degré adéquat de développement pour l'indicateur. Une note inférieure à 3 signifie que l'école accorde peu de priorité à cet indicateur.

En **Angleterre**, les inspecteurs doivent déterminer si une école est dans des catégories problématiques. Un guide spécifique leur fournit un soutien supplémentaire pour établir cette situation, qui appelle des procédures particulières. Par exemple, des résultats bas et un faible niveau d'enseignement et d'apprentissage, une discipline qui se dégrade ou une perte de confiance dans le chef d'établissement de la part du personnel et/ou des parents et/ou du conseil d'école) sont des signaux indiquant qu'une école n'offre pas (ou est sur le point de ne plus offrir) un niveau acceptable d'enseignement. Des mesures spécifiques sont alors prises (voir chapitre 3, sections 1 et 2).

A.3. Une échelle de notation appliquée à l'activité globale des écoles

Cette situation se retrouve en Communauté flamande de Belgique et en République tchèque.

En **Communauté flamande de Belgique**, une échelle à trois niveaux est utilisée pour poser un jugement global: avis positif, avis positif pour une certaine période ou pour certains aspects, et avis négatif.

En **République tchèque**, l'inspecteur détermine lui-même, sur la base de son expérience, ce qu'il attend de l'école pour chaque paramètre de la liste. La seule échelle de niveaux dont il dispose doit être appliquée au jugement sur la gestion du personnel et les conditions matérielles de l'école, ainsi que sur les processus éducatifs et leurs résultats. Elle comporte 5 niveaux hiérarchisés en fonction de la prédominance des points forts et des points faibles de l'école.

Niveaux	Description
Excellent	Excellent; exemplaire
Très bon	Prédominance évidente des points forts, quelques carences d'ordre formel, au-dessus du niveau de la moyenne ou bien au-dessus
Moyen	Équilibre des points forts et des points faibles, au niveau de la moyenne
Passable	Prédominance des points faibles: plusieurs problèmes et des lacunes évidentes
Inacceptable	Carences importantes qui mettent en danger l'exécution des processus éducatifs et de formation

A.4. Pas d'échelle de notation définie au niveau central/supérieur

Cette situation se retrouve en Espagne (Catalogne et Îles Canaries) et en Lituanie.

B. Référence à un niveau standard pour les critères de produits

Dans les listes de critères préétablies pour l'évaluation externe, les niveaux d'exigence définis pour les critères de produits quantitatifs retenus peuvent être uniformes ou modulés en fonction des caractéristiques spécifiques des écoles. La situation de l'Espagne (Îles Canaries) n'est pas analysée ici, car il n'existe pas de niveaux d'exigence communs à l'ensemble des écoles.

En **Espagne (Îles Canaries)**, dans un premier temps, l'inspecteur collecte des données à propos des paramètres communs à toutes les écoles. Ensuite, le comité technique pour le plan d'évaluation (qui relève de l'administration de la Communauté autonome) établit un rapport descriptif sur l'école avec des propositions de critères d'évaluation, en tenant compte du contexte spécifique de chaque école. L'inspecteur évalue alors l'école sur la base de ces critères.

FIGURE 2.5. STANDARDISATION DES NIVEAUX D'EXIGENCE POUR LES CRITÈRES DE PRODUITS RETENUS DANS LES LISTES PRÉÉTABLIES POUR L'ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

	Niveau d'exigence défini par	
	l'autorité centrale	l'évaluateur
Uniforme pour toutes les écoles	BE _{nl} , ES ₂ , EE ₁ , LT ₁ , RO ₁	CZ
Adaptation en fonction du contexte de l'école	ES ₁ , NL	
Uniforme pour toutes les écoles et adaptation au contexte de l'école ou aux caractéristiques des élèves	PT, UK (E/W) ₁ , UK (SC) ₁ , SK ₁	

Signification des indices: voir la note explicative de la figure 2.1

Source: Eurydice.

Note complémentaire

Portugal: la figure ne présente que les niveaux d'exigence utilisés dans le cadre du programme d'évaluation intégrale des écoles et non ceux généralement utilisés par les inspecteurs dans leur mission de contrôle de la gestion des écoles (voir introduction générale pour plus de détails).

Note explicative

La figure illustre des modes d'évaluation pour lesquels des listes de critères ont été préétablies au niveau central ou supérieur, qui couvrent l'ensemble des activités des écoles (du point de vue des processus et des résultats) et sont concernés à la fois par le respect de réglementations et les pratiques développées par les écoles dans le cadre de leur autonomie. Pour cette raison, les situations de l'Islande (pour l'évaluation des méthodes d'évaluation interne), de la Lettonie et de la Roumanie (pour l'évaluation menée par la CNEAEP) ne sont pas analysées ici.

Selon la situation la plus courante, lorsque les écoles sont jugées par rapport aux résultats de leurs élèves aux tests nationaux ou aux examens certificatifs, il est attendu que chaque école cherche à obtenir des résultats qui se situent au niveau de la moyenne nationale des écoles ou au-dessus. Cette approche, qui a des visées égalisatrices très nettes, est la seule utilisée dans cinq pays.

Par exemple, en **Communauté flamande de Belgique**, les résultats des écoles sont comparés à ceux de la moyenne à l'échelle de la Communauté. En **Estonie**, les inspecteurs évaluent, pour chaque école, les résultats des élèves à des tests nationaux, ainsi que le nombre d'élèves qui recommencent une année. Ils déterminent le nombre de notes «insatisfaisantes» par matière et par année d'études. En **Lituanie**, pour les résultats des élèves à l'issue du secondaire inférieur, la situation optimale est qu'au cours des 2-3 dernières années, au moins 30% des élèves aient réussi l'examen de fin de secondaire inférieur avec des notes entre 7 et 10; au moins 30%

des élèves aient poursuivi leur scolarité dans des établissements de l'enseignement supérieur et dans des établissements professionnels; au moins 25% des élèves aient continué leurs études dans les écoles secondaires. En **Roumanie**, les résultats des élèves par matière sont comparés à la moyenne des écoles de la même région. Il en est de même pour les résultats des élèves à des compétitions nationales ou internationales.

Une autre approche consiste, pour les évaluateurs, à prendre en compte des caractéristiques des écoles pour moduler leur jugement. Elle prend davantage en considération les différences de population et de contexte entre les écoles et vise plus à valoriser le travail réalisé par l'école (la valeur ajoutée) qu'à tendre vers une égalité des résultats. Cette approche, qui consacre la différenciation des établissements scolaires, est exclusivement utilisée dans deux pays.

En **Espagne (Andalousie)**, les résultats des élèves par cycles, matières et années sont évalués par rapport aux résultats produits par l'école antérieurement. Aux **Pays-Bas**, dans l'enseignement primaire, les résultats des élèves en fin de cycle, les taux d'échec et de redoublement sont considérés comme satisfaisants s'ils se situent dans la moyenne des écoles accueillant des populations comparables d'élèves. Dans l'enseignement secondaire, les résultats des élèves d'une école sont comparés avec ce qui est attendu d'eux vu leurs résultats au test de fin d'enseignement primaire.

On trouve enfin des situations où les deux approches sont envisagées simultanément. Il est attendu que toutes les écoles tendent à se rapprocher ou à dépasser un certain niveau de résultats et, en même temps, il est tenu compte des caractéristiques des écoles (principalement en termes de population d'élèves), soit pour expliquer une difficulté à atteindre le standard national, soit pour pousser une école à aller encore plus loin s'il semble que les élèves en sont capables.

Au **Portugal**, les écoles sont évaluées par rapport aux résultats des élèves à la fin de chaque année ou cycle, en comparant leurs performances avec les moyennes nationales. Les performances sont mesurées de manière globale et sur la base des taux de réussite dans les différentes matières. Elles sont aussi mesurées en fonction de la valeur ajoutée de l'école (en considérant l'âge des élèves et l'origine socio-économique de leurs parents) ainsi qu'en utilisant des indicateurs d'efficacité. Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, pour évaluer une école, l'inspecteur compare les résultats des élèves de cette école avec des niveaux de résultats standardisés, tels que par exemple ceux définis dans le *National Curriculum*. Cependant, il regarde aussi si les résultats dépassent ou atteignent la moyenne de l'ensemble des écoles, s'ils sont élevés lorsqu'on les compare à ceux d'écoles accueillant des populations similaires ou s'ils montrent une valeur ajoutée lorsqu'on prend en considération les résultats antérieurs des élèves. Au **Royaume-Uni (Écosse)**, les résultats des élèves aux examens nationaux sont évalués par rapport aux standards nationaux fixés pour les élèves de 5 à 14 ans. Pour que l'école obtienne le niveau le plus élevé, il faut que ses élèves dépassent ces standards nationaux. Si les résultats correspondent aux standards nationaux, l'école obtient le niveau 3, minimum à atteindre pour être dans une situation acceptable. Dans l'enseignement secondaire, les résultats des élèves sont comparés à la moyenne nationale ainsi qu'aux résultats des élèves dans les années inférieures. Les résultats d'une école peuvent être considérés comme insatisfaisants si, alors qu'ils atteignent les niveaux nationaux définis, ses élèves sont jugés capables d'obtenir de meilleurs résultats.

En **Slovaquie**, pour atteindre le niveau positif dans l'échelle de niveaux, il faut que les résultats des élèves à des tests écrits, à des activités pratiques et à des compétitions entre écoles portant sur une matière donnée soient «bons». Il y a donc une tendance à standardiser les attentes par rapport aux résultats des élèves liés à l'apprentissage. Il en est de même lorsque les écoles sont évaluées sur les taux d'admission de leurs élèves dans l'enseignement secondaire supérieur, mais avec une prise en compte des résultats obtenus par ces élèves au cours de l'enseignement obligatoire.

Lorsqu'il y a modulation du jugement à propos des résultats des élèves, les caractéristiques de la population scolaire, incluant l'origine sociale et les acquis antérieurs, sont prises en compte de deux manières principales.

Aux Pays-Bas, au Royaume-Uni (Écosse) et en Slovaquie, on compare les résultats des élèves dans l'enseignement secondaire avec ce qui était attendu compte tenu de leurs résultats obtenus au niveau d'enseignement précédent.

Aux Pays-Bas (enseignement primaire) et au Portugal, les résultats des élèves d'une école sont comparés aux résultats des élèves d'autres écoles qui accueillent une population similaire. En Angleterre, les deux approches sont utilisées.

SECTION 5 LES CRITÈRES DE L'ÉVALUATION INTERNE

Il existe aujourd'hui dans une série de pays une tendance à objectiver l'évaluation externe par des listes de critères, préétablies au niveau central ou supérieur, que tous les évaluateurs doivent utiliser. De même, que l'évaluation interne soit obligatoire ou recommandée, il existe généralement des prescriptions et des recommandations relatives à son contenu. Une autonomie totale est très rare. Les autorités éducatives influencent donc les écoles dans la définition des critères de l'évaluation interne, mais elles le font très rarement en contraignant ces dernières à utiliser une liste de critères préétablie.

Lorsque les autorités éducatives déterminent les critères et les procédures de l'évaluation interne, celle-ci prend davantage une orientation **techniciste** ou administrative. Cette approche peut être intéressante si l'évaluation interne n'a pas d'objectif direct pour l'établissement, mais vise plutôt à dresser un état des lieux, à destination des autorités éducatives, des activités réalisées, de l'utilisation des ressources, des résultats des élèves, etc. Par contre, si l'évaluation interne doit servir à promouvoir l'amélioration de la qualité au sein de l'établissement scolaire, l'approche techniciste n'apparaît pas comme la meilleure option. Les risques potentiels sont, d'une part, que l'évaluation ne porte pas sur les domaines les plus utiles pour l'établissement et, d'autre part, que l'école s'autocensure afin de se présenter sous un jour favorable aux autorités éducatives.

Lorsque l'évaluation interne poursuit un objectif de développement de la qualité au niveau de l'école, elle apparaît plus efficace lorsqu'elle est effectuée d'une manière **participative**, c'est-à-dire lorsque l'école détient un important pouvoir de décision par rapport aux objets évalués (et donc dans le choix des critères) et aux procédures utilisées. En effet, le personnel de l'école semble être le mieux placé pour déterminer quels sont les problèmes à résoudre au sein de l'établissement et choisir un contenu pertinent pour l'évaluation.

La figure 2.6 examine quels éléments doivent être pris en compte par les écoles des différents pays dans la définition de leurs critères. Elle fait la distinction entre la prise en compte obligatoire et recommandée.

FIGURE 2.6. PRESCRIPTIONS OU RECOMMANDATIONS RELATIVES AUX DOCUMENTS À PRENDRE EN COMPTE AU MOMENT DE DÉFINIR LES CRITÈRES DE L'ÉVALUATION INTERNE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

	UK																																	
	BE fr	BE de	BE nl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	E/W/NI	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK	
A	●	●			●		●	●	○	●	(-)	●	●	○	△	●	○	●	●	●	●	(-)			●			○		●	●			
B		●				●	●	●		●			○			○	○		●		●			●	●	●	●	○	●		●	●	●	
C	●			●	●				○			●				●	○		●		●				●	●				●		●		
D				●												●	○		●		●								●					
E			○				●					○					○	○						○						○		○		
F								●	○							○	●	○	○						●	○								
G									○	○							●	○	○															

● Prescriptions

○ Recommandations

- A** Documents de l'école définissant sa politique éducative
B Liste de thématiques (générales ou précises) établie par les autorités éducatives centrales ou supérieures
C Législation/objectifs en matière d'éducation ou de gestion établi(e)s au niveau national ou supérieur
D Objectifs des autorités locales en matière d'éducation
E Critères utilisés pour l'évaluation externe
F Indicateurs basés sur les résultats des élèves à des examens nationaux ou régionaux
G Indicateurs sur les résultats des élèves et indicateurs de contexte, incluant des comparaisons avec d'autres écoles
 (-): voir notes en annexe

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl): seulement enseignement secondaire. Il n'y a pas de recommandations en matière de critères d'évaluation interne pour les écoles de l'enseignement primaire.

Belgique (BE de): la position dans la figure se réfère à deux articles d'un décret de 1998 qui ne sont pas encore entrés en vigueur mais sont appliqués à titre expérimental par quelques écoles.

Danemark, Norvège: les municipalités peuvent définir des priorités en éducation.

Allemagne: concerne les six Länder où l'évaluation interne est obligatoire.

Espagne: (A) Andalousie; (B) Andalousie, Îles Canaries et les 14 Communautés autonomes sans plan d'évaluation; (E) Catalogne.

France: (A) et (F) évaluation du projet d'école/d'établissement; (B) et (G) évaluation du projet d'école/d'établissement et évaluation par le chef d'établissement.

Autriche: les objectifs de la politique éducative locale ou régionale (*Regionale Bildungsplanung*) peuvent également être pris en compte dans les critères de l'évaluation interne.

Portugal: la position dans la figure se réfère à un décret de 1998 qui prévoit une évaluation interne par les écoles mais ne la rend pas obligatoire. En 2000/2001, seul un nombre limité d'écoles avaient mis en place des processus d'évaluation interne. Une loi de 2002 la rend obligatoire.

Royaume-Uni (E/W/NI): (D) seulement l'Angleterre et le pays de Galles.

Estonie: (B) évaluation réalisée par les enseignants et évaluation réalisée par le chef d'établissement; (C) évaluation réalisée par le chef d'établissement; (E) évaluation réalisée par les enseignants.

Chypre: l'utilisation des indicateurs basés sur les résultats des élèves à des examens nationaux concerne uniquement les écoles secondaires.

Pologne: des indicateurs sur les résultats des élèves aux examens nationaux sont utilisés dans l'évaluation interne depuis 2001/2002.

Slovaquie: (B) seulement l'évaluation réalisée par les enseignants.

Note explicative

Cette figure ne couvre pas les modèles ou guides simplement proposés aux écoles. La panoplie des mesures de soutien offertes aux écoles pour conduire leur évaluation interne est examinée dans le chapitre 4.

Les références utilisées dans les notes complémentaires renvoient aux sept types de documents présentés dans la figure.

S'il existe pratiquement partout des éléments à prendre obligatoirement en compte ainsi que des recommandations, les écoles disposent néanmoins d'une marge de manœuvre dans la définition des critères. Il n'y a qu'en Espagne (Catalogne) que les critères de l'évaluation interne sont précisément définis par l'administration de la Communauté autonome. Il s'agit des mêmes critères que ceux utilisés par l'inspection pour l'évaluation externe. Pour les autres pays, on constate que lorsque le document à prendre en considération est détaillé (liste de critères, indicateurs, etc.), et donc contraignant, son utilisation est en général seulement recommandée par l'autorité éducative à l'école. Par contre, les objectifs de politique éducative ou les thématiques, qui sont moins détaillés, sont généralement à prendre en compte de manière obligatoire.

La **politique éducative spécifique de l'établissement scolaire**, telle que définie dans le projet pédagogique ou le programme de l'école, fait souvent l'objet d'une évaluation interne. En effet, dans environ la moitié des pays, l'évaluation interne doit obligatoirement porter sur son degré de réalisation. Cette prescription rejoint parfaitement un des objectifs les plus souvent assignés à l'évaluation interne, à savoir l'examen par les écoles de la mise en œuvre de l'autonomie pédagogique, et parfois de l'autonomie de gestion, qui leur ont été accordées dans de nombreux pays au cours des dernières décennies. Par ailleurs, les établissements scolaires doivent généralement prendre en compte **d'autres documents** définis à un niveau supérieur à l'établissement scolaire (thématiques, indicateurs, critères de l'évaluation externe, etc.).

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, l'évaluation interne est considérée comme une partie du cycle d'amélioration de l'école. Les écoles sont censées analyser les résultats des élèves en utilisant des indicateurs de résultat et des «benchmarks». Elles sont aussi censées établir des objectifs pour les résultats des élèves, planifier un plan d'action et évaluer son efficacité. Elles sont fortement influencées par les exigences des inspections et sont invitées à mener une évaluation interne annuellement, en utilisant la structure d'inspection établie par l'Ofsted.

Dans une série de pays, l'évaluation interne ne doit pas porter sur les objectifs propres de l'école.

En **France**, pour l'évaluation réalisée par le chef d'établissement, en **Espagne (Îles Canaries)** et à **Malte**, la seule contrainte pour définir l'objet de l'évaluation est de respecter une série de thématiques définies au niveau central. À **Malte**, il existe en outre un processus d'uniformisation des critères de l'évaluation interne, qui a débuté en 2000. Ce processus implique une consultation des chefs d'établissement et des discussions entre ces derniers.

Parmi les pays qui prescrivent des **thématiques** aux écoles, on constate que le champ d'activité couvert peut être plus ou moins précis. Pour certains pays, les seuls thèmes retenus sont par exemple la qualité des processus d'enseignement (Slovénie et Slovaquie) à laquelle s'ajoute la gestion (Grèce et Estonie). Dans d'autres pays, des thématiques plus précises sont définies. Elles incluent toutes la prise en compte des résultats des élèves et mettent souvent l'accent sur les relations extérieures de l'établissement scolaire, que ce soit avec l'ensemble de la communauté éducative ou de manière plus ciblée avec les parents.

Par exemple, en **Autriche**, il est recommandé que l'évaluation interne couvre l'enseignement et l'apprentissage, l'environnement offert en classe et dans l'école en général, les partenariats de l'école et ses relations extérieures, la gestion de l'école, ainsi que le professionnalisme du personnel et son développement. Par ailleurs, des indicateurs reprenant l'input, les processus et les résultats doivent être construits.

Enfin, certains pays, tels que la France et le Royaume-Uni, mettent l'accent sur les résultats en encourageant fortement les écoles à utiliser des indicateurs centrés sur elles-mêmes, qui leur permettent de se comparer aux autres écoles, notamment celles qui accueillent des populations d'élèves similaires (voir chapitre 4, section 3). Cette situation se retrouve également dans une moindre mesure en Islande.

En Finlande, les municipalités ont le droit de déterminer les procédures, les objets et les critères de l'évaluation interne, mais elles peuvent aussi donner à leurs écoles toute liberté quant à leur évaluation. Par ailleurs, les écoles sont informées de leurs résultats individuels dans les évaluations nationales.

Comme cela a été vu dans la section 3 du chapitre 1 (voir figure 1.8), dans plusieurs pays, **l'évaluation externe se fonde en partie sur le jugement établi lors de l'évaluation interne**. Il est intéressant d'examiner si, dans ce cas, les critères ou les objets de l'évaluation interne sont déterminés par les autorités éducatives.

Les Pays-Bas, le Royaume-Uni, la Roumanie et la Slovaquie, qui disposent de listes de critères pour l'évaluation externe établies au niveau centralisé, recommandent à leurs établissements scolaires d'utiliser ces dernières dans leur évaluation interne. Par contre, la Lettonie et la Lituanie, qui disposent également de listes de critères établies au niveau centralisé, ne le font pas. La situation évoluera en Lettonie à partir de 2004/2005.

Par ailleurs, de manière plus générale, l'exigence de remettre un rapport aux autorités éducatives ne signifie pas forcément que les critères d'évaluation interne sont influencés d'une quelconque manière au niveau central. C'est le cas, par exemple, en Suède où la structure des rapports est prédéterminée, ainsi qu'en République tchèque et en Lituanie, où ce sont les thématiques à y inclure qui sont fixées au niveau central.

En **Suède**, cette influence sera renforcée à partir de l'automne 2004, car l'utilisation des critères définis par la NAE pour l'évaluation externe deviendra obligatoire pour les écoles.

Par contre, en Hongrie, il n'y a aucune prescription dans ce sens.

SYNTHÈSE

Toute évaluation requiert la définition de critères. En ce qui concerne l'évaluation externe des établissements scolaires, il s'agit de garantir un maximum d'objectivité. Cet enjeu passe, entre autres, par la définition au niveau central d'une liste de critères commune pour tous les évaluateurs. Ces listes sont un des moyens conçus par les autorités éducatives pour aider les évaluateurs à cibler les points sur lesquels il faut porter leur attention.

Le niveau de pouvoir dont dépend l'évaluateur est un facteur important pour situer la responsabilité de la définition des critères. Lorsque les évaluateurs dépendent du niveau central, on constate une tendance à uniformiser les critères par l'élaboration de listes centralisées que tous les évaluateurs doivent utiliser. C'est le cas pour 13 pays sur la vingtaine concernée. Par contre, lorsqu'il s'agit d'évaluateurs dépendant des gouvernements locaux, il n'existe pas de listes de critères uniformes. Les évaluateurs doivent prendre en considération la législation et/ou des objectifs éducatifs émis à différents niveaux de pouvoir, y compris au niveau local. On conçoit en effet que, lorsque les autorités locales définissent elles-mêmes leur politique éducative, elles en vérifient la mise en œuvre dans les écoles et en définissent les critères d'évaluation.

L'identification de l'entité qui définit les critères est également un enjeu pour l'évaluation interne. Si celle-ci poursuit un objectif d'amélioration de la qualité et de développement de l'école, il importe que le personnel de l'établissement, le plus à même de déterminer ce qu'il est utile d'évaluer, puisse intervenir dans la définition des critères. Par contre, lorsque l'évaluation interne sert essentiellement à rendre des comptes aux autorités éducatives, ou à fournir des informations sur lesquelles s'appuie l'évaluation externe, il est préférable que les critères soient partiellement déterminés par ces mêmes autorités. Celles-ci disposent alors de données comparables. Dans la pratique, pour certains pays, les écoles doivent s'évaluer en poursuivant conjointement ces deux objectifs. Le personnel peut donc éprouver une tension entre ces objectifs et des difficultés à mettre en œuvre l'évaluation.

Traditionnellement, l'évaluation externe était focalisée sur les moyens (ou processus). La gestion du système éducatif par les résultats (produits) a fait son apparition dans les décennies 1980 et 1990 et la prise en compte des résultats des élèves dans les critères d'évaluation est aujourd'hui quasi généralisée. Malgré cette évolution, les processus mis en œuvre par les écoles pour atteindre les objectifs fixés par les autorités éducatives ou ceux qu'elles se sont fixés elles-mêmes, restent un axe majeur de l'évaluation externe. Partout, le contrôle du respect des normes et réglementations (telles que, par exemple, l'encadrement) s'effectue par les écoles. Dans la très grande majorité des pays s'y ajoute l'évaluation des processus mis en œuvre dans le cadre de l'autonomie (pédagogique ou de gestion) des écoles.

L'organisation des listes de critères utilisées pour l'évaluation externe connaît des variations d'un pays à l'autre. Au-delà de ces différences, en termes de contenu, les paramètres de processus évalués sont très similaires. Outre la fonction d'enseignement et d'apprentissage, ils portent notamment sur l'orientation et le soutien des élèves, sur les relations extérieures de l'école et parfois sur le développement d'une «culture d'école». Les produits examinés concernent principalement les compétences et connaissances des élèves, ainsi que leurs parcours après la scolarité obligatoire. Dans certains pays, les évaluateurs ne s'intéressent qu'à des données quantitatives tandis que dans d'autres, les compétences sociales et cognitives des élèves sont évaluées via l'observation dans les classes. Cette approche qualitative peut permettre de nuancer les constats posés sur la base de données quantitatives.

Plusieurs pays ont défini des niveaux d'exigence dans les listes de critères. De manière générale, les Pays-Bas et le Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) apparaissent comme les pays ayant défini le plus précisément

leurs niveaux d'exigence. Par contre, en Espagne (Catalogne) et en Lituanie, les niveaux d'exigence sont définis par l'évaluateur lui-même. Pour les processus, lorsqu'ils sont définis au niveau central, ils prennent souvent la forme d'une échelle de notation, qui peut être applicable à chaque paramètre ou de manière plus globale.

Pour les résultats des élèves, les exigences envers les écoles sont fixées selon deux approches distinctes. Dans la première, toutes les écoles doivent atteindre ou dépasser un niveau standard qui peut être la moyenne nationale ou une norme fixée dans le curriculum. Dans la seconde, un niveau à atteindre est fixé, mais les caractéristiques spécifiques de la population d'élèves de chaque école (input) sont prises en compte pour moduler ce niveau d'exigence. Il peut s'agir des résultats obtenus antérieurement dans la scolarité, du niveau de vie socio-économique des parents, de l'origine ethnique des élèves, etc. Au Portugal et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Écosse), les deux approches sont combinées.

La prise en compte de l'input au moment de l'évaluation des écoles permet d'affiner le jugement et de déterminer la valeur ajoutée de l'établissement, c'est-à-dire ce que l'école apporte réellement aux élèves. La mise en évidence de la valeur ajoutée est un moyen de reconnaître et de valoriser le travail des écoles qui accueillent des populations défavorisées. En effet, ces dernières ne sont pas tenues de produire les mêmes résultats que des écoles qui connaissent des conditions plus favorables. A contrario, on peut craindre que la prise en compte de l'input soit aussi une manière d'accepter les différences de niveau entre les écoles et de cautionner l'inégalité dans l'éducation offerte par un même pays.

CHAPITRE 3

PROCÉDURES ET UTILISATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

INTRODUCTION

Les quatre premières sections de ce chapitre se centrent essentiellement sur les procédures de l'évaluation **externe** et l'utilisation de ses résultats. La dernière section examine brièvement l'utilisation des résultats de l'évaluation **interne**.

La première section est consacrée aux procédures. Elle examine quels sont les documents qui sont analysés par les évaluateurs avant leur visite à l'établissement scolaire. Elle détermine également dans quels pays les évaluateurs consultent les membres de l'établissement scolaire avant de rédiger leur rapport final. Elle précise enfin s'il existe un suivi de l'évaluation et s'il est systématique.

La suite du chapitre est consacrée à l'utilisation des résultats de l'évaluation externe. Les conséquences possibles de l'évaluation, du point de vue de l'établissement scolaire, sont étudiées dans la deuxième section. Dans la troisième section, la publication des résultats fait l'objet de l'analyse: la comparaison porte plus précisément sur la diffusion publique ou non de ces résultats ainsi que sur l'existence de débats concernant cette problématique. La quatrième section examine dans quelle mesure les résultats de l'évaluation externe des établissements scolaires sont utilisés par les autorités centrales ou supérieures en matière d'éducation afin d'évaluer le système éducatif. D'autres moyens dont disposent ces autorités pour évaluer le système sont brièvement évoqués.

Enfin, la dernière section est centrée sur l'utilisation des résultats de l'évaluation **interne**. Les principaux utilisateurs ainsi que les types d'usage qu'ils en font sont identifiés.

Il est souvent difficile d'intégrer dans le schéma d'analyse défini ci-dessus, les modes d'évaluation pour lesquels les procédures et l'utilisation des résultats sont définis localement. Cette situation se rencontre dans presque tous les pays nordiques, ainsi qu'au Royaume-Uni, en République tchèque, en Estonie et en Slovaquie, pour au moins un des modes d'évaluation. Ces modes apparaissent, par conséquent, dans le chapitre selon la disponibilité de l'information.

SECTION 1 ÉTAPES DE LA PROCÉDURE D'ÉVALUATION

Les trois étapes de la procédure d'évaluation externe sur lesquelles se centre cette section sont les suivantes:

- la phase préliminaire au cours de laquelle les évaluateurs prennent connaissance d'une série de documents avant de se rendre dans l'établissement scolaire;
- la consultation des responsables de l'établissement scolaire avant la rédaction du rapport final d'évaluation;
- le suivi de l'évaluation (*follow up*) au cours duquel les évaluateurs vérifient si les établissements scolaires répondent adéquatement aux recommandations, voire aux instructions qui leur ont été données suite à l'évaluation.

Ces trois étapes n'existent pas toujours dans tous les pays.

A. Analyse préliminaire de documents avant la visite de l'école

Dans un nombre très important de pays, les évaluateurs collectent systématiquement divers documents qu'ils analysent **avant** de se rendre dans les établissements scolaires (figure 3.1).

FIGURE 3.1. ANALYSE PRÉLIMINAIRE D'INFORMATIONS DANS LE CADRE DE L'ÉVALUATION EXTERNE DE L'ÉCOLE EN TANT QU'ENTITÉ. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

Collecte et analyse préliminaire d'informations	Pas de collecte, ni d'analyse préliminaire d'informations ou pas de visite
BE _{nl} , ES ₁₋₅ , FR ₁ , IE, NL, PT, SE ₂ , UK (E/W) ₁₋₂ , UK (NI), UK (SC) ₁ , IS ₁₋₂ , LI, CZ ₁ , EE ₁ , CY, LV, LT ₁ , PL ₁₋₂ , RO ₁₋₂ , SI, SK ₁	DE, FR ₂ , LU (s), AT, LT ₂ , HU ₁₋₂

(:): EL

(-): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (voir notes en annexe)

(Δ): DK

(p) = enseignement primaire (s) = enseignement secondaire inférieur

Indices: voir note explicative

Source: Eurydice.

Note explicative

SIGNIFICATION DES INDICES UTILISÉS DANS LES FIGURES

a) Précisions sur les modes d'évaluations considérés

France: (1) évaluation du projet d'établissement par l'IEN (*écoles*) et l'IPR (*collèges*) et (2) évaluation des *collèges* par les autorités académiques.

Suède: (1) évaluation menée par la municipalité et (2) supervision des écoles par la NAE, principalement en cas de non- respect présumé des réglementations nationales.

Royaume-Uni (E/W): évaluations conduites par (1) l'Ofsted/Estyn et (2) les LEA.

Royaume-Uni (SC): évaluations conduites par (1) l'HMI et (2) les LA.

Islande: (1) évaluation des méthodes d'évaluation interne et (2) évaluation des établissements scolaires.

République tchèque: évaluations conduites par (1) l'inspectorat et (2) le pouvoir organisateur.

Estonie: évaluations conduites par (1) l'agence de supervision de l'État et (2) le pouvoir organisateur, principalement les municipalités.

Lettonie: évaluations conduites par (1) le comité d'évaluation et (2) la municipalité.

Lituanie: évaluations conduites par (1) l'inspectorat et (2) le pouvoir organisateur.

Hongrie: (1) évaluation obligatoire centrée sur les aspects de gestion (*policy-oriented evaluation*) et (2) évaluation facultative centrée sur les aspects éducatifs (*development-oriented evaluation*).

Pologne: évaluations conduites par (1) le *kuratorium* et (2) la municipalité.

Roumanie: évaluations conduites par (1) l'inspection et (2) le CNEAEP.

Slovaquie: évaluations conduites par (1) l'inspectorat et (2) le pouvoir organisateur.

b) Variations régionales

Espagne: évaluations conduites (1) en Andalousie; (2) en Catalogne; (3) dans les Îles Canaries; (4) au Pays basque et (5) dans les autres Communautés autonomes.

Dans une minorité de pays, cette phase préliminaire n'existe pas. Certaines caractéristiques des modes d'évaluation permettent, dans une certaine mesure, d'en expliquer la raison, notamment lorsqu'il n'y a pas de visite de l'établissement scolaire ou lorsque l'objet de l'évaluation est très spécifique. Dans ce dernier cas, on peut concevoir que les évaluateurs aient moins besoin d'informations préliminaires pour poser leur jugement.

En **France** et en **Lituanie**, l'évaluation se fait au travers d'un dossier rédigé par le chef d'établissement. Il n'y a donc pas nécessairement ou pas systématiquement de visites d'école. En **Hongrie**, les objets de l'évaluation sont assez spécifiques (compétences des élèves dans certaines matières et évaluation de l'école en fonction de certaines normes). Au **Luxembourg**, le comité de gestion vérifie si les écoles respectent les normes pour quelques aspects bien précis.

Les documents rassemblés et analysés par les évaluateurs avant leur visite dans l'établissement scolaire sont très variés et, dans certains pays, relativement nombreux. Ils sont classés en cinq grandes catégories dans la figure 3.2. Deux éléments définissent chaque catégorie: la nature des documents analysés et leur origine.

FIGURE 3.2. NATURE ET ORIGINE DES DOCUMENTS ANALYSÉS PAR LES ÉVALUATEURS EXTERNES DE L'ÉCOLE EN TANT QU'ENTITÉ AVANT LA VISITE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

	UK																					
	BE _{nl}	ES	FR ₁	IE	NL	PT	SE ₂	E/W	NI	SC ₁	IS	LI	CZ ₁	EE ₁	CY	LV	LT ₁	PL ₁₋₂	RO	SI	SK ₁	
Rapports administratifs/descriptifs (autorité supérieure ou organe national)	✓		✓	✓			✓	✓ ₁₋₂	✓	✓	✓ ₁₋₂		✓	✓	✓	✓					✓	✓
Résultats de test de performance (autorité supérieure ou organe national)		✓ ₃₋₄	✓	✓	✓	✓		✓ ₁₋₂	✓	✓	✓ ₂			✓						✓ ₁	✓	
Évaluations précédentes (évaluateur)	✓			✓	✓		✓	✓ ₁₋₂	✓		✓ ₁₋₂	✓	✓						✓	✓ ₁		✓
Questionnaire auprès des parents, staff, etc. (évaluateur)	✓	✓ ₃			✓			✓ ₁	✓	✓	✓ ₁		✓	✓						✓ ₁		✓
Documents préparés/fournis par l'école	✓	✓ ₁₋₃		✓	✓	✓	✓	✓ ₁₋₂	✓	✓	✓ ₁₋₂	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓ ₁₋₂	✓	✓

(:): EL

(-): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (voir notes en annexe); DE, LU (s), AT, HU (pas de collecte, ni d'analyse préliminaire, voir figure 3.1)

(Δ): DK

(p) = enseignement primaire (s) = enseignement secondaire inférieur

Indices: voir la note explicative de la figure 3.1

Source: Eurydice.

Note complémentaire

Royaume-Uni (E/W/NI): en Angleterre et au pays de Galles, des questionnaires doivent être distribués aux parents. Ils peuvent l'être en Irlande du Nord.

Note explicative

Par autorité supérieure, on entend les autorités centrales ou supérieures en matière d'éducation. Par organe national, on fait référence à tout agence ou centre de recherche national spécialisé dans les questions d'éducation et travaillant pour le ministère de l'éducation ou le gouvernement.

La figure 3.2 montre que, dans la majorité des pays, les évaluateurs puisent, dans des sources diverses, des informations sur les établissements scolaires avant de s'y rendre. Ainsi, lors de la visite, ils ont une image plus ou moins précise de l'école qu'ils évaluent.

Dans pratiquement tous les pays, les évaluateurs consultent certains documents mis à leur disposition par l'école. Ces documents peuvent être classés en quatre grands groupes. Les plus consultés et analysés appartiennent aux deux premiers.

1. Les plans de politiques éducatives et organisationnelles de l'école (projet éducatif, projet curriculaire, projet de développement pour les technologies de l'information et de la communication, etc.).
2. Les données factuelles relatives à l'établissement scolaire (résultats de tests ou d'examens internes, données sur les exclusions d'élèves ou sur la composition des classes, rapport de gestion financière, etc.).
3. Les documents produits par l'école à l'intention de personnes extérieures à celle-ci (brochures, prospectus, etc.).
4. Les évaluations ou audits menés par l'école.

Les évaluateurs examinent également certains rapports administratifs émanant des autorités centrales dont le type varie d'un mode d'évaluation à l'autre: il peut s'agir de plaintes déposées contre l'établissement scolaire ou un membre de son personnel ou encore des rapports statistiques ou financiers.

Les résultats des élèves aux tests et examens nationaux ainsi que les rapports des précédentes évaluations constituent aussi une source d'informations pour les évaluateurs d'une dizaine de pays.

Enfin, les évaluateurs de certains pays soumettent des questionnaires à diverses personnes au sein de la communauté éducative: le chef d'établissement, l'équipe dirigeante, les enseignants, les parents, les élèves ou bien encore les membres du conseil d'établissement.

L'existence d'une phase d'analyse préliminaire semble indiquer que, dans de nombreux pays, l'évaluation est considérée comme un processus complexe, nécessitant une variété de sources d'informations. Cette approche du processus d'évaluation doit sans doute être mise en relation avec les objectifs pluriels et ambitieux de l'évaluation des établissements scolaires. En effet, dans la plupart des pays, les objectifs de l'évaluation externe ne se limitent pas à des objectifs de contrôle. Des conseils sont également donnés dans une perspective d'amélioration de la qualité.

B. Consultation des responsables de l'établissement scolaire avant la rédaction du rapport final d'évaluation

Une autre étape de la procédure d'évaluation mise en place dans certains pays consiste en la discussion des résultats entre les évaluateurs et certains membres de l'établissement scolaire. Cette discussion a lieu **avant la rédaction du rapport final** d'évaluation et donne à l'école, et plus précisément à ses instances dirigeantes, la possibilité de réagir pour corriger des erreurs factuelles ou clarifier certains points.

En règle générale, les modes d'évaluation qui prévoient cette étape comprennent également une phase d'analyse préliminaire de documents.

**FIGURE 3.3. ÉTAPE DE CONSULTATION/DISCUSSION ENTRE LES ÉVALUATEURS EXTERNES ET L'ÉCOLE
AVANT LA RÉDACTION FINALE DU RAPPORT D'ÉVALUATION. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE.
ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.**

Existence d'une étape de consultation/discussion entre les évaluateurs et l'école avant la rédaction finale du rapport	Pas d'étape
BE _{nl} , ES ₁₋₃ , FR ₂ , IE, NL, PT, AT, SE ₂ , UK (E/W) ₁ , UK (NI), UK (SC) ₁ , IS ₁₋₂ , LI, CZ, EE ₁ , CY, LV, RO ₁ , SI, SK ₁	DE, ES ₄ , FR ₁ , LU (s), LT ₁₋₂ , HU ₁₋₂ , PL ₁₋₂ , RO ₂

(:): EL

(-): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (voir notes en annexe)

(Δ): DK

(p) = enseignement primaire (s) = enseignement secondaire inférieur

Indices: voir la note explicative de la figure 3.1

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Portugal: concerne uniquement le programme d'évaluation intégrale des écoles (voir introduction générale pour plus de détails).

Royaume-Uni (E/W): les procédures varient dans le cadre de l'évaluation réalisée par les LEA.

Certains aspects de cette consultation sont précisément réglementés. Les règlements peuvent porter sur le profil des personnes ayant accès au rapport préliminaire ou pouvant assister à la réunion durant laquelle les résultats de l'évaluation sont communiqués oralement.

Dans tous les pays, la consultation se fait au moins avec le chef d'établissement, soit individuellement, soit en tant que président d'un conseil ou membre de l'équipe dirigeante. L'équipe dirigeante et le conseil d'établissement sont impliqués dans la discussion ou ont accès au rapport préfinal dans un nombre non négligeable de pays.

Cinq pays précisent également le temps dont disposent les personnes consultées pour effectuer leurs commentaires.

Aux **Pays-Bas**, lors de la réunion au cours de laquelle les résultats sont communiqués à l'école, l'équipe dirigeante peut être accompagnée de maximum dix autres membres, de l'école. Pour commenter le rapport préliminaire, seule l'équipe dirigeante est impliquée dans le processus. Le rapport préliminaire doit être envoyé dans un délai de six semaines après le dernier jour de visite. Huit semaines après le dernier jour de visite, le rapport final doit être envoyé à l'école.

Au **Portugal**, dans le cadre de l'évaluation intégrale de l'école, un rapport préliminaire est envoyé au président du conseil d'établissement, au président du *Concelho executivo* (chef d'établissement) et au président du comité des parents afin qu'ils puissent faire leurs commentaires. Ces trois présidents disposent de dix jours pour exprimer leurs commentaires. En **Angleterre**, l'école dispose d'un délai d'une semaine.

En **République tchèque** et en **Roumanie**, le rapport final est rédigé quatre semaines après la réunion à laquelle assistent l'inspecteur en chef, le chef d'établissement et l'équipe dirigeante.

La possibilité offerte à certains membres de l'établissement scolaire d'émettre leurs commentaires sur les résultats de l'évaluation peut être considérée comme un des indicateurs d'une conception participative du processus d'évaluation: l'évaluation externe se mène dans un esprit de coopération avec l'entité évaluée. À nouveau, le type d'objectifs assignés à l'évaluation commande probablement l'existence d'une telle procédure. En effet, si l'évaluation externe se pense et s'exécute davantage dans la perspective de l'amélioration de la qualité que dans celle d'un simple contrôle, il est souhaitable que les évaluateurs mettent en place divers moyens permettant d'impliquer les responsables des établissements scolaires dans le processus.

FIGURE 3.4. MEMBRE(S) OU ORGANE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE INFORMÉ(S) DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION EXTERNE DE L'ÉCOLE EN TANT QU'ENTITÉ AVANT LA RÉDACTION DU RAPPORT FINAL. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

Chef d'établissement individuellement	FR ₂ , IE, AT, SE ₂ , UK (E/W) ₁ , UK (NI), UK (SC) ₁ , IS ₁₋₂ , CZ ₁ , CY, SI, SK ₁
Équipe dirigeante (dont le chef)	BE nl, IE, NL, PT, UK (E/W) ₁ , LV, RO ₁
Conseil d'établissement	ES ₁₋₃ , IE, PT, UK (E/W) ₁ , UK (NI), UK (SC) ₁ , LI
Comité des parents	PT
Commission spécifique pour l'évaluation	ES ₃

(:): EL

(-): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (voir notes en annexe); DE, LU (s), LT, HU, PL (voir figure 3.3)

(Δ): DK, EE

(p) = enseignement primaire (s) = enseignement secondaire inférieur

Indices: voir la note explicative de la figure 3.1

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Autriche: l'évaluateur doit rencontrer les commissions responsables des matières ainsi que les enseignants dont les charges et la responsabilité sont affectées par l'évaluation.

Portugal: concerne uniquement le programme d'évaluation intégrale des écoles (voir introduction générale pour plus de détails).

Royaume-Uni (E/W): les procédures varient dans le cadre de l'évaluation réalisée par les LEA.

Islande: différents organes peuvent également être impliqués dans cette phase: l'équipe dirigeante, le comité spécial d'évaluation et, dans certains cas, les parents et le conseil d'établissement.

Estonie: le chef d'établissement ou le pouvoir organisateur décide quels sont les personnes/organes informés.

Note explicative

La première colonne (chef d'établissement individuellement) comprend tous les cas où le chef est consulté directement et personnellement. Cela n'exclut pas la possibilité d'une autre consultation dont il pourrait faire l'objet par sa participation à d'autres organes au sein de l'établissement scolaire.

C. Suivi de l'évaluation (*follow-up*)

Dans une quinzaine de pays, il existe un suivi de l'évaluation (figure 3.5). Au cours de cette étape, les mêmes évaluateurs, ou des collègues appartenant au même organe d'évaluation, examinent dans quelle mesure les écoles ont atteint les objectifs qui leur ont été assignés lors de l'évaluation ou vérifient qu'elles ont suivi les recommandations qui leur ont été faites.

FIGURE 3.5. EXISTENCE ET DEGRÉ DE SYSTÉMATISATION DU SUIVI DE L'ÉVALUATION EXTERNE DE L'ÉCOLE EN TANT QU'ENTITÉ. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

Suivi de l'évaluation (<i>follow-up</i>)		Pas de suivi de l'évaluation (<i>follow up</i>)
Systématique après chaque évaluation	Non systématique après chaque évaluation	
ES ₁₋₃ , UK (SC) ₁ , IS ₂ , CY, PL ₁₋₂ , SI	BE nl, IE, NL, SE ₂ , UK (E/W) ₁ , UK(NI), LI, CZ ₁ , EE ₁ , SK ₁	DE, EL, ES ₄ , FR ₁₋₂ , LU (s), AT, PT, IS ₁ , LV, LT ₁₋₂ , HU ₁₋₂ , RO ₁₋₂

(-): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (voir notes en annexes)

(Δ): DK

(p) = enseignement primaire (s) = enseignement secondaire inférieur

Indices: voir la note explicative de la figure 3.1

Source: Eurydice.

Note complémentaire

Royaume-Uni (E/W): les procédures varient dans le cadre de l'évaluation réalisée par les LEA.

Dans les pays où le suivi de l'évaluation n'est pas systématique, il intervient lorsque les résultats de l'évaluation sont jugés insatisfaisants.

En **Belgique (Communauté flamande)**, il existe un suivi de l'évaluation dans le cas où des manquements ont été mis en évidence, sans pour autant que ceux-ci aient conduit les évaluateurs à émettre un avis négatif ou défavorable (voir chapitre 2, section 4). Depuis 2001/2002 au niveau primaire et 2002/2003 au niveau secondaire, il existe un suivi de l'évaluation systématique après trois ans. Ce suivi peut toutefois être programmé plus tôt si la situation l'exige.

Au **Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)**, le suivi de l'évaluation par l'Ofsted/l'Estyn est très réglementé. Les inspecteurs doivent déterminer si l'école ne parvient pas à donner à ses élèves un niveau d'enseignement acceptable ou si l'école, bien que fournissant un niveau d'enseignement acceptable, montre toutefois de sérieuses faiblesses dans un ou plusieurs domaines. Ces jugements entraînent des procédures spécifiques de suivi de l'évaluation. Les LEA ainsi que le secrétaire d'État (et l'assemblée nationale dans le cas du pays de Galles) ont le pouvoir d'intervenir lorsque c'est nécessaire. En Angleterre, il existe une troisième catégorie plus informelle d'écoles dites sous-performantes car leurs performances se situent en dessous de ce qui est attendu des écoles du même type. Ces écoles sont suivies par l'Ofsted (voir chapitre 4, section 2).

Dans certains pays, le suivi de l'évaluation est systématique. Au Royaume-Uni (Écosse) et en Islande, le délai dans lequel il doit se faire est réglementé.

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, il est réalisé dans l'année ou les deux ans qui suivent l'évaluation et en **Islande** dans l'année qui suit.

Le suivi de l'évaluation peut être considéré comme un moyen, une procédure supplémentaire dont disposent les autorités éducatives centrales ou supérieures pour remplir leurs missions de contrôle et d'amélioration de la qualité du système éducatif. Dans les pays où le suivi de l'évaluation affecte uniquement les écoles qui connaissent de gros problèmes, cette procédure serait essentiellement conçue dans le cadre du pilotage du système éducatif afin de garantir que les établissements scolaires puissent tous atteindre un niveau minimum standard de qualité. Par contre, dans les pays où le suivi de l'évaluation est systématique, il constituerait un outil pour soutenir chaque établissement scolaire, quelle que soit sa situation, dans son effort propre d'amélioration de la qualité.

Il faut pouvoir faire la distinction entre la procédure de suivi de l'évaluation et les évaluations dites secondaires. Ces dernières ont généralement lieu peu de temps après l'évaluation et cherchent essentiellement à en confirmer ou infirmer les résultats. Il ne s'agit donc pas d'évaluer les progrès effectués par les établissements scolaires, mais plutôt de vérifier que les conclusions de l'évaluation sont bien celles qu'il fallait tirer. Ce type d'évaluation a généralement lieu lorsque de sérieux problèmes ont été mis en évidence lors de la première visite et lorsque l'établissement scolaire risque des sanctions. C'est ainsi le cas en Belgique (Communauté flamande) et au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles).

SECTION 2

CONSÉQUENCES DE L'ÉVALUATION EXTERNE POUR LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

En terme de conséquences possibles pour l'établissement scolaire suite à une évaluation, on peut distinguer trois grandes dimensions (1):

1. L'évaluation donne lieu à des recommandations, voire des instructions de la part des évaluateurs ou des autorités éducatives. Ces recommandations/instructions servent de point de départ au processus d'amélioration de la qualité.
2. L'évaluation place les établissements scolaires dans l'obligation de produire un plan d'amélioration qui structure et organise les objectifs à poursuivre.
3. L'évaluation conduit à des sanctions, que celles-ci soient directement administrées par les évaluateurs eux-mêmes ou qu'elles émanent des autorités éducatives. La sanction peut affecter l'établissement scolaire ou ses responsables. Il peut s'agir d'une diminution des ressources accordées, d'un retrait de certaines prérogatives (délivrance de certificats) de l'école, d'amendes adressées à certaines personnes ou encore de leur renvoi.

(1) Le rôle de l'évaluateur dans l'émission de recommandations et de sanctions est traité dans le chapitre 4.

FIGURE 3.6. IMPACT DE L'ÉVALUATION EXTERNE DE L'ÉCOLE EN TANT QU'ENTITÉ SUR LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

	Pas de recommandations/ instructions, ni d'obligation de rédiger un plan d'amélioration	Recommandations/instructions	
		Pas d'obligation de rédaction d'un plan d'amélioration	Obligation de rédaction d'un plan d'amélioration
Pas de sanction	EL, ES ₄ , LU (s), LV, HU ₁₋₂	DE, FR ₁₋₂ , IE, NL, AT, PT, IS ₁₋₂ , EE ₁ , LT ₁	ES ₁₋₃ , SE ₂ , UK (SC) ₁ , LI, CY, PL ₁₋₂ , RO ₁
Sanction	RO ₂	BE n1, CZ ₁ , LT ₂ , SI, SK ₁	UK (E/W) ₁ , UK(NI)

(-): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (voir notes en annexe)

(Δ): DK

(p) = enseignement primaire (s) = enseignement secondaire inférieur

Indices: voir la note explicative de la figure 3.1

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Allemagne: dans le Land de Brême, la *Schulinspektion* ne peut donner des instructions aux écoles concernant la manière d'améliorer leurs pratiques. Toutes les décisions relatives à l'utilisation des résultats de l'évaluation se trouvent dans les mains des établissements scolaires et du *Schulaufsicht*.

Royaume-Uni (E/W): les procédures varient dans le cadre de l'évaluation réalisée par les LEA.

Pologne: des actions disciplinaires envers les écoles sont envisagées dans un amendement à la législation du 27 juin 2003.

Pour un établissement scolaire, les conséquences de l'évaluation externe sont multidimensionnelles et extrêmement variables d'un pays à l'autre.

Dans une minorité de pays, les établissements scolaires ne reçoivent pas de recommandations/instructions des évaluateurs ou des autorités éducatives responsables. Il n'y a aucune obligation pour les établissements scolaires de rédiger un plan d'amélioration. Les évaluations n'entraînent pas de sanction pour l'école évaluée, sauf en Roumanie (évaluation par la CNEAEP) où les écoles peuvent se voir retirer leur accréditation. Dans ces pays, les objets de l'évaluation sont généralement soit administratifs ou financiers, soit très spécifiques.

Au **Luxembourg** et en **Hongrie** (évaluation obligatoire des aspects de gestion), l'évaluation porte essentiellement sur les aspects administratifs et financiers et permet surtout aux autorités éducatives, centrales ou locales, de prendre certaines décisions concernant les établissements scolaires. En **Hongrie** (évaluation facultative des aspects éducatifs) ainsi qu'en **Espagne (Pays basque)**, les évaluateurs testent les compétences des élèves afin de pouvoir évaluer les performances de l'établissement scolaire.

Dans un deuxième groupe de pays, l'évaluation externe entraîne la définition de recommandations ou d'instructions par des personnes ou organes externes, généralement les évaluateurs. Cependant les établissements scolaires ne doivent pas répondre aux recommandations/instructions par la rédaction d'un plan d'amélioration.

Dans ce groupe, on peut distinguer les pays où aucune sanction ou mesure disciplinaire n'est prise à l'encontre des écoles lorsque les résultats de l'évaluation sont jugés insatisfaisants. On attend toutefois des établissements scolaires qu'ils mettent en place les mesures nécessaires pour améliorer leur situation.

En **Lituanie**, les recommandations ne viennent pas de l'évaluateur (inspection/ministère), mais du pouvoir organisateur (autorité locale). Sur la base des résultats de l'évaluation, il émet une résolution ou un décret indiquant les mesures spécifiques à prendre pour améliorer l'activité de l'établissement scolaire.

Aux **Pays-Bas**, les établissements scolaires ne sont pas obligés de prendre les mesures permettant d'améliorer leurs pratiques, sauf dans le cas où ils contreviennent aux règlements. Ils sont invités à rédiger un plan d'action dont ils peuvent discuter avec l'inspectorat. Il n'existe cependant aucune obligation de le faire.

En **Islande**, les évaluateurs n'imposent pas la rédaction d'un plan d'amélioration suite à l'évaluation des méthodes d'évaluation interne. Les municipalités, toutefois, peuvent décider de l'imposer aux écoles.

Dans les pays où une sanction est possible, celle-ci peut être administrée aux écoles lorsque elles se montrent incapables d'améliorer leur situation.

En **République tchèque**, le chef d'établissement peut être congédié, ou l'appartenance de l'école au réseau scolaire de l'État peut être supprimée. Dans ce dernier cas, l'école ne reçoit plus aucun financement public et n'a plus le pouvoir de délivrer des certificats officiels. Par ailleurs, si les déficiences détectées lors de l'inspection n'ont pas été éliminées lors du suivi de l'évaluation, les personnes responsables au sein de l'établissement scolaire peuvent recevoir une amende. En **Slovaquie**, l'inspecteur peut adresser une amende à certains membres du personnel si, lors du suivi de l'évaluation, il s'avère que les problèmes mis en évidence lors de l'inspection n'ont pas été résolus.

Dans le troisième groupe de pays, l'évaluateur fait des recommandations et les établissements scolaires sont obligés de rédiger un plan d'amélioration visant à pallier les manquements soulignés lors de l'évaluation. Aucune possibilité de sanction n'est prévue pour les établissements scolaires sauf au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord).

En **Espagne**, le plan d'amélioration est rédigé par le conseil d'école en Catalogne, l'équipe dirigeante en Andalousie et par la commission ad hoc pour l'évaluation aux Îles Canaries. Il est rédigé par l'école et les autorités locales au **Royaume-Uni (Écosse)**, et par le chef d'établissement en **Roumanie**. Il faut préciser qu'en Écosse, si le HMIE ne prend aucune sanction à l'encontre des écoles, les autorités locales peuvent le faire.

En **Suède**, les conclusions de l'évaluation peuvent mener le ministère à prendre des mesures, non pas contre l'école mais contre la municipalité si elle montre de sérieuses déficiences. Toutefois, il n'a encore jamais été nécessaire de les appliquer.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles)**, les écoles doivent préparer un plan d'action décrivant comment elles vont mettre en œuvre les recommandations des évaluateurs (l'Ofsted/l'Estyn). Les écoles manquant à leurs engagements ou présentant de sérieuses faiblesses sont soumises à des obligations plus strictes. On attend des LEA qu'elles travaillent en étroite collaboration avec les écoles afin d'améliorer la situation. Les progrès effectués par les écoles sont évalués par les LEA et l'Ofsted/l'Estyn. Dans le cas où les écoles ne s'améliorent pas rapidement, les LEA et le secrétaire d'État/l'assemblée nationale du pays de Galles ont le pouvoir d'intervenir lorsque cela est nécessaire. Ces pouvoirs comprennent celui de nommer de nouveaux administrateurs dans le conseil de l'école et de suspendre le droit de disposer de certains budgets.

SECTION 3

PUBLICATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION EXTERNE

Les résultats individuels de l'évaluation externe menée dans chaque établissement scolaire sont rendus publics dans plusieurs pays. Cette pratique date généralement des années 1990 ou est encore plus récente dans certains pays comme le Portugal et la Suède. Partout où la publication a lieu, les rapports sont publiés dans leur intégralité.

FIGURE 3.7. PUBLICATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION EXTERNE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN TANT QU'ENTITÉS. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

Publication des résultats des écoles individuelles	Pas de publication des résultats des écoles individuelles
NL, PT, SE ₁₋₂ , UK (E/W) ₁ , UK (NI), UK (SC) ₁ , IS ₂ , CZ ₁	BE nl, DE, EL, ES ₁₋₄ , FR ₁₋₂ , IE, LU (s), AT, IS ₁ , LI, EE ₁ , CY, LV, LT ₁₋₂ , HU ₁₋₂ , PL ₁₋₂ , RO ₁₋₂ , SI, SK ₁

(-): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (voir notes en annexe)

(Δ): DK

(p) = enseignement primaire (s) = enseignement secondaire inférieur

Indices: voir la note explicative de la figure 3.1

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl): les résultats ne sont pas publiés, mais ils sont accessibles sur demande.

Portugal: concerne uniquement le programme d'évaluation intégrale des écoles (voir introduction générale pour plus de détails).

Dans deux pays, les médias ont joué un rôle important dans la publication des résultats de l'évaluation des établissements scolaires.

Au **Portugal**, il était prévu que les résultats des inspections menées dans le cadre de l'évaluation intégrale des écoles soient uniquement communiqués à l'équipe dirigeante de chaque établissement scolaire. Toutefois, suite à un débat orchestré par les médias afin que tous les résultats disponibles de l'évaluation des établissements scolaires soient publiés, les rapports individuels de l'évaluation de chaque école ont été rendus disponibles sur le site Internet de l'inspectorat. Certains médias se sont alors emparés des rapports, les ont analysés et ont publié des classements d'écoles en fonction de certains critères d'évaluation qu'ils avaient eux-mêmes choisis.

Aux **Pays-Bas**, le quotidien national *Trouw* a intenté un procès au ministère de l'éducation suite à son refus de lui fournir les informations relatives aux résultats de l'évaluation externe. La cour de justice a donné raison à *Trouw*. Ce quotidien ainsi que les autres journaux peuvent désormais disposer de toute l'information disponible. Suite à ce débat, les autorités éducatives centrales ont demandé à l'inspectorat de concevoir un format de publication des résultats. Ainsi, en 1998, l'inspectorat publiait un guide pour chaque district, contenant les *Kwaliteitskaarten* de chaque école. Depuis lors, chaque établissement possède sa carte où sont inclus différents types d'informations: type d'école et d'enseignement offerts, nombre d'élèves, taille des classes, moyenne des notes obtenues lors des examens nationaux, etc. Toutes ces informations doivent permettre aux parents de comparer les écoles d'un même district et d'effectuer un choix pour leurs enfants.

Dans les autres pays, le caractère public de ces informations constitue un aspect décidé par les autorités éducatives, en dehors de toute pression exercée par les médias ou des personnes extérieures.

En **Suède**, les résultats de la supervision des écoles par la NAE sont publiés sur son site. Par ailleurs, le nouveau système sur la qualité et les résultats (SIRIS), introduit en 2001, permet aux parents et aux élèves d'avoir notamment accès à des rapports sur la qualité de l'enseignement rédigés par les municipalités et les établissements scolaires. Cette base de données, également disponible sur le site la NAE, a toutefois bien d'autres utilisations possibles: elle peut par exemple servir d'outil aux établissements scolaires dans le cadre de leur évaluation interne, en leur donnant accès à des données comparatives sur les performances des élèves.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, la publication de rapports individuels sur les établissements scolaires date des années 1980. En **Écosse**, seul le HMIE décide si les rapports doivent être publiés. En **République tchèque**, l'inspecteur dispose d'un site Internet où tous les rapports d'inspection sont disponibles.

En **Pologne**, les *kuratoria* ne sont pas obligés de rendre les résultats publics; certains les publient toutefois sur leur site Internet.

L'argument selon lequel la publication des résultats de l'évaluation des écoles donne la possibilité à chaque citoyen de choisir en toute connaissance de cause un établissement scolaire est généralement présent dans tous les pays où il existe un débat sur la publication des résultats.

Ce débat existe notamment au **Danemark** et va s'ouvrir très prochainement en **Pologne**. En **Allemagne**, on estime qu'il faut éviter un système où les écoles seraient classées en fonction de leurs résultats. Pour cette raison, les résultats de l'évaluation ne sont pas publiés. En **Hongrie**, les résultats des évaluations sont uniquement rendus publics dans certaines municipalités. Pour certains, cette publication pose des problèmes étant donné les mauvais résultats du système éducatif hongrois en termes d'équité.

Plus généralement, de nombreux arguments à l'encontre des pratiques de publication s'appuient souvent sur le refus de voir l'enseignement être régi par les mécanismes du marché.

SECTION 4

LIENS AVEC L'ÉVALUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Les résultats de l'évaluation externe des établissements scolaires peuvent être utilisés afin d'évaluer le système éducatif. Cette utilisation est examinée dans le point A. Le point B traite d'autres moyens mis en place par les autorités éducatives centrales ou supérieures en matière d'éducation pour disposer d'un état des lieux du système.

A. Utilisation des résultats de l'évaluation externe pour l'évaluation du système éducatif

Lorsque l'évaluateur externe relève du niveau central ou supérieur en matière d'éducation, le fait qu'il rédige un rapport «national» sur la base des résultats de l'évaluation des établissements scolaires peut être considéré comme un indicateur de l'utilisation de ces résultats à des fins d'évaluation du système éducatif. Comme le montre la figure 3.8, cette situation est très fréquente.

En **Allemagne** et en **Espagne**, les évaluateurs (le *Schulaufsicht/Schulinspektion* ou l'inspection) produisent un rapport global au niveau du Land ou des Communautés autonomes, en s'appuyant sur les résultats des évaluations des établissements scolaires.

FIGURE 3.8. RÉDACTION D'UN RAPPORT NATIONAL SUR LA BASE DES ÉVALUATIONS DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS, CONDUITES PAR DES ÉVALUATEURS DÉPENDANT DU NIVEAU CENTRAL. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

Rapport national préparé par les évaluateurs relevant du niveau central ou supérieur en matière d'éducation	Pas de rapport national
BE nl, DE, EL, ES ₁₋₄ , FR ₁ , LU (s), NL, PT, SE ₂ , UK (E/W) ₁ , UK (NI) UK (SC) ₁ , CZ ₁ , EE ₁ , RO ₁₋₂ , SI, SK ₁	FR ₂ , IE, IS ₁₋₂ , LI, CY, LV, LT ₁

(-): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (voir notes en annexe); DK, AT, PL, HU (voir figure 3.9)

(p) = enseignement primaire (s) = enseignement secondaire inférieur

Indices: voir la note explicative de la figure 3.1

Source: Eurydice.

Note complémentaire

Allemagne: la décision de rédiger un rapport est prise par le ministère de l'éducation de chaque Land.

Il est assez rare que les évaluateurs ne produisent pas de rapports nationaux destinés à évaluer le système éducatif. Dans deux pays, cela s'explique par le fait que les autorités centrales peuvent directement utiliser les rapports d'évaluation individuels.

En **Islande**, les deux modes d'évaluation (évaluation des établissements scolaires et évaluation des méthodes d'évaluation interne) sont conduits par des experts indépendants. Si ceux-ci ne rédigent pas eux-mêmes de rapport national, le ministère de l'éducation utilise toutefois les résultats des évaluations afin de contrôler et d'évaluer le système. À **Chypre**, le ministère de l'éducation et de la culture utilise les résultats de l'évaluation des établissements scolaires afin d'évaluer le système d'éducation et de prendre certaines décisions.

Dans d'autres pays, seul un des modes d'évaluation ne donne pas lieu à la production d'un rapport national. L'autre mode d'évaluation externe des écoles permet aux autorités éducatives centrales de disposer d'informations à des fins d'évaluation du système.

Les modes d'évaluation concernés en **France** et en **Lituanie** sont assez comparables. En effet, l'évaluation s'effectue à travers le chef d'établissement, bien que l'objet de l'évaluation couvre l'ensemble des tâches éducatives et certaines tâches administratives.

La situation est plus complexe lorsque l'on examine l'utilisation des résultats des évaluations effectuées par des personnes ou organes qui ne dépendent pas du niveau central (figure 3.9). Dans certains pays, comme au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), en Estonie et en Hongrie, l'évaluation effectuée ou commanditée par le pouvoir organisateur ou les autorités locales sert essentiellement ces autorités ainsi que les établissements scolaires eux-mêmes. Comme cela vient d'être précisé (figure 3.8), au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) et en Estonie, les autorités éducatives centrales utilisent les rapports préparés par le corps d'inspection national.

FIGURE 3.9. ÉVALUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF SUR LA BASE DES RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS, CONDUITES PAR DES ÉVALUATEURS DÉPENDANT DES NIVEAUX RÉGIONAL OU LOCAL. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

Utilisation des évaluations locales ou régionales des écoles à des fins d'évaluation du système éducatif national	Pas d'utilisation des évaluations locales ou régionales des écoles pour l'évaluation du système éducatif national
DK, SE ₁ , LT ₂ , PL ₁₋₂	AT, UK (E/W) ₂ , IS ₂ , EE ₂ , HU ₁₋₂

(-): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, CZ, MT, SK (voir notes en annexes); BE nl, DE, EL, ES, FR, IE, LU (s), NL, PT, LI, CY, LV, RO, SI (voir figure 3.8)

(p) = enseignement primaire (s) = enseignement secondaire inférieur

Indices: voir la note explicative de la figure 3.1

Source: Eurydice.

Dans quatre pays, les résultats de l'évaluation externe des établissements scolaires conduits par des évaluateurs dépendant du niveau local ou régional sont une source d'information importante pour le pouvoir central. Les modalités suivant lesquelles les autorités éducatives centrales disposent des résultats de ces évaluations varient d'un pays à l'autre. On notera que, dans deux pays (en Suède et en Lituanie), les objets de l'évaluation locale sont relativement prédéfinis par les autorités centrales (voir le chapitre 2 pour plus de détails), tandis que dans les deux autres, les autorités locales sont totalement libres de mener leur évaluation comme elles l'entendent.

Au **Danemark** et en **Suède**, les municipalités, qui assument une responsabilité importante dans la gestion de l'enseignement, évaluent les établissements scolaires. Les résultats de ces évaluations sont traités par une agence nationale spécialisée en éducation pour ensuite être utilisés par les autorités éducatives centrales.

En **Lituanie**, les municipalités préparent un dossier à partir des résultats des évaluations qu'elles ont conduites. Ce dossier est lui-même évalué par l'inspection et le ministère de l'éducation et des sciences. Ces informations permettent finalement aux autorités éducatives nationales de disposer de données sur l'état du système éducatif.

En **Pologne**, les *kuratoria* (niveau régional), responsables de l'évaluation des fonctions éducatives, rédigent un rapport tous les cinq ans sur la qualité de l'enseignement dans la région. Ces rapports sont envoyés au ministère. Les informations collectées par les *gmina* (niveau local), via l'évaluation des fonctions administratives et de gestion, sont l'objet de différents contrôles par des organes nationaux.

En résumé, dans tous les pays, à l'exception de l'Autriche, du Liechtenstein, de la Lettonie et de la Hongrie, l'évaluation externe des établissements scolaires est utilisée, pour au moins un mode d'évaluation, par le pouvoir central ou supérieur en matière d'éducation, dans un but d'évaluation et de contrôle du système éducatif.

En **Autriche**, toutefois, la situation est en train de changer. Les résultats des méta-évaluations des écoles seront utilisés pour évaluer le système dans son ensemble.

La **Hongrie** a aboli l'inspection des établissements scolaires en 1985. En 1993, elle a fortement décentralisé le système de responsabilités en matière d'éducation. Une des conséquences de cette double décision est d'avoir dépouillé le pouvoir central des moyens de contrôle et d'évaluation des établissements scolaires. Toutefois, depuis 1998, la Hongrie s'est dotée d'un organe national (le Centre national d'examen et d'évaluation de l'enseignement) qui a pour objectif principal d'évaluer le système éducatif via les résultats des élèves.

Lorsque les autorités éducatives centrales utilisent ces résultats comme source d'information sur l'état du système éducatif, il importe que l'évaluation externe des établissements scolaires soit un processus régulier. En effet, seule une certaine périodicité de l'évaluation permet aux autorités de dégager des tendances et de mieux cerner les besoins du système. La toute grande majorité des évaluations effectuées par des personnes/organes situés au niveau du pouvoir central sont réalisées régulièrement. Dans la majorité des pays (figure 3.8), la fréquence d'évaluation est définie.

L'évaluation est conduite tous les deux ans en **Slovaquie**, tous les deux ou trois ans aux **Pays-Bas** et tous les six ans au moins en **Belgique (Communauté flamande)**, au **Portugal** (évaluation intégrale de l'école), au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**. En **Écosse**, les écoles primaires sont évaluées au moins tous les sept ans et les écoles secondaires tous les six ans.

On ne s'étonnera pas que l'information sur la périodicité des évaluations menées par des personnes/organes ne dépendant pas du niveau central ou supérieur en matière d'éducation soit non disponible. En effet, la fréquence des évaluations constitue une modalité (parmi d'autres) définie par les autorités évaluatrices compétentes qui se situent au niveau local ou régional.

B. Autres moyens d'évaluation du système

Les moyens dont disposent les autorités éducatives centrales ou supérieures pour évaluer le système éducatif ne se limitent pas aux rapports établis sur la base des résultats de l'évaluation externe des établissements scolaires. Dans la plupart des pays, des enquêtes nationales et internationales ainsi que des projets de recherche constituent également des sources d'informations importantes.

Les résultats des élèves aux tests et examens nationaux sont un instrument très répandu pour l'évaluation du système éducatif (figure 3.10). Ces informations sont traitées par le ministère lui-même ou par certains des organes mentionnés dans la figure 3.11, comme, par exemple, le *Skolverket* en Suède ou le *Learingscenteret* en Norvège.

FIGURE 3.10. PAYS OÙ LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX TESTS OU EXAMENS NATIONAUX SONT UTILISÉS POUR L'ÉVALUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

	Type de tests/examens nationaux et niveaux d'enseignement auxquels ils sont administrés
BE fr	Épreuves diagnostiques en début de 3 ^e et 5 ^e année du primaire et en 1 ^{ère} , 3 ^e et 5 ^e année du secondaire.
DK	Épreuves certificatives de fin d'enseignement obligatoire.
ES	Épreuves de rendement à la fin du primaire et à la fin de l'enseignement obligatoire.
FR	Épreuves au début de la 3 ^e année du primaire et de la 1 ^{ère} année du collège.
IE	Examens d'État à la fin de la 3 ^e année du secondaire. Enquêtes nationales (tous les cinq ans et sur la base d'échantillon) sur les performances en lecture et mathématiques à la fin de l'enseignement primaire.
IT	Tests d'italien et de mathématiques en 5 ^e année primaire ainsi qu'en 1 ^{ère} et 3 ^e année du secondaire.
NL	Tests à la fin de l'enseignement primaire et tests sur la transition des élèves du VMBO après les examens qui les conduisent vers un nouveau cycle d'études.
PT	Tests à la fin de chaque cycle pour les élèves de <i>l'ensino básico</i> .
FI	Tests sur les résultats d'apprentissage au cours de l'enseignement obligatoire.
SE	Tests en 5 ^e et en 9 ^e année.
UK (E/W/NI)	Épreuves du <i>General Certificate of Secondary Education</i> . Tests de la fin de chaque <i>Key Stage</i> (2 ^e , 6 ^e , 9 ^e et 11 ^e année).
UK (SC)	Tests à différentes étapes de l'enseignement secondaire.
IS	Tests au cours des grades 4 et 7 de l'enseignement obligatoire. Examens à la fin de l'enseignement obligatoire (grade 10).
NO	Examens de fin d'enseignement obligatoire.
EE	Tests à la fin de l'enseignement obligatoire.
CY	Épreuves certificatives de fin d'enseignement obligatoire.
LT	Examens à la fin de l'enseignement obligatoire.
MT	Épreuve à la fin de l'enseignement primaire. Épreuve certificative de fin d'enseignement obligatoire. Examens annuels à la fin des deux dernières années de l'enseignement primaire et examens tenus tout au long de l'enseignement secondaire.
RO	Examens à la fin de l'enseignement obligatoire.
SI	Tests après la 3 ^e et la 6 ^e année de l'enseignement obligatoire. Examen à la fin de l'enseignement obligatoire.

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): une seule des années d'études mentionnée dans le tableau est évaluée chaque année.

Belgique (BE nl): en 2002, les élèves à la fin de l'enseignement primaire (âgés approximativement de 12 ans) ont été testés (échantillonnage) en mathématiques et en lecture. Le gouvernement a l'intention d'organiser ces tests régulièrement dans des matières différentes au primaire comme au secondaire.

Allemagne: il n'existe pas de tests ou d'examens au niveau fédéral, mais bien au niveau des Länder.

Italie: en 2001/2002 et en 2002/2003, l'italien, les mathématiques et les sciences ont fait l'objet d'un test dans le cadre de projets pilotes. Les écoles ont participé sur une base volontaire.

Pologne: depuis 2002, un test administré à la fin de l'enseignement primaire et un examen à la fin du niveau secondaire inférieur sont utilisés pour l'évaluation du système.

Comme le montre la figure 3.11, dans de nombreux pays, des organes situés au niveau national et **spécialisés dans le domaine de l'éducation** sont responsables de la production de rapports d'évaluation du système. Cette figure exclut tous ceux qui évaluent directement les établissements scolaires. La NAE en Suède et l'EVA au Danemark font toutefois exception. Leurs missions étaient initialement davantage centrées sur l'évaluation du système que sur l'évaluation des écoles.

Au **Danemark**, l'évaluation des écoles relève essentiellement du rôle des municipalités. En 2000/2001, l'EVA, mis en place pour évaluer l'ensemble des établissements/institutions publics dépendant du ministère de l'éducation, a entrepris ses premiers travaux d'évaluation des établissements scolaires. Il s'agit cependant d'une évaluation non systématique (seules quelques écoles sont sélectionnées) qui sert principalement à évaluer le système éducatif dans son ensemble.

Traditionnellement, la NAE, en **Suède**, centrait ses activités de contrôle sur les municipalités et secondait l'État dans son rôle d'évaluation et de contrôle du système. Toutefois, vers la fin des années 1990, plusieurs voix se sont élevées pour exprimer leur inquiétude concernant la qualité de l'enseignement et demander que l'État renforce l'évaluation des établissements scolaires. Les responsabilités de la NAE liées à l'évaluation et à la supervision des établissements scolaires ont ainsi été renforcées à partir de septembre 2003.

On remarquera que le Danemark, la Finlande, la Suède et la Norvège disposent d'une agence nationale spécialisée dans les questions d'évaluation ou d'éducation. Celle-ci centralise de nombreuses données provenant des différents niveaux de pouvoir (local et central) et joue un rôle considérable dans le pilotage des systèmes éducatifs.

FIGURE 3.11. AGENCES OU INSTITUTS NATIONAUX PRODUISANT DES RAPPORTS D'ÉVALUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF, SANS INTERVENIR DANS L'ÉVALUATION DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

	Organe responsable de l'évaluation du système éducatif
DK	Institut danois d'évaluation (EVA)
EL	Institut pédagogique (PI) Centre pour la recherche en éducation (KEE)
IE	Centre de recherche en éducation
IT	Institut national pour l'évaluation du système éducatif (INValSI)
NL	Conseil de l'éducation (<i>Onderwijsraad</i>)
AT	Centre pour le développement des écoles (<i>Zentrum für Schulentwicklung</i>)
FI	Conseil national de l'éducation (NBE)
SE	Agence nationale de l'éducation (NAE – <i>Skolverket</i>)
UK (E)	Autorité compétente pour les programmes et les qualifications (QCA – <i>Qualifications and Curriculum Authority</i>)
UK (W)	Autorité compétente pour l'évaluation, les programmes d'études et les qualifications (ACCAC – <i>Qualifications Curriculum and Assessment Authority for Wales</i>)
UK (NI)	Conseil pour les examens et l'évaluation des programmes d'études (CCEA – <i>Council for the Curriculum, Examinations and Assessment</i>)
IS	Institut pour tests en matière d'éducation (<i>Námsmatsstofnun</i>)
NO	Conseil norvégien de l'éducation (NBE – <i>Learingsenteret</i>)
EE	Centre national d'examens et de qualifications (EKK – <i>Riiklik Eksami-ja Kvalifikatsioonikeskus</i>)
CY	Institut pédagogique (PI)
LT	Centre pour l'amélioration des établissements scolaires (<i>Mokyklų tobulinimo centras</i>)
HU	Centre national pour les examens et l'évaluation de l'enseignement (OKEV – <i>Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont</i>)

Source: Eurydice.

Note explicative

Seuls sont inclus dans cette figure les organes permanents ne faisant pas partie du ministère, spécialisés dans le domaine de l'éducation et produisant des rapports d'évaluation du système éducatif.

Quelques pays disposent, au sein même du ministère de l'éducation, de départements spécialisés dans la production de statistiques nationales et de rapports d'évaluation du système.

C'est ainsi le cas de l'INCE (Institut National pour la Qualité et l'Évaluation) en **Espagne**. Au **Luxembourg**, le SCRIPT (*Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques*) a été créé au sein du ministère en 1993. Son objectif est de conduire des évaluations quantitatives et qualitatives du système éducatif.

Les autorités éducatives centrales ou supérieures en matière d'éducation peuvent également charger les universités et des entreprises privées de consultance de mener à bien des évaluations du système éducatif.

SECTION 5

UTILISATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION INTERNE

Un acteur ou un organe est considéré comme un utilisateur des résultats de l'évaluation interne lorsqu'il mène certaines actions ou prend des décisions sur cette base. Quatre catégories d'utilisateurs ont été retenues pour l'analyse:

- l'école (équipe de direction et/ou conseil d'établissement, voire les enseignants),
- les gouvernements locaux et/ou pouvoirs organisateurs,
- les autorités éducatives régionales,
- les autorités éducatives centrales (ou supérieures en matière d'éducation) ou les agences/instituts nationaux.

Dans tous les pays, les établissements scolaires utilisent les résultats de l'évaluation interne dans un but d'amélioration de leur fonctionnement et de leur qualité (figure 3.12). Dans un nombre plus limité de pays, les pouvoirs organisateurs, les gouvernements locaux, les autorités éducatives régionales ou centrales et certains organes nationaux se servent aussi de ces résultats pour mener à bien leurs responsabilités: principalement, l'évaluation et gestion des établissements scolaires et l'évaluation du système éducatif.

FIGURE 3.12. UTILISATEURS DIRECTS DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION INTERNE DE L'ÉCOLE EN TANT QU'ENTITÉ. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

																UK			
	BE fr	BE de	BE nl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	E/W	NI	SC
École	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●
Gouvernements locaux et/ou pouvoirs organisateurs		●		●	●	●					(-)				●	●	●		●
Autorités éducatives régionales						●							●						
Autorités éducatives centrales/supérieures et/ou organe national	●				●	●	●	●				●				●	●	●	●
	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK				
École	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●			●
Gouvernements locaux et/ou pouvoirs organisateurs	●		●	(-)	●	●			●	●		●	●		●				●
Autorités éducatives régionales												●							
Autorités éducatives centrales/supérieures et/ou agence/institut national	●	●			●		●	●	●		●		●	●					

(a) fait référence aux évaluations auxquelles les enseignants contribuent principalement ou évaluations des projets d'établissement

(b) fait référence aux évaluations menées par le chef d'établissement

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Allemagne: concerne les six Länder où l'évaluation interne est obligatoire.

Espagne: autorités éducatives supérieures: dans la Communauté autonome d'Andalousie uniquement.

Note explicative

Lorsque les résultats sont communiqués à des personnes/organes/institutions externes à l'établissement scolaire, via leur participation à des conseils d'établissement, seule l'entrée «école» est cochée.

Par organe national, on fait référence à tout agence ou centre de recherche national spécialisé dans les questions d'éducation et travaillant pour le ministère de l'éducation ou le gouvernement.

Dans un certain nombre de pays, plusieurs modes d'évaluation interne coexistent. Dans le cas du premier mode (qui en règle générale implique largement les enseignants), les résultats de l'évaluation interne sont utilisés par l'école, voire les autorités éducatives centrales dans une perspective d'amélioration de la qualité. Le deuxième mode constitue concrètement un rapport rédigé par le chef d'établissement et transmis par ce dernier au pouvoir organisateur et/ou au gouvernement local. La rédaction de ce rapport s'inscrit davantage dans une démarche de type administratif.

A. Utilisation des résultats de l'évaluation interne par l'école

Toutes les personnes qui assument une responsabilité au sein de l'école sont des utilisateurs potentiels des résultats: qu'elles appartiennent à l'équipe dirigeante ou au conseil d'établissement, qu'il s'agisse d'enseignants, voire de parents ou d'élèves.

En **France**, l'évaluation interne effectuée par le chef d'établissement ne sert que très indirectement l'établissement scolaire. En effet, ces résultats sont avant tout utilisés par le *recteur* qui, sur cette base et en fonction des axes politiques généraux de l'*académie*, rédige une lettre de mission contenant les objectifs à poursuivre pour le chef et son établissement scolaire.

Dans certains cas, le gouvernement fait des recommandations sur la manière dont les établissements scolaires peuvent utiliser les résultats de l'évaluation interne.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, il recommande que les établissements scolaires les utilisent dans le cadre d'un processus à cinq étapes visant l'amélioration de l'établissement scolaire (1. Quelles sont nos performances? 2. Quels résultats devrions-nous obtenir? 3. Quels autres objectifs pouvons-nous encore atteindre? 4. Que devons-nous faire pour y parvenir? 5. Faire en sorte que ces objectifs soient atteints.)

Rares sont les pays qui rendent publics les résultats de l'évaluation interne des établissements scolaires et les mettent à la disposition de l'ensemble des citoyens, via Internet par exemple.

C'est le cas en **Suède**, en **Islande** et en **Norvège**. Ce type de publication répond généralement à des objectifs d'information, de promotion et de transparence. Au **Danemark**, la législation de 2002 sur la transparence et l'ouverture en éducation oblige les écoles à rendre publics les résultats de leur évaluation interne.

B. Utilisation des résultats de l'évaluation interne par les gouvernements locaux et/ou les pouvoirs organisateurs

Les résultats des évaluations internes aident les gouvernement locaux et/ou les pouvoirs organisateurs de certains pays (voir figure 3.12) à poursuivre trois types d'action non exclusifs: la gestion des établissements scolaires, leur évaluation et la rédaction de rapports destinés aux autorités éducatives supérieures. La nature et l'étendue de leurs responsabilités conditionnent bien entendu l'utilisation qu'ils font des résultats de l'évaluation interne. Ainsi, en Allemagne et en Roumanie, les gouvernements locaux assument des responsabilités de gestion vis-à-vis des établissements scolaires sans pour autant être impliqués dans leur évaluation. Les autorités locales n'utilisent donc pas les résultats de l'évaluation interne dans une perspective d'évaluation des écoles.

FIGURE 3.13. TYPES D'UTILISATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION INTERNE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU NIVEAU LOCAL. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

Gestion de l'établissement scolaire		
		+ évaluation de l'établissement scolaire
		+ rédaction de rapports destinés aux autorités éducatives supérieures
DE, RO	BE de, UK (E/W, SC), IS, CZ, EE, PL, SK	SE, NO, LT

(:): EL, HU

(-): BE fr, BE nl, ES, FR, IE, IT, NL, AT, PT, UK (NI), LI, CY, LV, MT, SI (sans objet en l'absence d'une utilisation des résultats au niveau local comme l'indique la figure 3.12); LU, BG (voir notes en annexe)

(Δ): DK, FI

Source: Eurydice.

Note complémentaire

Allemagne: concerne les six Länder où l'évaluation interne est obligatoire.

Comme le montre la figure 3.13, les autorités locales et/ou pouvoirs organisateurs de tous les autres pays font usage des résultats de l'évaluation interne à la fois pour évaluer et gérer les établissements scolaires ou leurs personnels. Les municipalités en Suède et en Norvège et les pouvoirs organisateurs en Lituanie utilisent également ces résultats dans les rapports ou comptes-rendus qu'ils doivent remettre aux autorités éducatives centrales ou supérieures en matière d'éducation.

En **Lituanie**, les pouvoirs organisateurs, principalement des municipalités, rédigent un dossier sur la base du rapport d'activité de l'école réalisé par le chef d'établissement. Ils l'envoient à l'inspection et au ministère de l'éducation et des sciences. La procédure est assez similaire en **Suède** où les rapports d'évaluation sont envoyés à la NAE. En **Norvège**, la plupart des municipalités font usage des rapports rédigés par les établissements scolaires dans les échanges de points de vue et d'expériences qu'elles établissent avec les offices nationaux d'éducation dépendant du ministère.

C. Utilisation des résultats de l'évaluation interne par les autorités éducatives régionales

Cette situation se rencontre dans deux pays où les utilisateurs se servent des résultats de l'évaluation interne dans le cadre de l'évaluation des établissements scolaires.

En **Autriche**, les résultats de l'évaluation conduite par l'école servent de points de référence aux activités menées dans le cadre de l'évaluation externe. Celle-ci, qui se définit de plus en plus comme une évaluation de l'évaluation interne, est conduite par le *Schulaufsicht*. En **Pologne**, le *kurator* établit quel type d'informations, émanant du rapport de l'évaluation interne, il va inclure dans ses propres rapports.

D. Utilisation centralisée des résultats de l'évaluation interne

Les autorités éducatives centrales ou supérieures utilisent les résultats de l'évaluation interne dans plus de la moitié des pays (voir figure 3.12). Lorsqu'ils les exploitent, c'est essentiellement comme documents de base pour mener l'évaluation externe de l'établissement scolaire. Six pays ou communautés seulement les utilisent aussi à des fins de pilotage. Le recours aux résultats de l'évaluation interne pour dresser une image globale des forces et faiblesses du système éducatif est sans doute plus aisé là où les autorités supérieures sont responsables d'un nombre relativement restreint d'établissements étant donné l'étendue de leur territoire. (Communauté française de Belgique, Communauté autonome d'Andalousie, Islande, Chypre et Malte).

En **Belgique (Communauté française)**, le rapport d'activité est rédigé par le chef d'établissement ou le pouvoir organisateur. Une copie de ce rapport est transmise à la fin de chaque année civile à la commission de pilotage compétente. La commission de pilotage dépouille l'ensemble des rapports d'activités et élabore une synthèse de données qu'elle diffuse ensuite auprès des écoles afin de leur renvoyer une photographie du paysage scolaire. Ce rapport d'activité ne sert donc pas à évaluer les établissements scolaires.

FIGURE 3.14. TYPES D'UTILISATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION INTERNE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES PAR LES AUTORITÉS ÉDUCATIVES CENTRALES OU ORGANE NATIONAL. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

A = Documents de base lors de l'évaluation externe	DE, FR, NL, SE, UK, LI, CZ, LV, LT, SI
B = Documents permettant de faire un état des lieux du système éducatif	BE fr, ES, CY, MT
A + B	IS, RO

(-): EL

(-): BE nl, BE de, DK, IE, IT, AT, PT, FI, NO, EE, HU, PL, SK (sans objet en l'absence d'une utilisation des résultats au niveau central comme l'indique la figure 3.12);

LU, BG (voir notes en annexe)

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Allemagne: concerne les six Länder où l'évaluation interne est obligatoire.

Espagne: Communauté autonome d'Andalousie uniquement.

SYNTHÈSE

L'analyse des procédures s'est focalisée sur trois étapes en particulier: l'analyse préliminaire de documents avant la visite à l'école; la consultation des responsables de l'établissement scolaire avant la rédaction du rapport final d'évaluation; et le suivi de l'évaluation (*follow-up*).

Les processus d'évaluation externe de tous les pays ne comportent pas automatiquement ces trois étapes. Les plus répandues sont celles de l'analyse d'informations préalablement à la visite de l'établissement scolaire et de la consultation; celle du suivi de l'évaluation est relativement moins fréquente.

La phase d'analyse de documents, préliminaire à la visite, témoigne d'un souci des évaluateurs de disposer d'informations de nature et d'origine diverses afin de mieux préparer leur travail au sein de l'école. Ce souci peut être considéré comme inhérent au processus d'évaluation: le travail d'observation et d'analyse qu'implique une visite d'établissement scolaire se trouve en effet facilité et enrichi lorsque l'évaluateur possède déjà certains éléments pouvant orienter de manière pertinente son questionnement. Au-delà des informations factuelles qui permettent à l'évaluateur d'avoir un regard relativement objectif sur l'établissement scolaire, la collecte d'informations sur les opinions des parents ou les évaluations conduites par le personnel apporte un éclairage particulièrement utile. On peut aussi faire l'hypothèse que plus les missions de l'évaluateur sont étendues (évaluation, recommandations, suivi de l'évaluation), plus sa connaissance de l'établissement scolaire doit être précise et nuancée. Tous les pays qui incluent une étape de suivi dans leur procédure d'évaluation prévoient en effet cette phase de collecte d'informations préliminaire.

La consultation faite par les évaluateurs auprès de certains membres de l'école avant la rédaction du rapport final peut s'inscrire dans une réflexion plus large concernant le rôle et la participation de l'établissement scolaire dans le processus de l'évaluation externe. On peut penser que plus l'objectif de l'évaluation s'éloigne du simple contrôle et s'attache à améliorer la situation de chaque établissement scolaire, plus la participation active des membres de l'école sera demandée aux différentes étapes du processus d'évaluation. Les conséquences éventuelles de l'évaluation pour l'établissement scolaire peuvent sans doute également justifier l'existence d'une telle phase: on n'imagine pas que des mesures de sanction telle que le retrait de subvention ou d'accréditation, soient prises sans discussion des résultats de l'évaluation avec les responsables de l'établissement scolaire.

Le suivi systématique peut être considéré comme un moyen de placer chaque établissement scolaire dans une dynamique d'amélioration de la qualité. Il est en effet attendu des établissements scolaires qu'ils prennent en considération les recommandations, voire les injonctions émises lors de l'évaluation. Lorsque le suivi n'est pas systématique, on peut poser l'hypothèse qu'une telle procédure répond davantage à des objectifs de contrôle de la qualité (plutôt que d'amélioration constante) dans la mesure où le suivi s'opère uniquement lorsque les résultats de l'évaluation sont jugés insatisfaisants.

En ce qui concerne l'utilisation des résultats, les établissements scolaires reçoivent des recommandations, voire des instructions suite à l'évaluation dans la plupart des pays. Certains modes d'évaluation peuvent aussi conduire l'évaluateur ou les autorités éducatives à imposer aux établissements scolaires la rédaction d'un plan d'amélioration, voire à prendre des sanctions à l'encontre des écoles. Ces trois types d'impacts (recommandations, plan d'amélioration, sanctions) constituent les divers moyens mis à la disposition des évaluateurs et/ou autorités éducatives afin d'améliorer la qualité des services rendus par les établissements scolaires et leur combinaison est variable d'un pays à l'autre. Certains modes d'évaluation ne donnent lieu à aucun des trois impacts retenus. Il est encore plus rare qu'ils apparaissent tous les trois.

La publication des résultats de l'évaluation externe des établissements scolaires existe dans plusieurs pays européens et a fait (ou fait toujours) l'objet de débats dans plusieurs pays. Elle soulève de nombreuses questions auxquelles les autorités éducatives doivent pouvoir donner des éléments de réponse si elles souhaitent ne pas être débordées par certains mécanismes qu'engendrerait une telle pratique: mécanismes de marché provoquant la surpopulation de certaines écoles et la fermeture d'autres; mise en question de la décentralisation de la gestion des établissements scolaires, etc.

Enfin, pratiquement partout, les résultats de l'évaluation externe des établissements scolaires sont utilisés par les autorités éducatives pour évaluer le système éducatif. Ces autorités disposent également d'autres moyens pour procéder à l'évaluation du système. Sont particulièrement mis en évidence les organes spécialisés dans le domaine de l'éducation, qui produisent des rapports d'évaluation du système. En plus de certains éléments explicatifs liés aux contingences nationales (suppression du corps d'inspection par exemple), on peut émettre l'hypothèse que ce type d'organe est souvent institué dans le prolongement de la décentralisation de la gestion en matière d'éducation. Les autorités éducatives centrales qui restent in fine responsable du système éducatif, sans pour autant assurer nécessairement la gestion et le contrôle directs des établissements scolaires, veilleraient ainsi à disposer d'informations fiables et pertinentes sur l'état du système éducatif en général.

Dans tous les pays, les établissements scolaires utilisent les résultats de l'évaluation interne dans un but d'amélioration de leur fonctionnement et de leurs performances. D'autres niveaux de pouvoir s'en servent également. Dans plusieurs pays, les autorités locales les utilisent pour la gestion et l'évaluation des établissements scolaires. Au niveau central, ils sont surtout utilisés comme documents de base pour procéder à l'évaluation externe.

CHAPITRE 4

ÉVALUATEURS

INTRODUCTION

Les qualifications des évaluateurs externes, leur statut professionnel et les procédures de recrutement sont examinées dans une première section. La deuxième analyse leur rôle en tant que conseillers auprès d'écoles individuelles ou d'autorités éducatives. Elle met en évidence que cette fonction de conseiller peut être assumée non seulement en tant que partie intégrante de l'évaluation proprement dite, mais également comme une activité supplémentaire. Enfin, la dernière section est consacrée aux évaluateurs internes et notamment à leur préparation à la fonction, ainsi qu'au soutien qu'ils reçoivent des autorités éducatives.

Le chapitre traite uniquement des évaluateurs qui évaluent au moins les fonctions éducatives des établissements scolaires en tant qu'entités. La plupart de ces évaluateurs examinent simultanément une partie des tâches de gestion. Les évaluateurs qui n'évaluent que les fonctions de gestion sont exclus de l'analyse.

SECTION 1

ÉVALUATEURS EXTERNES DES FONCTIONS ÉDUCATIVES: FORMATION INITIALE, RECRUTEMENT ET STATUT PROFESSIONNEL

Avant d'examiner la situation des évaluateurs à proprement parler, il convient de prendre en compte les structures dont ils dépendent. Dans la plupart des pays concernés, un seul organe est responsable de l'évaluation externe des fonctions éducatives. En général, il s'agit d'un département de l'autorité éducative centrale ou supérieure. Le plus souvent, ce département du ministère de l'éducation possède son propre nom, à savoir l'«inspectorat».

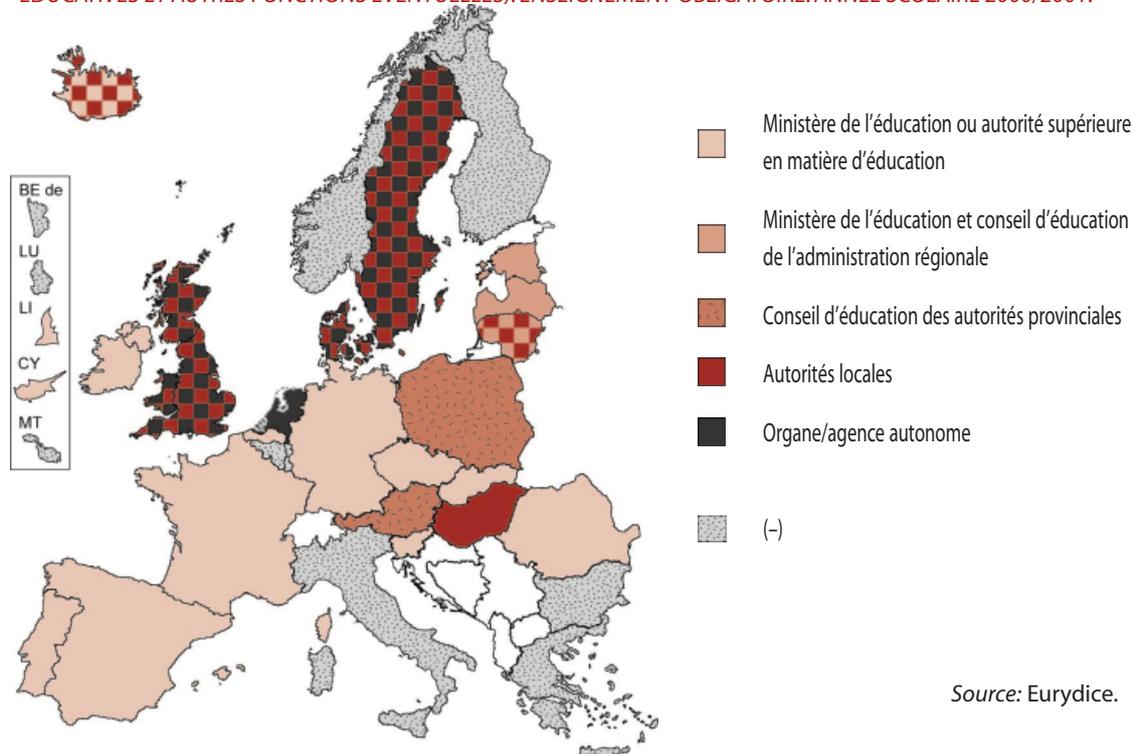
Dans quelques pays, l'organe responsable de l'évaluation dépend d'une instance plus ou moins décentralisée.

La **France** et la **Roumanie** fonctionnent sur un système de déconcentration. Ceci signifie que l'inspectorat, qui est dirigé par l'autorité éducative nationale, a aussi des bureaux au niveau régional, c'est-à-dire au niveau de l'*académie* en France et au niveau du gouvernement du comté en Roumanie. Dans ce pays, la CNEAEP qui est en charge de l'accréditation des écoles est un évaluateur externe supplémentaire qui rend également compte de ses activités au ministère de l'éducation.

En **Estonie** et **Lituanie**, l'agence de supervision de l'État comprend à la fois des agents du ministère de l'éducation et des inspecteurs dépendant de l'administration régionale.

En **Autriche**, l'inspectorat est un service du ministère de l'éducation, des sciences et de la culture. Cependant, les inspecteurs travaillent sous la juridiction des *Länderschulrate* – conseils de l'éducation régionaux (chacun des neuf Länder a un tel conseil) qui organisent les inspections scolaires. En **Pologne**, le *kurator* est responsable de l'évaluation des écoles au niveau des provinces (*voivodship*). Il met en œuvre la politique du ministre de l'éducation, mais est dépendant du chef de province (*voivode*) qui lui-même rend compte de ses activités au Premier ministre.

FIGURE 4.1. ORGANES RESPONSABLES DE L'ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS (FONCTIONS ÉDUCATIVES ET AUTRES FONCTIONS ÉVENTUELLES). ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.



Source: Eurydice.

(-): voir notes en annexe

Notes complémentaires

France: évaluation conduite par l'IEN (*écoles*) et par l'IPR (*collèges*).

Suède: au niveau central, la figure se réfère à la supervision des écoles par la NAE, principalement en cas de non-respect présumé des réglementations nationales.

République tchèque, Estonie, Pologne, Slovaquie: seulement les évaluations conduites par l'inspection scolaire.

Hongrie: seulement l'évaluation facultative centrée sur les aspects éducatifs.

Aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (excepté l'Irlande du Nord), l'inspectorat jouit d'un haut degré d'autonomie.

Aux **Pays-Bas**, l'inspectorat est considéré comme un organe autonome. Il doit néanmoins répondre de ses activités auprès du ministère de l'éducation en dernier recours. La nouvelle loi sur l'inspection des écoles et de l'éducation entrée en vigueur en 2002 fournit une base légale pour l'autonomie de l'inspectorat.

Au **Royaume-Uni**, l'Ofsted en **Angleterre** est un service gouvernemental non ministériel qui rend compte au Parlement et au Premier ministre. *Her Majesty's Inspectorate for Education and Training* au **pays de Galles** (l'Estyn) est un organe autonome, mais financé par l'Assemblée nationale du pays de Galles. L'Ofsted et l'Estyn sont responsables de la gestion du système d'inspection scolaire, au sein duquel des inspections régulières des écoles sont entreprises par des inspecteurs indépendants, engagés par des sociétés prestataires de ces services. Ce sont soit des organisations commerciales (des compagnies de taille variable, des partenariats ou parfois des agents commerciaux indépendants), soit des LEA, qui font des offres de contrats pour réaliser les inspections. Leur travail est supervisé par les *Her Majesty's Inspectors* (HMI), employés permanents de l'Ofsted et l'Estyn. L'*Education and Training Inspectorate* (ETI) fait partie du ministère de l'éducation en **Irlande du Nord** où le système de contractants n'existe pas pour l'inspection scolaire. Depuis le 1^{er} avril 2001, *Her Majesty's Inspectorate of Education* en **Écosse** a un statut d'agence exécutive. En tant que tel, il travaille de façon autonome tout en

restant responsable devant le *Scottish Executive Education Department*. Contrairement à ce qui se passe en Angleterre, le HMIE en Écosse réalise lui-même les inspections.

Quelques pays ventilent la responsabilité de l'évaluation des fonctions éducatives (et d'autres fonctions éventuelles) des écoles entre différents niveaux d'autorité.

C'est le cas au **Royaume-Uni** (sauf en Irlande du Nord). En **Suède**, cette responsabilité est partagée entre les municipalités et la NAE qui est séparée du ministère de l'éducation et, en **Islande**, entre le ministère et les municipalités en ce qui concerne l'évaluation des écoles. En **Lituanie**, l'agence nationale de supervision qui opère aux niveaux central et régional du gouvernement partage la responsabilité de l'évaluation externe avec les pouvoirs organisateurs des écoles (les municipalités).

Au **Danemark**, la responsabilité principale est assumée par les municipalités. L'EVA, qui est un organe autonome, commence à mener des évaluations des établissements scolaires, mais principalement dans la perspective de l'évaluation du système éducatif dans son ensemble.

Un seul pays a entièrement délégué la responsabilité de l'évaluation des écoles au niveau local.

En **Hongrie**, ce sont les gouvernements locaux qui sont responsables de l'évaluation externe des fonctions éducatives. Ce mode d'évaluation est cependant facultatif.

A. Qualifications et expérience professionnelle

Dans la plupart des pays, pour être nommé au poste d'évaluateur externe, les candidats doivent impérativement avoir un **diplôme d'enseignant** pour le niveau d'éducation qu'ils vont évaluer (¹). Lorsque l'enseignement est dispensé par des enseignants spécialisés dans une matière, comme c'est généralement le cas dans les écoles du niveau secondaire, on attend également des évaluateurs qu'ils soient spécialisés dans le domaine concerné. Dans les pays où le diplôme d'enseignant est une condition obligatoire, les candidats inspecteurs doivent également avoir acquis une certaine expérience professionnelle en tant qu'enseignant. Les autres pays stipulent qu'une expérience dans le domaine de l'éducation est nécessaire. La durée de l'expérience professionnelle requise varie entre 3 et 19 ans.

En plus des qualifications répertoriées dans la figure 4.2, des compétences d'ordre social ou de communication sont fortement recommandées. Quelques systèmes éducatifs (tel que ceux des Communautés autonomes en Espagne qui disposent de plus d'une langue officielle et de Chypre) insistent sur le fait que les candidats doivent être en mesure de parler plus d'une langue afin de faciliter les contacts avec d'autres communautés linguistiques et culturelles. En Angleterre, être capable de s'exprimer dans une langue minoritaire est une qualité appréciable chez les évaluateurs non spécialisés dans l'éducation (*lay members*). Les inspecteurs tchèques et lituaniens doivent disposer de connaissances en technologies de l'information et de la communication (TIC).

(¹) Pour une description détaillée des évaluateurs externes voir: Personnel de direction, contrôle et soutien. *Glossaire européen de l'éducation*, volume 4. Bruxelles: Eurydice, 2002. Ce document fournit également la même information pour les évaluateurs externes responsables principalement ou uniquement de l'évaluation des enseignants à titre individuel.

FIGURE 4.2. QUALIFICATIONS ET EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DES CANDIDATS AU POSTE D'ÉVALUATEUR EXTERNE DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS (FONCTIONS ÉDUCATIVES ET AUTRES FONCTIONS ÉVENTUELLES).
ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

	Organe/entité responsable de l'évaluation	Évaluateur	Tâches évaluées		Qualifications obligatoires			Expérience professionnelle			
			Fonctions éducatives	Fonctions de gestion	Diplôme d'enseignant	Autre diplôme	Cours spécialisé en évaluation	Examen qualifiant	Dans l'enseignement	En éducation (administration, recherche, ...)	En gestion/direction des écoles
BE fr	(-)	(-)									
BE de	(-)	(-)									
BE nl	Inspectorat	Inspecteurs	●	●	●			●	●		
DK	Municipalités en tant que pouvoir organisateur	△	●	●	△	△	△	△	△	△	△
	EVA	Evalueringskonsulent	●	●		●					
DE	Supervision scolaire du Land (Schulaufsicht/Schulinspektion)	Schulaufsichtsbeamte	●	●	●				●		●
EL	(-)	(-)									
ES	Inspection de l'éducation	Inspectores	●	●	●		●	●	●		
FR	Corps d'Inspection	Inspecteurs	●	●		●	●			●	
IE	Inspectorat	Inspectors	●	●	●	●			●	●	●
IT	(-)	(-)									
LU	(-)	(-)									
NL	Inspectorat de l'éducation	Inspecteurs	●	●		●			● ₁	●	● ₁
AT	Inspection des écoles (Schulaufsicht)	Landesschulinspektor	●	●	●				●		
		Bezirksschulinspektor	●	●	●				●		
PT	IGE	Inspectores	●	●	●		●		● ₁	● ₁	
FI	Pouvoir organisateur des écoles/NBE	(-)									
SE	Municipalités en tant que pouvoir organisateur	△			△	△	△	△	△	△	△
	NAE	Undervisningsråd (personnel de la NAE)	●	●		●			● ₁	● ₁	● ₁
UK (E/W)	Ofsted/Estyn	Enrolled inspectors (équipe) travaillant pour un contractant	●	●	●	●	●	●	●		●
		Lay inspectors travaillant pour un contractant	●	●			●	●			
	LEA	Inspecteurs ou conseillers des LEA	●	●	△	△	△	△	△	△	△
UK (NI)	ETI	Inspectors	●	●	●	●	●		●		●
UK (SC)	HMIE	Inspectors	●	●	●	●	●		●		●
		Associated assessors	●	●	●		●		●		
		Lay members	●	●			●				●
	LA	Quality development/improvement officers, etc.	●	●	△	△	△	△	△	△	△

	Organe/entité responsable de l'évaluation	Évaluateur	Tâches évaluées		Qualifications obligatoires			Expérience professionnelle			
			Fonctions éducatives	Fonctions de gestion	Diplôme d'enseignant	Autre diplôme	Cours spécialisé en évaluation	Examen qualifiant	Dans l'enseignement	En éducation (administration, recherche, ...)	En gestion/direction des écoles
IS	Ministère de l'éducation	Úttektaraðilar/	●	●	●		●	●	●	●	
	Municipalités en tant que pouvoir organisateur	matsaðilar (experts indépendants)	●	●	△	△	△	△	△	△	△
LI	Inspection de l'éducation nationale	Inspecteurs et personnel de soutien du ministère de l'éducation	●		●				●	●	●
NO	Municipalités en tant que pouvoir organisateur/NBE	△	●	●	△	△	△	△	△	△	△
BG	(-)	(-)									
CZ	Inspectorat des écoles tchèques	Školní inspektor	●	●	●				●		●
EE	Agence de supervision de l'État	Inspecteurs	●	●	●						
CY	Ministère de l'éducation	Epitheoritis	●	●	●				●		●
LV	Département général de l'éducation	Commission d'évaluation	●	●	●				●		
LT	Agence de supervision de l'État	Inspektorius	●		●				●		●
	Pouvoir organisateur	Specialistas	●	●		●					
HU	Gouvernements locaux en tant que pouvoir organisateur	Experts indépendants et instituts de recherche	●	●						●	
MT	(-)	(-)									
PL	Inspectorat régional (Kuratorium)	Kurator/wizytor	●	●	●	●	●	●	●		
RO	Inspection scolaire du comté ou ministère de l'éducation	Inspecteur	●	●	●				●		●
	CNEAEP	Membres des commissions régionales de la CNEAEP	●	●	●				●		●
SI	Inspection nationale de l'éducation	Inspektor	●	●	●				● ₁	● ₁	● ₁
SK	Inspection scolaire de l'État	Školský inspektor	●	●	●				●		●

(-): voir notes en annexe

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Irlande: une expérience dans le domaine de l'éducation autre que l'enseignement et/ou la direction d'école est souhaitable.

Pays-Bas: (1) environ neuf ans d'expérience d'enseignement ou dans un poste de direction dans une école.

Autriche: l'expérience professionnelle en direction n'est pas officiellement requise. Cependant, la plupart des inspecteurs scolaires ont occupé le poste de chef d'établissement qui leur confère cette expérience.

Portugal: (1) les inspecteurs doivent avoir une expérience professionnelle dans l'enseignement ou dans l'éducation (législation, administration). Une expérience de directeur d'école est un critère préférentiel pour départager des candidats au profil similaire.

Suède: au niveau central, la figure se réfère à la supervision des écoles par la NAE, principalement en cas de non-respect présumé des réglementations nationales par une école. (1) expérience requise dans au moins un des trois domaines.

Royaume-Uni (E/W): dans certains cas, il s'agit de lignes directrices plus que d'exigences absolues.

Islande: dans la plupart des cas, les évaluateurs ont à la fois une qualification d'enseignant et une expérience dans l'enseignement. Lorsque les évaluateurs travaillent en équipe (habituellement de deux personnes), l'un a une expérience d'enseignement et l'autre, une expérience dans l'assurance qualité.

Liechtenstein: il n'y a pas d'exigences officielles, mais seulement une attente en matière de formations, de qualifications ou d'expérience professionnelle pour les inspecteurs.

Roumanie: les commissions régionales de la CNEAEP sont mixtes. L'expérience professionnelle n'est pas la même pour tous les membres. Certains peuvent être plus expérimentés dans l'enseignement (enseignants), d'autres dans d'autres domaines éducatifs (chercheurs), d'autres encore dans la gestion (inspecteurs).

Slovénie: (1) expérience requise dans au moins un des trois domaines.

Note explicative

Dans certains pays, des sujets particuliers, tels que la religion, le sport, la musique et les arts, font l'objet d'une évaluation conduite par des évaluateurs spécialisés qui peuvent ou non travailler pour le (la) principal(e) organe/entité responsable de l'évaluation. Ces évaluateurs ne sont pas pris en compte dans la figure 4.2.

Plusieurs pays exigent de leurs évaluateurs qu'ils aient suivi une **formation spécifique (en évaluation ou dans d'autres domaines)**. Selon le pays, cette formation peut s'étendre sur une période de trois semaines à trois ans. Dans certains cas, la formation est offerte après le recrutement ou la nomination.

En **Espagne** et en **France** (dans le cas de l'IPR et de l'EN), les candidats qui souhaitent avoir accès à cette formation spécialisée doivent passer un examen. Les candidats français qui réussissent l'examen sont autorisés à suivre une formation de deux ans en alternance.

Aux **Pays-Bas**, après leur nomination, les inspecteurs suivent une formation approfondie et bénéficient d'une période d'entrée en fonction qui va de plusieurs mois à une demi-année. Une école pour inspecteurs, chargée de progresser dans l'expertise et le professionnalisme, existe depuis septembre 2001.

En **Autriche**, il n'est pas obligatoire de suivre des cours spécialisés. Cependant, la formation continue – qui est organisée chaque année pour les *Landesschulinspektoren* au niveau national et pour les *Bezirksschulinspektoren* aux niveaux régional et national – offre des cours de gestion.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, l'Ofsted exige de tous les inspecteurs qu'ils soient formés et évalués par rapport à des standards spécifiques. Une formation initiale pour les candidats qui rencontrent les critères de sélection a lieu durant plusieurs mois et inclut des stages. Elle conduit à une évaluation formelle par les HMI. Une fois que les inspecteurs ont réussi cette évaluation et sont recrutés, ils doivent effectuer un minimum de cinq jours de formation continue chaque année et maintenir à jour leur pratique d'inspection. La formation est offerte par l'Ofsted, par des contractants auprès de l'Ofsted et par d'autres prestataires de services agréés par l'Ofsted.

En **Lettonie**, après la réforme de l'évaluation mise en œuvre en 2004, tous les évaluateurs externes devront suivre une formation spécifique à l'évaluation et passer un test leur permettant d'obtenir la certification requise pour la participation à l'évaluation externe.

Bien que la grande majorité des évaluateurs aient pour tâche d'évaluer tant les fonctions éducatives que les fonctions administratives, aucun pays ne sollicite de **qualification obligatoire formelle dans le domaine de la gestion** ou de l'administration. Lorsqu'il est établi que le candidat doit faire preuve de qualifications en gestion, c'est toujours sous la forme d'une expérience professionnelle. Il est donc attendu que des compétences en gestion aient été acquises via la responsabilité antérieure de directeur d'école, d'assistant du chef d'établissement ou de toute autre fonction dans l'administration éducative.

Dans les quelques pays où, avant leur nomination, les candidats doivent suivre une formation spécialisée en évaluation, le contenu des cours inclut des sujets relatifs à la gestion ou à l'administration (Espagne, Portugal et Royaume-Uni).

Cependant, cette absence de formation dans le domaine de la gestion ou de la direction d'établissement semble moins préjudiciable lorsque des évaluateurs dépendant d'une autorité distincte sont spécialisés dans les questions administratives. Pour rappel, ces modes d'évaluation repris ci-dessous ne sont pas traités dans ce chapitre.

En **Grèce**, les directeurs des bureaux et conseils d'éducation ont la responsabilité de superviser la gestion des ressources humaines dans les écoles. Au **Luxembourg**, le comité de gestion dans l'enseignement secondaire se focalise sur des questions de gestion. En **Pologne**, les *gminy* sont devenues responsables de l'administration et de la gestion des écoles d'enseignement primaire (en 1991) et d'enseignement secondaire inférieur (en 1999), ce qui signifie qu'elles sont également responsables de l'évaluation externe de ces fonctions. En plus de la *development-oriented evaluation* (facultative) considérée dans ce chapitre, les gouvernements locaux de **Hongrie** sont obligés de conduire une *policy-oriented evaluation* qui se concentre sur les fonctions administratives. En **République tchèque**, en **Estonie** et en **Slovaquie**, où les fonctions éducatives sont évaluées par l'autorité centrale, les pouvoirs organisateurs locaux sont les principaux responsables de l'évaluation des fonctions administratives.

Plusieurs organes/entités responsables de l'évaluation ont décidé de constituer des **équipes d'inspecteurs** pour deux raisons principales. Cela permet de réunir un large éventail de compétences et d'évaluer les écoles plus en détail. Aux Pays-Bas (dans l'enseignement secondaire) et au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), une équipe peut compter jusqu'à respectivement 10 et 15 membres. En Irlande, au Portugal et en République tchèque, les inspecteurs se rendent généralement en équipe dans les écoles, mais il arrive que des écoles de petite taille soient évaluées par un seul inspecteur.

En 2001, la **République tchèque** a introduit une condition obligatoire selon laquelle toutes les équipes d'inspecteurs relevant de l'inspection scolaire tchèque doivent également inclure un contrôleur, c'est-à-dire un inspecteur spécialisé dans la gestion des ressources et dans l'administration. Les contrôleurs doivent absolument posséder un diplôme de droit ou d'économie et avoir au moins cinq ans d'expérience professionnelle dans l'éducation. À **Chypre**, l'inspection principale est conduite par un petit nombre d'inspecteurs qui agissent en équipe, coordonnée par un inspecteur, habituellement l'inspecteur général. Outre l'examen de leur propre domaine disciplinaire, chaque inspecteur a la responsabilité d'évaluer un ou plusieurs aspects de la vie scolaire.

Lorsque les équipes d'évaluateurs en Allemagne, en Autriche, au Royaume-Uni (Écosse), en République tchèque et en Slovénie ont besoin d'une aide spécialisée, elles peuvent faire appel à des experts dans le domaine en question. Les experts se joignent aux évaluateurs de façon ponctuelle et ne traitent que des questions spécifiques pour lesquelles ils ont été sollicités.

En **Autriche**, l'inspecteur scolaire peut également faire appel à d'autres inspecteurs, mais aussi à des experts et des enseignants aux compétences spécifiques (pour autant qu'ils ne soient pas en fonction dans l'inspection) afin de le soutenir dans son évaluation externe.

Ce n'est que de façon ponctuelle que les équipes font appel à du personnel non spécialisé dans le domaine de l'éducation.

Les évaluations d'équipe conduites au **Royaume-Uni** (sauf celles conduites par les LEA) doivent (**Angleterre, pays de Galles et Écosse**) ou peuvent (**Irlande du Nord**) comprendre un évaluateur non spécialisé dans l'éducation (*lay member*). En tant que représentants de la population, ces *lay members* sont issus de différents milieux socioprofessionnels, mais ne doivent pas avoir d'expérience spécifique en gestion ou en financement de

l'éducation. Ils sont censés s'attarder principalement sur la façon dont l'école et ses élèves interagissent avec les parents et la communauté locale, ainsi que sur le bien-être des enfants et leur développement personnel et social. En **Irlande du Nord** et en **Écosse**, ils n'interviennent pas sur les aspects ayant trait à l'apprentissage, à l'enseignement ou aux résultats obtenus. Les équipes d'inspection peuvent (**Irlande du Nord**) ou doivent (**Écosse**) de surcroît comprendre des évaluateurs associés (*associated assessors*), à savoir des enseignants qui exercent dans une école différente de celle qui fait l'objet de l'évaluation. Leur participation ajoute une sorte d'évaluation par les pairs au processus d'inspection.

B. Relation entre le statut et les qualifications requises

Dans la plupart des pays, les évaluateurs externes ont un **statut** de fonctionnaire permanent et sont employés par l'autorité centrale (ou régionale) en charge de conduire l'évaluation externe. Le recrutement pour ces postes se fait toujours sur la base d'une procédure de concours ouvert à tous. Certaines autorités (à l'instar de celles de la Communauté flamande de Belgique et de l'Autriche) ont mis sur pied des comités de sélection ou des commissions consultatives qui dressent la liste des meilleurs candidats. Celle-ci est transmise à l'organe chargé de la sélection finale, qui est dans tous les cas le ministère de l'éducation.

Les pays qui offrent un statut de fonctionnaire aux évaluateurs sont ceux pour lesquels les conditions d'accès au poste semblent être les plus exigeantes (figure 4.3). Outre le fait que ces candidats doivent posséder un diplôme, certains de ces pays exigent d'eux qu'ils suivent un cours spécialisé et/ou qu'ils réussissent l'examen qualifiant. Le Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) est le seul pays à imposer de telles contraintes à ses inspecteurs sans pour autant offrir des garanties d'emploi aux candidats qui rempliraient ces conditions. Les concours ouverts (ou toute autre forme d'examen) sont également des procédures de recrutement fréquentes dans les pays où les évaluateurs externes ont le statut d'employé permanent, rattaché à l'autorité responsable de l'évaluation. Dans quelques pays (comme en Espagne et en Pologne), les concours doivent être considérés comme faisant partie intégrante de la procédure générale de recrutement des fonctionnaires, plutôt que comme une procédure de nomination au poste d'évaluateur externe en tant que tel.

En **Espagne** et en **Pologne**, les candidats qui réussissent cet examen sont automatiquement nommés au poste d'employé permanent en tant qu'inspecteur scolaire. Au **Portugal**, les candidats inspecteurs sont recrutés parmi les fonctionnaires (enseignants ou administrateurs de l'éducation) via un appel d'offre. Un comité de sélection a la responsabilité de dresser une proposition de liste de candidats qui doit être soumise à l'approbation de l'inspecteur en chef. Les candidats doivent suivre une formation spécifique et une formation continue durant une année, avant d'être titularisés. Au **Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)**, par contre, réussir les procédures d'évaluation de l'Ofsted et de l'Estyn permet aux candidats de recevoir une agrégation pour travailler comme membre d'une équipe d'inspection. Cela ne garantit pas en soi un emploi. Les contractants obtiennent, via un appel d'offre, des contrats pour effectuer les inspections planifiées, et composent leurs équipes avec des inspecteurs agréés. Ils sont employés par le contractant ou travaillent eux-mêmes sous contrat pour ce dernier. Les candidats au poste d'inspecteur en **Slovénie** doivent se soumettre avec succès à l'examen professionnel au cours de leur période probatoire. Après leur nomination, ils doivent en plus passer un examen de compétences professionnelles une fois tous les quatre ans afin de garder leur emploi. Cette dernière condition est en cours de révision.

Un autre aspect récurrent dans la procédure de recrutement des fonctionnaires qu'il convient de mentionner est la **période d'essai**. En effet, les pays où les évaluateurs externes ont une période probatoire, à savoir la Belgique (Communauté flamande), l'Allemagne, la France, les Pays-Bas, le Royaume-Uni (Écosse),

la Pologne (dans le cas des *kurator* mais non des inspecteurs assistants – les *wizytator*) et la Slovénie, sont aussi des pays dans lesquels les inspecteurs jouissent du statut de fonctionnaire.

Les pays qui confient l'évaluation externe à des **experts indépendants** ont tendance à accepter des candidats qui disposent de qualifications plus diversifiées (moins centrées sur l'enseignement) pour autant qu'ils fassent preuve des compétences requises dans les questions d'ordre éducatif et/ou dans la gestion de la qualité.

En **Islande**, les critères de sélection d'un évaluateur indépendant sont les suivants: faire la preuve d'une connaissance approfondie de l'éducation obligatoire accompagnée d'une expérience dans ce domaine, et de compétences dans le domaine de l'évaluation et de la gestion de la qualité. Les gouvernements locaux en **Hongrie** confient l'évaluation à des experts en éducation ou à des instituts de recherche – dans la plupart des cas, les instituts pédagogiques régionaux (MEPI). L'**Islande** et la **Hongrie** sont aussi les deux seuls pays à offrir un diplôme en évaluation. Dans ces deux pays, cependant, être titulaire d'un tel diplôme n'est pas une condition essentielle pour accéder au poste d'évaluateur externe.

FIGURE 4.3. RELATION ENTRE LE STATUT ET LES QUALIFICATIONS REQUISES POUR LES ÉVALUATEURS EXTERNES DES ÉCOLES EN TANT QU'ENTITÉS (FONCTIONS ÉDUCATIVES ET AUTRES FONCTIONS ÉVENTUELLES). ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

	Pas de règle de qualification obligatoire (mais éventuellement un cours spécialisé)	Diplôme d'enseignant ou autre diplôme		
			Plus cours spécialisé en évaluation	et/ou examen qualifiant
Statut de fonctionnaire/contrat d'employé (permanent)		DK, DE, IE, NL, AT, SE ₂ , CZ ₁ , EE ₁ , CY, LV, LT ₁ , SK ₁	FR ₁ , PT, UK (NI), LI, RO ₁₋₂	BE nI, ES ₁₋₅ , UK (HMIE en SC ₁), PL ₁ , SI
Contrat d'employé (temporaire)	UK (<i>lay inspectors</i> en SC ₁)	PT	UK (<i>associated assessors</i> en SC ₁), RO ₂	IS ₁₋₂
Expert indépendant	DK, UK (<i>lay inspectors</i> en E/W ₁), HU ₂			UK (<i>enrolled inspectors</i> et <i>registered inspectors</i> en E/W ₁), IS ₁₋₂

(-): BE fr, BE de, EL, IT, LU, FI, NO, BG, MT (voir notes en annexe)

Indices: voir note explicative p. 116

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Danemark: uniquement les évaluations conduites par l'EVA.

Suède: la NAE recourt à une mixité de son propre personnel et d'experts indépendants pour l'évaluation externe des municipalités et, à partir de 2003, pour l'évaluation externe des écoles. Il n'y a pas d'exigences officielles de qualifications pour la sélection en tant qu'expert indépendant. Ils sont choisis sur la base de leur expertise dans le domaine évalué.

Royaume-Uni (E/W): l'information concerne les inspecteurs indépendants engagés par les prestataires de services d'inspection qui organisent ces dernières sous contrat avec l'Ofsted/l'Estyn. Les HMI, fonctionnaires et membres permanent de l'Ofsted/l'Estyn, inspectent également certaines écoles. Il leur incombe aussi d'établir un cadre réglementaire pour l'inspection, de définir les exigences requises et de tenir les registres des personnes qui ont l'agrégation pour travailler en tant que membre d'une équipe d'inspecteurs (*enrolled inspectors*) ou pour diriger l'inspection (*registered inspectors*). Les inspections régulières des écoles sont conduites par des contractants indépendants qui ont la responsabilité de constituer leurs équipes d'inspecteurs à partir de ces registres.

Note explicative

SIGNIFICATION DES INDICES UTILISÉS DANS LES FIGURES

a) Précisions sur les modes d'évaluations considérés

France: (1) évaluation du projet d'établissement par l'IEN (*écoles*) et l'IPR (*collèges*) et (2) évaluation des *collèges* par les autorités académiques.

Suède: (1) évaluation menée par la municipalité et (2) supervision des écoles par la NAE, principalement en cas de non-respect présumé des réglementations nationales.

Royaume-Uni (E/W): évaluations conduites par (1) l'Ofsted/Estyn et (2) les LEA.

Royaume-Uni (SC): évaluations conduites par (1) le HMI et (2) les LA.

Islande: (1) évaluation des méthodes d'évaluation interne et (2) évaluation des établissements scolaires.

République tchèque: évaluations conduites par (1) l'inspectorat et (2) le pouvoir organisateur.

Estonie: évaluations conduites par (1) l'agence de supervision de l'État et (2) le pouvoir organisateur, principalement les municipalités.

Lituanie: évaluations conduites par (1) l'inspectorat et (2) le pouvoir organisateur.

Hongrie: (1) évaluation obligatoire centrée sur les aspects de gestion (*policy-oriented evaluation*) et (2) évaluation facultative centrée sur les aspects éducatifs (*development-oriented evaluation*).

Pologne: évaluations conduites par (1) le *kuratorium* et (2) la municipalité (*gmina*).

Roumanie: évaluations conduites par (1) l'Inspection et (2) le CNEAEP.

Slovaquie: évaluations conduites par (1) l'inspectorat et (2) le pouvoir organisateur.

b) Variations régionales

Espagne: évaluations conduites (1) en Andalousie, (2) en Catalogne, (3) dans les Iles Canaries et (4) au Pays basque, (5) dans les autres Communautés autonomes.

Dans certains pays, le poste d'évaluateur est déclaré incompatible avec d'autres emplois ou postes dans le secteur public. Par exemple dans la Communauté flamande de Belgique, les évaluateurs ne peuvent ni briguer un mandat politique, ni occuper un poste de gestionnaire au sein du pouvoir organisateur ou être employés dans un établissement scolaire. La condition la plus répandue est que les évaluateurs ne peuvent plus exercer leur profession d'enseignant. Cette règle, cependant, ne s'applique pas aux pays qui emploient des experts indépendants pour mener l'évaluation externe, comme c'est le cas au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) et en Hongrie. Ces experts sont toujours libres d'allier une fonction d'évaluateur externe avec une éventuelle carrière dans l'enseignement.

SECTION 2

L'IMPLICATION DE L'ÉVALUATEUR EXTERNE DANS LE SUIVI DE L'ÉVALUATION

A. Promotion et supervision des changements requis par l'évaluation

Cette section porte un regard ciblé sur le rôle des évaluateurs externes dans le suivi (*follow-up*) de l'évaluation. À la distinction de ce qui a été fait dans les sections 1 et 2 du chapitre 3, il n'est pas question ici d'analyser les conséquences de l'évaluation du point de vue de l'école, mais plutôt d'examiner l'implication des évaluateurs dans la mise en œuvre de changements. Par conséquent, toute action entreprise ou proposée par les autres acteurs/intervenants ne rentre pas en ligne de compte dans la figure 4.3 (comme c'est le cas, par exemple, lorsqu'une autorité éducative retire l'accréditation d'une école présentant de mauvais résultats à l'évaluation).

Dans tous les pays, les évaluateurs externes sont obligés d'émettre un rapport sur les résultats de leur évaluation. Dans certains pays, le rapport fait seulement état de leur appréciation sur le mode de fonctionnement d'une école en particulier. Il établit ses points forts et ses faiblesses, et met en exergue tout manquement par rapport aux obligations légales. Il revient ensuite à la direction de l'école ou à l'autorité éducative de prendre les mesures qui s'avèrent nécessaires.

Dans les autres pays, il est demandé aux évaluateurs d'aller plus loin et d'avancer des propositions de changement. En cas de non-respect de la loi, le champ d'action de certains des évaluateurs est encore plus étendu. Ils sont autorisés à donner des instructions à l'école ou au pouvoir organisateur pour remédier à la situation. Lorsqu'un plan d'action a été adopté, les évaluateurs externes sont parfois sollicités pour suivre les progrès de l'école dans sa mise en œuvre. Enfin, certains évaluateurs imposent un délai à l'école pour conduire son action de remédiation.

Aux **Pays-Bas**, si les exigences obligatoires ne sont pas remplies, l'inspectorat ne peut qu'émettre des instructions de changements. Il ne peut en aucun cas contraindre l'école à les appliquer. Le ministère est informé et il lui revient de prendre les mesures adéquates. Toutefois, il est fait appel à l'inspectorat pour vérifier que l'école a bien opéré les changements qui s'avéraient nécessaires. En **Suède**, lorsqu'une supervision indique qu'une école ne respecte pas les exigences légales, la NAE critique la partie responsable et lui demande de rectifier la situation. Lorsqu'elle émet des demandes d'amélioration, la NAE alloue aux écoles une période définie pour prendre des mesures. Ensuite, elle vérifie que la situation a changé. Au **Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)**, les équipes d'inspection indépendantes qui sont sous contrat avec l'Ofsted/l'Estyn élaborent un rapport d'inspection qui doit impérativement mentionner des recommandations pour l'amélioration de la situation. Quant à la supervision de l'application de ces recommandations par l'école, elle n'incombe pas au contractant mais aux *Her Majesty's Inspectors* rattachés à l'Ofsted et à l'Estyn. En **Écosse**, les HMIE visitent les écoles un ou deux ans après que le rapport d'évaluation ait été publié pour pouvoir apprécier les progrès réalisés. Les HMIE identifient les points forts et les points nécessitant une amélioration dans chaque rapport d'inspection. C'est par rapport à ces derniers points qu'un jugement est établi en termes de progrès dans la phase de suivi (*follow-up*). En **Estonie**, les inspections de suivi ne sont conduites que si l'inspectorat les juge utiles. De façon générale, il se satisfait d'un rapport établi par le chef d'établissement qui fait état de l'amélioration de la situation.

En **République tchèque**, chaque école dispose d'une période de temps «raisonnable» pour mettre en œuvre tout changement recommandé par les évaluateurs. Au terme de cette période, un seul inspecteur (et non l'équipe d'inspecteurs au complet) retourne à l'école pour effectuer un suivi de l'inspection (*follow-up*). Si les problèmes n'ont pas été résolus, l'inspecteur peut fixer une date pour un second suivi. Les inspecteurs scolaires en **Slovaquie** donnent une année aux écoles pour prendre les mesures nécessaires.

Dans quatre pays, les évaluateurs sont autorisés à émettre des instructions de changement et interviennent si ces changements n'ont pas été mis en œuvre comme demandé.

C'est le cas en **République tchèque** et à **Chypre**. En **Belgique (Communauté flamande)**, l'inspecteur prend des mesures disciplinaires à l'encontre des écoles/des personnes dans le cas d'un second avis négatif de l'inspection. En **Slovaquie**, l'inspectorat peut prendre des mesures disciplinaires contre la/les personne(s) rendue(s) responsable(s) de ne pas avoir mis en œuvre les changements préconisés, et peut la/les suspendre de sa/leur fonction si nécessaire.

En **Lettonie**, après la réforme de l'évaluation qui sera mise en œuvre en 2004, les équipes d'experts se verront chargées d'émettre des recommandations pour le changement, de fixer des dates limites pour la mise en place de ces changements, de vérifier s'ils ont été effectués et d'intervenir s'ils n'ont pas été réalisés.

FIGURE 4.4. IMPLICATIONS DES ÉVALUATEURS EXTERNES DES FONCTIONS ÉDUCATIVES (ET AUTRES FONCTIONS ÉVENTUELLES) ASSUMÉES PAR LES ÉCOLES DANS LA MISE EN ŒUVRE DES CHANGEMENTS. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

	BE fr		BE nl	DK	DE	EL	ES _{1,4}	FR ₁	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE ₂	E/W ₁	SC ₁	IS _{1,2}	LI	NO	BG	CZ ₁	EE ₁	CY	LV	LT ₁	HU ₂	MT	PL ₁	RO ₁	SI	SK ₁	
	BE de																UK																	
A		●	●	●			●	●	●			●	●	●		●	●	●	●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
B		●	●	●			●	●	●			●	●	●		●	●	●	●	●			●							●	●	●	●	●
C		●		●			●					●	●			●							●		●					●		●	●	●
D	(-)	●				(-)					(-)	(-)				(-)	●	●	●	●		(-)	(-)	●					(-)			●	●	●
E		●							●			●				●	●	●	●	●			●	●	●					●		●	●	●
F		●																					●		●								●	●

A = Établit un bilan de la situation

B = Émet des recommandations pour le changement

C = Donne des instructions aux écoles pour la mise en place des changements

D = Fixe des dates limites pour la mise en place des changements

E = Vérifie si les changements ont été effectués

F = Intervient si les changements n'ont pas été réalisés

(-): voir notes en annexe

Indices: voir la note explicative de la figure 4.3

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Allemagne: contrairement au *Schulaufsicht*, la *Schulinspektion* de Brême n'a pas le droit d'émettre des instructions à l'égard des écoles.

Danemark: seulement les évaluations conduites par l'EVA.

Espagne: l'implication des évaluateurs varie d'une Communauté autonome à l'autre. En Andalousie, aux Îles Canaries et en Catalogne, l'inspectorat de l'éducation émet des recommandations, alors que les écoles sont elles-mêmes responsables de l'élaboration de leurs plans d'amélioration. Au Pays basque, les inspecteurs préparent uniquement un rapport et c'est au conseil de l'école qu'il revient de faire des propositions pour l'amélioration.

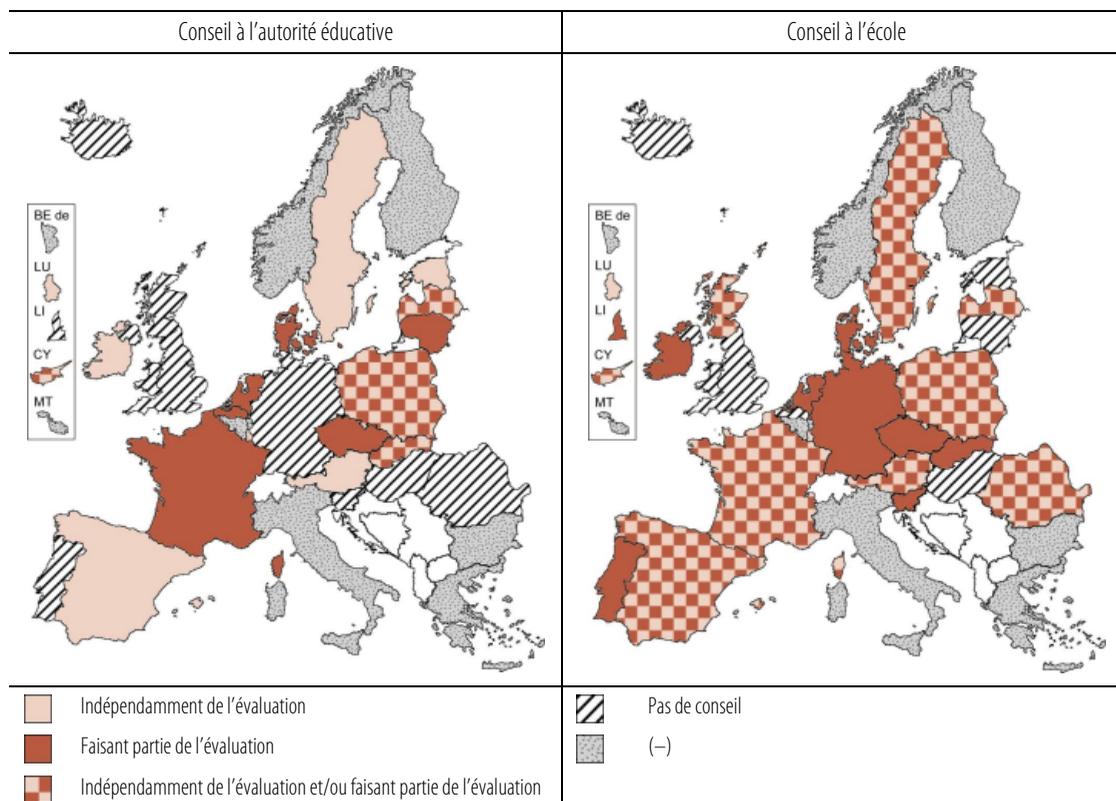
Royaume-Uni (E/W/NI): tous les rapports d'inspection identifient les points qui requièrent un changement et toutes les écoles doivent produire une réponse écrite, mais, pour la majorité des écoles, les inspecteurs ne sont pas impliqués davantage. Toutefois, dans le cas d'une petite minorité d'écoles identifiées comme posant problème, les inspecteurs supervisent les progrès de l'école.

Islande: les évaluateurs externes ne conseillent qu'occasionnellement les écoles sur d'éventuelles améliorations.

B. Le rôle de conseiller des évaluateurs

Au cours de ces dernières années, nombreux sont les pays qui ont redéfini la fonction d'évaluateur externe, en réduisant son rôle de contrôleur et superviseur, et en développant son influence en tant que conseiller. Cette tendance a été renforcée par l'autonomie croissante des écoles. La relation entre les évaluateurs externes et les écoles se définit de plus en plus comme un partenariat basé sur le dialogue et le soutien. L'Autriche et la Norvège en particulier considèrent l'évaluateur externe comme un *critical friend*.

FIGURE 4.5. RÔLE DE CONSEILLER DES ÉVALUATEURS EXTERNES DES FONCTIONS ÉDUCATIVES (ET AUTRES FONCTIONS ÉVENTUELLES) ASSUMÉES PAR LES ÉCOLES. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.



(-): voir notes en annexe

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Danemark, Royaume-Uni (SC): seulement les évaluations conduites par l'EVA et le HMIE.

Suède: au niveau central, la figure se réfère à la supervision des écoles par la NAE, principalement en cas de non-respect présumé des réglementations nationales par une école.

Royaume-Uni (E/W/NI): seulement l'évaluation conduite par l'Ofsted/l'Estyn/l'ETI. Les LEA en Angleterre et au pays de Galles sont également responsables de superviser les performances de leurs écoles et sont chargées de promouvoir l'amélioration en fournissant des conseils et un soutien aux écoles, particulièrement à celles qui ont été identifiées comme posant problème.

Islande: les évaluateurs externes ne conseillent qu'occasionnellement les écoles sur d'éventuelles améliorations.

République tchèque, Estonie, Pologne, Slovaquie: seulement les évaluations conduites par l'inspection scolaire.

Hongrie: seulement l'évaluation facultative centrée sur les aspects éducatifs (*development-oriented evaluation*).

Lituanie: seulement l'évaluation conduite par l'agence de supervision de l'État.

Comme mentionné précédemment, on attend souvent des évaluateurs qu'ils incluent dans leurs rapports d'évaluation des recommandations qui sont basées sur leurs conclusions et qui ont pour but d'améliorer la qualité, de respecter les réglementations et/ou de promouvoir une plus grande efficacité. De tels conseils peuvent être formulés à l'attention soit des écoles, soit des autorités éducatives (locales, régionales ou nationales), voire des deux en même temps.

Étant donné l'expertise des évaluateurs externes et leur connaissance approfondie des questions éducatives, sans parler de la quantité considérable d'informations sur l'état de l'éducation dont ils disposent au sein de leurs juridictions, on conçoit qu'ils soient souvent sollicités pour prodiguer des conseils, y compris dans des circonstances sans rapport avec l'évaluation. Ainsi, les écoles peuvent parfois s'adresser à eux pour leur demander conseil sans pour autant avoir éprouvé de réelles difficultés ou sans que ces difficultés aient été mises en évidence dans le cadre d'une évaluation formelle; de même, l'autorité éducative pourra mettre leurs conseils à profit au moment de l'élaboration de sa politique éducative.

SECTION 3

FORMATION ET SOUTIEN POUR LES ÉVALUATEURS INTERNES

L'évaluation interne est obligatoire dans la plupart des pays et fortement encouragée ou recommandée dans les autres (voir aussi la figure 1.4 dans le chapitre 1). Dans tous les pays, à l'exception de certains Länder en Allemagne et de l'Estonie, cette évaluation concerne à la fois les tâches éducatives et administratives.

L'évaluation interne constitue un processus complexe qui requiert des compétences spécifiques que le personnel de l'école n'a pas toujours. D'après un ouvrage récent sur l'auto-évaluation des écoles en Europe ⁽²⁾ et un article scientifique norvégien ⁽³⁾, les principales compétences nécessaires sont la capacité d'analyser les résultats à l'issue de la collecte de l'information et de les interpréter.

Cette section examine dans quelle mesure les responsables de l'évaluation interne sont aidés dans l'acquisition de telles compétences

A. Préparation avant l'entrée en fonction

Face aux spécifications souvent détaillées des qualifications requises pour les évaluateurs externes (montrées dans les deux sections précédentes), les règles qui régissent la nomination des évaluateurs internes apparaissent peu exigeantes.

Quasi tous les pays ont au moins un mode d'évaluation interne de l'école en tant qu'entité où le chef de l'établissement scolaire intervient en tant qu'évaluateur, généralement assisté par d'autres membres du personnel enseignant. Comme la plupart des pays exigent que les chefs d'établissement scolaire aient une expérience professionnelle en tant qu'enseignant, on peut par conséquent affirmer que les principaux acteurs du processus d'évaluation interne possèdent un diplôme d'enseignant ⁽⁴⁾.

⁽²⁾ *Self-evaluation in European schools. A story of change*, John MacBeath with Michael Schratz, Denis Meuret and Lars Jakobsen, RoutledgeFalmer, 2000.

⁽³⁾ School-based evaluation: a close-up, by Trond Alvik. In: *Studies in Educational Evaluation*, vol. 21, 1995, pp. 311-343.

⁽⁴⁾ Le seul pays qui fait exception est la Suède où les candidats au poste de chef d'établissement scolaire doivent certes fournir la preuve qu'ils sont effectivement compétents dans le domaine de l'éducation (incluant des connaissances pédagogiques théoriques ou pratiques), mais pas qu'ils ont une expérience de formation d'enseignants ou même d'enseignement.

En réponse au rôle de plus en plus important accordé à l'évaluation interne, un nombre croissant de pays offrent une formation spécialisée aux évaluateurs. Si très peu de pays l'imposent à l'heure actuelle, plusieurs la mettent à disposition des évaluateurs ou sont en passe de la rendre obligatoire.

Bien que l'évaluation interne soit seulement encouragée en **Belgique (Communauté flamande)**, une formation continue adéquate est offerte aux chefs d'établissement et aux enseignants du niveau secondaire. Certains des **Länder** en **Allemagne**, certaines Communautés autonomes en **Espagne** et certaines municipalités en **Islande** et en **Hongrie** proposent des cours sur l'évaluation accessibles à toute personne intéressée. La **Grèce** organise de façon régulière des séminaires de formation continue pour les évaluateurs, auxquels s'ajoutent des sessions de formation proposées en réponse à des besoins spécifiques. En **Autriche**, le *Pädagogische Institute* (institut de formation continue) offre des cours en évaluation pour tous les enseignants et chefs d'établissement. Pour ces derniers, une formation à l'évaluation interne est obligatoire. De plus, l'effort a récemment été porté sur le *Schulinterne Lehrerfortbildung* (formation continue dans l'école) pour soutenir les écoles dans leur évaluation interne et dans la rédaction de leur projet d'école. Au **Portugal**, où l'évaluation interne est encouragée, une offre de cours en évaluation est organisée pour les enseignants et les chefs d'établissement par des centres de formation dépendant d'associations d'écoles et par les établissements d'enseignement supérieur.

En **Norvège**, certaines municipalités proposent des formations sur l'évaluation des écoles. La majorité des municipalités soutiennent l'échange d'expériences entre les écoles de manière systématique et offrent un suivi et un soutien aux écoles dans leur travail d'évaluation. Un programme de quatre ans pour le développement de la qualité dans les écoles primaires et secondaires inférieures inclut dans une certaine mesure l'évaluation comme un aspect du travail de développement des compétences. En **Lituanie**, des formations sont offertes par le *Mokyklų tobulinimo centras* (Centre pour l'amélioration des établissements scolaires) et le *Pedagogų profesinės raidos centras* (Centre pour le développement professionnel des enseignants). À **Malte**, des sessions de formations sont offertes à tous les chefs d'écoles.

Il convient de noter par ailleurs que dans plus d'un tiers des pays concernés ⁽⁵⁾, les chefs d'établissement doivent ou devront bientôt suivre une formation initiale spécifique afin de les préparer à leur fonction, formation qui peut inclure des cours sur l'évaluation.

Au **Royaume-Uni**, un cadre national de formation aux normes et qualifications professionnelles, incluant une *National Professional Qualification for Headteachers* (NPQH) révisée et renforcée, a commencé à être introduit en **Angleterre** en 2000. Le programme est conçu pour garantir que tous les chefs d'écoles aient accès à une formation de qualité à chaque étape de leur carrière. À partir d'avril 2004, les chefs d'établissement devront obligatoirement posséder le NPQH ou avoir réservé une place dans le programme. Au **pays de Galles**, le *National Headship Development Programme* est un programme de l'Assemblée nationale, qui soutient la formation professionnelle des chefs d'établissement. En **Irlande du Nord**, la *Professional Qualification for Headship in Northern Ireland* (PQH (NI)) vient d'être introduite. En **Écosse**, tous les chefs d'établissement qui seront nommés dans le futur devront avoir obtenu la *Scottish Qualification for Headship*, qui inclut une formation à l'évaluation et d'autres aspects de la gestion éducative.

La **Roumanie** a introduit une réglementation stipulant que tous les chefs d'établissement devaient avoir suivi une formation en gestion de l'éducation comprenant l'évaluation interne. Les directeurs ont jusqu'au 1^{er} septembre 2004 pour remplir cette exigence.

⁽⁵⁾ Pour plus de détails, voir Eurydice, Les chiffres clés de l'éducation en Europe 2002, figure G18.

B. Mesures de soutien

En sus des formations spécifiques offertes aux évaluateurs internes, un large éventail de mesures de soutien sont mises à leur disposition. Ces mesures peuvent prendre la forme de personnes ressources, de forums d'échange ou encore de soutien financier. Certaines autorités encouragent l'usage des critères, indicateurs et directives mis en œuvre dans l'évaluation externe. Cette situation est notamment d'application dans les pays où les résultats de l'évaluation interne alimentent le processus d'évaluation externe (voir également chapitre 1, section 3).

Le ministère de l'éducation en **France** fournit aux chefs d'établissement des indicateurs eux-mêmes basés sur les résultats des évaluations externes. Il s'agit d'indicateurs standards dans cinq domaines (la population accueillie, les ressources et les moyens, les résultats, le fonctionnement et l'environnement) assortis de références (moyennes nationales, académiques ou départementales) qui leur permettent de se situer par rapport aux autres. Les **Pays-Bas**, le **Portugal** et **Royaume-Uni (Écosse)** incitent vivement les écoles à un usage du cadre général développé et utilisé par l'inspection responsable de l'évaluation externe. En **Finlande**, les écoles peuvent utiliser, dans le cadre de leur évaluation interne, le cadre conceptuel conçu à des fins d'évaluation nationale. En **Suède**, les écoles sont encouragées à utiliser les directives d'évaluation d'ordre général adoptées par la NAE pour ses évaluations externes. Un nouveau plan de qualité est en train d'être mis en œuvre (entrée en vigueur à partir de l'automne 2004). Il permet à la NAE de prescrire les indicateurs et les normes de qualité à évaluer et à prendre en compte dans les rapports de qualité locaux (*quality reports*) (voir chapitre 2). Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, l'évaluateur externe (l'Ofsted) publie des lignes directrices sur l'utilisation des critères établis dans le cadre de l'inspection fondée sur l'évaluation interne de l'école. Plusieurs LEA ont également développé leurs propres cadres et matériaux pour l'évaluation interne des écoles.

Bien qu'il ne s'agisse pas de préconiser une approche systématisée de l'évaluation interne, la **Roumanie** et la **Slovaquie** recommandent l'emploi des critères utilisés par l'inspection nationale.

De nombreux pays ont développé des possibilités de recours à des personnes ressources extérieures à la sphère de l'école. Ces personnes, dont les profils diffèrent (experts universitaires travaillant dans des domaines pertinents pour l'évaluation des écoles, consultants dépendant de sociétés privées, formateurs d'enseignants, agents municipaux, etc.), sont appelées par les écoles en raison de leur expertise dans le domaine de l'éducation ou de l'évaluation. En général, ce recours n'est pas obligatoire, ni particulièrement recommandé. Il s'agit seulement d'une possibilité pour les établissements scolaires qui est soutenue, dans certains pays, par la législation ou la réglementation. Dans la majorité des cas, les établissements scolaires prennent totalement en charge le financement de ces personnes ressources. Ce cas de figure n'est pas considéré dans cette section.

Certains pays mettent des ressources humaines à la disposition des écoles. Là où les acteurs externes qui interviennent dans l'évaluation interne travaillent pour les autorités éducatives (centrales, régionales ou locales), leurs appointements sont pris en charge par leur employeur et le service est donc gratuit pour les écoles. Il peut s'agir de formateurs, c'est-à-dire de personnes qui travaillent dans les institutions de formation initiale ou continue destinées aux enseignants ou aux chefs d'établissement.

C'est le cas en **Allemagne** et en **Islande**. En **Autriche**, les acteurs externes impliqués dans l'évaluation interne travaillent pour les institutions de formation initiale et continue.

Il peut aussi s'agir d'agents des autorités locales.

C'est le cas en **Allemagne**, en **Finlande**, en **Suède**, au **Royaume-Uni (Écosse)** et en **Islande**. Au **Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)**, on attend des LEA qu'elles fournissent un soutien et des conseils aux écoles en

difficulté. Les écoles qui n'ont pas de problème reçoivent un soutien plus limité. En **Norvège**, les municipalités offrent un soutien aux écoles à travers les conseillers pédagogiques.

Parfois, les experts mis à la disposition des écoles sont attachés à des institutions publiques s'occupant de la qualité et de la recherche en éducation.

C'est le cas du *Zentrum für Schulentwicklung* (centre de développement scolaire) en **Autriche**, de la commission pédagogique (*Pädagogischen Arbeitsstelle*) au **Liechtenstein**, et de l'Institut national pour l'éducation en **Slovénie**, dans le cadre du projet pilote *Ogledalo* centré sur les besoins des utilisateurs.

Ailleurs, les personnes ressources sont des experts engagés par les autorités locales ou des enseignants d'autres écoles.

En **Finlande** et au **Royaume-Uni (Écosse)**, les autorités locales peuvent prendre en charge la rémunération d'experts ou de consultants engagés comme personnes ressources pour l'évaluation interne. Dans d'autres pays, comme au **Luxembourg**, ils sont attachés à un organisme privé et travaillent dans le cadre d'un contrat avec l'autorité centrale.

Aux **Pays-Bas**, en **Finlande** et en **Suède**, les écoles peuvent faire appel aux enseignants ou aux chefs d'établissement d'autres écoles pour les aider dans leur processus d'évaluation interne. En **Norvège**, l'évaluation par les pairs est utilisée dans les écoles comme méthode d'évaluation interne.

L'implication des personnes ressources varie. On peut distinguer celles qui sont engagées par les écoles pour mener l'ensemble du processus d'évaluation interne et celles qui conseillent ou aident les écoles au niveau de la méthodologie de ce même processus (par exemple au niveau du traitement des informations collectées ou de l'élaboration de questionnaires). Le premier cas de figure se distingue de l'inspection dans la mesure où le jugement est commandité par les écoles (qui peuvent donc en définir la périodicité et les objets évalués) et où ce sont ces dernières qui gardent la maîtrise de l'utilisation des résultats de l'évaluation. Dans le cas de personnes ressources mises à la disposition des écoles par les autorités éducatives, le deuxième cas de figure est le plus fréquent.

Dans quelques pays, l'intervention d'experts ou de formateurs se fait dans le cadre de projets pilotes financés par les autorités publiques, très ponctuels et à l'impact limité, comme cela a été le cas en Italie et au Luxembourg (en 1996, dans le cadre des projets d'établissement). Même lorsque des projets pilotes de ce type sont inscrits dans le long terme, comme en Slovénie pour les projets *Ogledalo* et *Mreža učečih se šol*, ils ne concernent qu'un nombre très limité d'écoles. Seule la Norvège semble échapper à la règle.

En **Norvège**, un projet pilote du NBE, appelé «participation externe dans les processus locaux d'évaluation», impliquait que des groupes de personnes dotées d'expériences différentes et comportant, entre autres, des experts universitaires prennent part aux différentes étapes du processus d'évaluation mené par les écoles. Depuis 2002, on recommande que toutes les écoles mettent en œuvre des modes d'évaluation interne qui impliquent des personnes internes et des personnes externes à l'école.

FIGURE 4.6. MESURES DE SOUTIEN À LA DISPOSITION DES ÉVALUATEURS INTERNES DES ÉCOLES.
ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

	BE		DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	UK		IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
	fr/	nl														E/W/	SC															
	de															NI																
A		•		•		•		•				•		•		•	•	•			•					•	•	•	•	•	•	
B		•				•		•			•		•	•	•	•	•						•									
C	•	•		•				•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•			•							•	
D				•			•							•	•	•	•										•					
E		•									•			•		•	•									•			•			
F		•	(-)		(-)			•		(-)		•			•	•	•	•	•			(-)							•			
G								•			•		•	•	•	•	•					•										
H		•				•	•				•					•	•						•					•			•	
I														•	•	•		•							•							
J		•				•										•																
K		•						•			•			•		•																

- A= Formation
- B = Cadre général et modèles d'évaluation
- C = Personnes ressources
- D = Indicateurs sur le système éducatif (y compris les résultats obtenus par les élèves)
- E = Recherches et autres publications sur l'évaluation
- F = Directives et manuels
- G = Site Internet
- H = Critères, indicateurs et procédures utilisés pour l'évaluation externe
- I = Échange d'expérience, partage de bonnes pratiques
- J = Modèle d'Excellence EFQM
- K = Soutien financier
- (-): voir notes en annexe

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Allemagne: (A) dans certains Länder.

Espagne: (A, B) Andalousie, Catalogne, Îles Canaries, (I) Catalogne, (J) Castille et León.

Suède: afin de fournir davantage de soutien aux écoles et municipalités dans leurs activités pour atteindre les objectifs nationaux, une nouvelle agence nationale pour l'amélioration scolaire a été établie. Via cette agence, l'État va soutenir le travail de développement de la qualité dans des matières définies comme prioritaires au niveau national.

Royaume-Uni (Angleterre): le *school governing body* reçoit le support d'un conseiller extérieur doté d'une formation spécifique pour l'évaluation des performances du chef d'établissement à titre individuel. Cette situation n'est pas considérée dans cette étude.

Islande: le fait d'inclure l'Islande dans certaines catégories se réfèrent aux pratiques les plus courantes.

Norvège: les municipalités sont responsables de tous les aspects de l'évaluation. Les caractéristiques obligatoires de l'évaluation interne et les mesures de soutien qui s'y rapportent sont variables. Les indicateurs ne sont proposés que dans certaines municipalités, tandis que les lignes directrices sont développées par le NBE.

Quelques pays mettent à la disposition des écoles des informations publiées via Internet dans le but de les soutenir dans leur évaluation interne.

En **Autriche**, la plate-forme Internet *Qualität in Schulen* offre aux écoles une information récente et des outils, à la fois pour l'évaluation et pour l'analyse de données. Elle propose un forum d'échange d'expérience, de discussion et de présentation des résultats. En **Finlande**, du matériel de soutien à l'évaluation interne des écoles est disponible sur le site du NBE. En **Suède**, les écoles disposent du site Internet SIRIS qui contient une base de données sur l'évaluation scolaire et la qualité de l'enseignement. Chaque école fait en sorte que les résultats de son évaluation interne soient disponibles dans cette base de données. La **Norvège** porte une attention toute particulière aux élèves en tant qu'évaluateurs internes. Le site Internet des *Elevinspektørene* (élèves-inspecteurs) a pour objet de récolter, compiler et analyser les opinions des élèves sur les questions d'enseignement. Le NBE a développé une *Ressursbanken* – une banque de ressources disponible via Internet – présentant de l'information, des lignes directrices, des exemples positifs. En **République tchèque**, l'inspection scolaire a développé son site Internet qui contient des informations utiles pour l'évaluation interne.

Dans d'autres pays, ce sont des indicateurs statistiques destinés à réaliser le pilotage du système éducatif qui sont présentés aux établissements scolaires afin qu'ils puissent comparer les résultats de leurs élèves avec ceux d'autres élèves et utiliser cette comparaison dans le cadre de leur évaluation interne.

En **France**, les chefs d'établissement du niveau secondaire sont encouragés à utiliser les *indicateurs de pilotage des établissements secondaires* (IPES) élaborés par le ministère de l'éducation, et, de fait, trois chefs d'établissement sur quatre les utilisent. Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, chaque école reçoit, en automne, un rapport appelé *Performance and Assessment Report* (PANDA) qui présente une synthèse des performances de l'école par rapport aux moyennes nationales. Les écoles reçoivent également des *benchmarks* à partir desquels elles peuvent comparer leur performance avec celle d'autres écoles qui présentent une similitude de contexte, établie sur la base du nombre d'élèves qui bénéficient d'un repas gratuit et des résultats antérieurs des élèves. Les LEA fournissent également aux écoles des données de performance globale qui leur permettent de se comparer avec les performances des autres écoles de la même zone géographique. En **Écosse**, le *Scottish Executive Education Department* fournit à toutes les écoles des statistiques sur les performances des élèves à utiliser dans l'évaluation interne. Cela inclut des données comparatives sur les performances par rapport aux objectifs nationaux. En sus, des données comparatives sont fournies sur les taux de fréquentation et d'absence, les coûts scolaires par élève et les orientations prises par les élèves qui quittent l'école. À **Malte**, des indicateurs ont récemment été mis en place et leur usage commence à se généraliser.

SYNTHÈSE

En Europe, les qualifications prioritaires pour les évaluateurs **externes** sont généralement une formation d'enseignant et une expérience dans le domaine de l'éducation. Dans pratiquement la moitié des pays pris en compte dans l'analyse, les évaluateurs sont obligés de suivre un cours spécialisé en évaluation et/ou de réussir un examen qualifiant.

Malgré le fait que la plupart des évaluateurs évaluent tout autant les fonctions éducatives qu'administratives, les réglementations semblent attacher beaucoup moins d'importance à l'expérience de l'évaluateur en matière de gestion. Lorsqu'une telle compétence est requise, il est généralement attendu de l'évaluateur qu'il l'ait acquise par une expérience «de terrain» plutôt que par une formation institutionnelle.

Les évaluateurs au statut de fonctionnaire sont plus susceptibles d'avoir à passer un examen qualifiant que les évaluateurs qui ont un autre statut professionnel. Les périodes probatoires constituent un autre aspect directement lié au statut de fonctionnaire. L'octroi de ce statut dans une majorité de pays peut traduire la volonté de développer un personnel permanent et une approche régulière et complète de l'évaluation. Le recrutement d'experts indépendants reste marginal à l'échelle européenne.

En ce qui concerne l'implication des évaluateurs externes dans le processus de suivi (*follow-up*), il est demandé à la plupart d'entre eux d'inclure des recommandations de changement dans leur rapport. Dans quelques systèmes éducatifs, les évaluateurs contrôlent les progrès réalisés par l'école dans leur mise en place de changements. Toutefois, rares sont les cas où les évaluateurs sont personnellement autorisés à intervenir lorsque les écoles n'y parviennent pas.

Les évaluateurs externes peuvent également assumer un rôle de conseiller qui va au-delà de leur activité d'évaluation et dépasse la question des performances individuelles des écoles. Étant donné leur connaissance approfondie et leur expérience dans le domaine de l'éducation, il arrive que l'on demande à ces évaluateurs de conseiller leurs autorités éducatives et, ainsi, de contribuer, même de façon indirecte, à l'élaboration de la politique éducative en elle-même.

Face aux exigences de qualification et de soutien requises des évaluateurs externes et alors que l'évaluation interne est obligatoire dans la majorité des pays, les réglementations relatives aux compétences des évaluateurs **internes** apparaissent peu contraignantes. Des cours en évaluation sont fréquemment proposés aux enseignants et aux chefs d'établissement qui le souhaitent. Une formation obligatoire des chefs d'établissement, incluant des cours sur l'évaluation interne, semble néanmoins une formule de plus en plus fréquente.

Quasiment toutes les mesures de soutien et de guidance offertes aux évaluateurs internes sous la forme de ressources humaines, financières ou matérielles sont des propositions qui peuvent être saisies ou non par les écoles. Les mesures de soutien les plus fréquentes sont le recours à une personne ressource et la formation, signes d'un investissement à long terme. Des apports plus techniques, tels que la référence à des indicateurs sur le système éducatif ou aux critères de l'évaluation externe, sont également relativement fréquents.

S'il est permis d'inférer à partir de la diversité des mesures de soutien offertes aux écoles le degré d'implication d'un pays dans l'évaluation interne, on peut conclure que les pays les plus avancés dans le processus sont la Communauté flamande de Belgique, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et les pays nordiques. Viennent ensuite des pays comme l'Allemagne, l'Espagne et l'Autriche où le développement de l'évaluation interne est plus récent.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Ces conclusions générales ont pour objectif de remettre le thème de l'évaluation en contexte et de poursuivre la réflexion par un certain nombre de questions. Plus précisément, on s'interrogera sur la place de l'évaluation des établissements scolaires dans le système d'évaluation, sur les relations entre les processus de décentralisation des compétences en matière d'éducation et l'évaluation, et, enfin, sur l'articulation entre évaluation interne et externe. Les questions posées ensuite émergent de la comparaison des situations nationales. Le lecteur soucieux de trouver un résumé portant sur les différentes parties de l'étude se reportera aux pages de synthèse présentées en fin de chaque chapitre.

L'évaluation des écoles est-elle au cœur du système d'évaluation?

L'analyse permet de faire ressortir quatre grandes catégories de systèmes d'évaluation selon les aspects évalués (voir figure 1). Les deux premières catégories placent l'établissement scolaire au cœur du système d'évaluation.

Dans ces deux catégories, l'école en tant qu'entité est évaluée par un corps d'inspection (évaluation externe) et également par la communauté éducative (évaluation interne obligatoire ou fortement recommandée). L'évaluation conduite par l'inspection est très importante dans quasiment tous ces pays. Dans de nombreux cas, s'y ajoutent des inspections par des services spécifiques de l'État.

La plupart de ces pays ont développé des listes de critères nationaux pour l'évaluation externe. En outre, on trouve dans certains pays (surtout ceux du second groupe) une évaluation du système à partir des résultats des élèves.

La différence entre les deux catégories se situe au niveau de l'existence d'une évaluation des enseignants. Dans le premier groupe, à côté de l'évaluation des **écoles en tant qu'entités**, les **enseignants** sont évalués à titre individuel, par le chef d'école dans presque tous les cas.

Ce modèle se trouve en **Allemagne**, en **Irlande**, aux **Pays-Bas**, en **Autriche**, au **Portugal** et au **Royaume-Uni (Irlande du Nord)**, ainsi qu'en **Lettonie** et en **Pologne**. On le trouve également en **République tchèque**, en **Estonie** et en **Slovaquie**, compte tenu du fait que dans ces pays, les pouvoirs organisateurs exercent également un rôle d'évaluateur, ainsi qu'au **Liechtenstein** où les enseignants sont évalués de manière externe.

En **Hongrie**, la situation est similaire, mais les établissements scolaires sont évalués par les autorités locales et non par un corps ou un organe central.

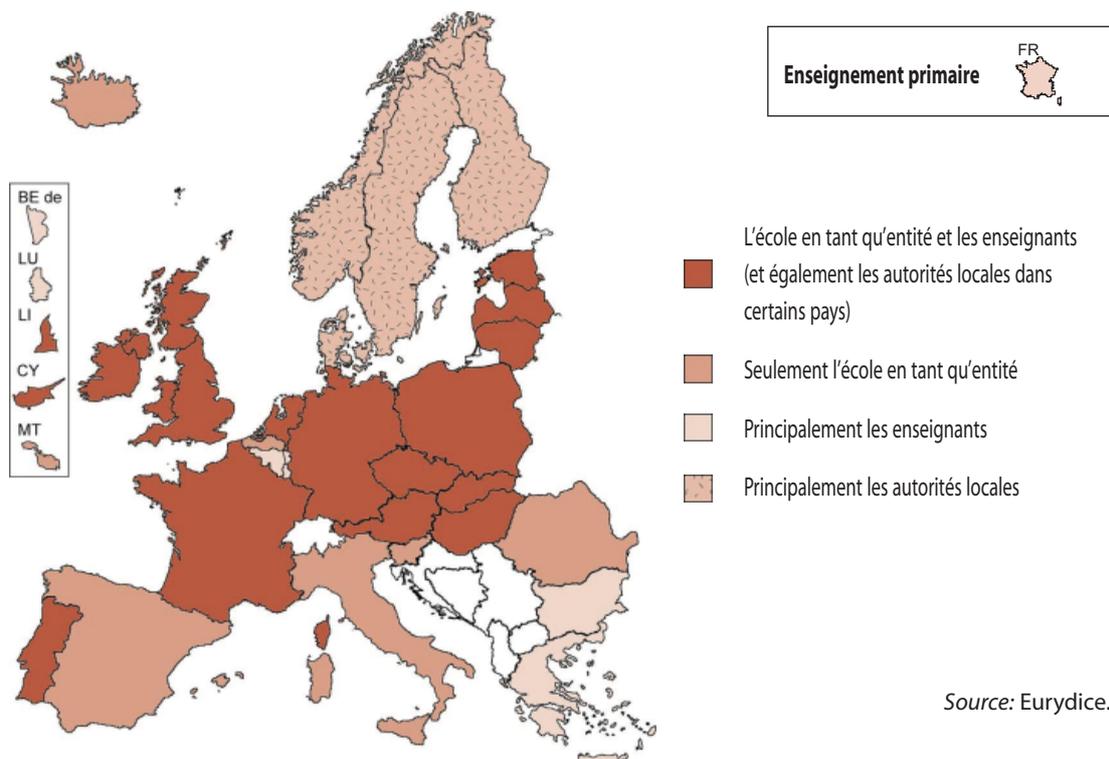
La **France** (dans l'enseignement secondaire) se rapproche également de ce modèle, tout en conservant, en plus de l'évaluation des enseignants par le chef d'établissement, une évaluation externe des enseignants. Le **Royaume-Uni** (à l'exception de l'Irlande du Nord) et la **Lituanie** se trouvent dans une position proche, mais ajoutent aux éléments déjà mentionnés, l'évaluation des écoles par les autorités locales, elles-mêmes évaluées par l'État central. En Lituanie, l'évaluation des enseignants à titre individuel est effectuée par la commission de l'évaluation des enseignants de l'école.

Enfin, **Chypre** rejoint ce groupe dans la mesure où on observe simultanément une évaluation des enseignants et des établissements scolaires. La première est à la fois interne et externe, la seconde est seulement externe.

Dans le deuxième groupe de pays, le système d'évaluation porte seulement sur l'évaluation des **écoles en tant qu'entités**. Les enseignants ne sont pas évalués à titre individuel de manière systématique. Ils peuvent l'être dans des circonstances exceptionnelles, notamment lorsqu'ils sont candidats pour une promotion.

La **Belgique (Communauté flamande)**, l'**Espagne**, l'**Islande**, la **Roumanie** et la **Slovénie** présentent les caractéristiques de ce modèle. L'**Italie** est dans une position similaire, bien qu'il n'y ait pas d'évaluation externe des écoles. Le système d'évaluation repose essentiellement sur l'évaluation interne des établissements scolaires. **Malte** est également dans une position proche: l'évaluation interne des écoles en tant qu'entités est obligatoire, tandis que l'évaluation externe est encore très largement centrée sur les enseignants à titre individuel.

FIGURE A. ASPECTS AU CŒUR DU SYSTÈME D'ÉVALUATION.
ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.



Source: Eurydice.

Dans les deux autres catégories de pays, l'établissement scolaire ne se trouve pas au cœur du système d'évaluation.

Le troisième groupe de pays se caractérise par une évaluation (généralement externe) centrée sur les **enseignants**. Celle-ci peut s'accompagner d'une évaluation externe de l'école en tant qu'entité, conduite sur des aspects relativement limités par des évaluateurs spécialisés. L'évaluation interne des écoles en tant qu'entités est peu ou pas développée.

En 2001, cette situation s'observe en **Belgique (Communautés française et germanophone)**, en **Grèce**, en **France** (enseignement primaire), au **Luxembourg** (enseignement primaire) et en **Bulgarie**. La plupart de ces pays s'orientent progressivement vers l'évaluation des établissements scolaires, mais cette approche n'est pas encore vraiment mise en œuvre, soit parce que l'autonomie des écoles reste faible, soit parce que la question de l'évaluation des établissements scolaires est politiquement sensible. Dans l'enseignement secondaire luxembourgeois, les enseignants sont évalués par le chef d'établissement.

Dans le dernier groupe de pays, le système d'évaluation se focalise sur les **autorités locales** (qui sont à la fois responsables de l'évaluation de l'offre éducative qu'elles organisent et évaluées elles-mêmes par les autorités centrales). Cette dernière évaluation est, en général, conduite par des agences nationales. Dans ces pays, l'établissement scolaire en tant qu'entité n'est pas au centre du système d'évaluation. La décentralisation s'est largement opérée vers les municipalités qui ont un pouvoir de délégation de leur compétence vers les écoles, pouvoir dont elles usent à leur guise. La logique veut que ce soit la municipalité qui soit au cœur de l'évaluation. En général, les enseignants ne sont pas évalués à titre individuel. Par contre, les résultats des élèves sont partout utilisés à des fins d'évaluation du système.

Cette situation s'observe dans les pays nordiques, sauf en Islande. L'évaluation de l'enseignement est assurée par la municipalité qui, dans plusieurs de ces pays, renvoie l'information vers l'État central. L'évaluation interne (auto-évaluation) est présente partout mais n'est pas toujours obligatoire. L'évaluation de l'école en tant qu'entité par l'État central existe toutefois de manière marginale ou non systématique au **Danemark** (d'une part, assumée par des services spécifiques et, d'autre part, en cours de développement au niveau de l'EVA). Elle est en train de se développer en **Suède** où la NAE qui, au début des années 1990, assurait un service de contrôle du respect des réglementations dans les écoles, renforce à partir de 2003 son activité d'évaluation des écoles en tant qu'entités.

Manifestement, une relation peut être établie entre la position de l'école en tant qu'entité dans le système d'évaluation d'un pays donné et le degré d'autonomie des établissements scolaires dans ce pays. Là où l'établissement scolaire n'est pas au cœur du système d'évaluation (systèmes qui privilégient l'évaluation des enseignants ou celle des autorités locales), on observe qu'il a une autonomie plus limitée.

Un contexte général favorable au développement de l'évaluation

Les deux grands mouvements qui ont marqué la gestion de l'éducation en Europe ces dernières décennies – la décentralisation des moyens et l'harmonisation des objectifs au niveau national ou supérieur en matière d'éducation – sont indubitablement à l'origine de l'intérêt croissant porté à l'évaluation des établissements scolaires et, plus largement, des systèmes éducatifs.

La décentralisation des moyens – qu'il s'agisse de la gestion du personnel et des ressources ou des questions d'enseignement (organisation didactique, contenus d'enseignement) – est quasi générale en Europe, même si elle s'exprime avec une intensité différente selon les pays. Elle s'explique, d'une part, par les politiques des années 1980 visant à introduire la notion d'efficacité dans l'éducation et à adapter l'offre éducative aux exigences économiques et, d'autre part, par l'hétérogénéité croissante de la population scolaire ⁽¹⁾ qui impose de développer une flexibilité importante du point de vue des méthodes, mais aussi des contenus. En général, cette décentralisation s'est opérée en direction des établissements scolaires et, dans certains pays nordiques, en direction des municipalités⁽²⁾. Rares sont les pays où les décisions restent centralisées pour toutes ces matières.

(1) Cette hétérogénéité croissante de la population scolaire s'explique, à des degrés divers selon les pays, par la massification de l'enseignement secondaire, la modification de structures visant à reporter dans le temps le moment de l'orientation vers des filières d'études différenciées, ainsi qu'aux flux migratoires.

(2) Voir pour plus de détails, Les chiffres clés de l'éducation en Europe 2002, indicateur B6, ainsi que *Questions clés de l'éducation en Europe*, Volume 2 sur le financement de l'éducation, 2000.

L'harmonisation des objectifs apparaît a priori consécutive à la décentralisation. Cette dernière ne peut en effet s'opérer en conservant une certaine cohérence que s'il y a définition d'objectifs nationaux mais aussi d'un niveau de compétence à atteindre. Dans certains pays, les variations entre les établissements scolaires du point de vue des résultats des élèves, identifiées par les autorités éducatives ou mises en évidence par les études internationales, sont à l'origine de l'introduction de standards (ou de compétences à acquérir) par tous les élèves. Dans ce contexte, le système d'évaluation de l'offre éducative prend de nouvelles dimensions. Il s'agit à la fois de contrôler les résultats des élèves afin d'établir s'ils sont conformes aux standards/objectifs définis (tant au niveau du système éducatif qu'au niveau des établissements), mais également d'évaluer la qualité des moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs par tous les acteurs impliqués dans le processus: les chefs d'établissement, les enseignants et, dans certains pays, les autorités éducatives locales.

Les décisions relatives à la gestion des ressources et à l'organisation pédagogique (temps d'enseignement, groupes d'élèves, contenus d'enseignement) relevant de plus en plus de l'autonomie des établissements scolaires, il est logique qu'une «culture d'évaluation» se soit développée à ce niveau dans la plupart des pays ⁽³⁾.

Cette culture d'évaluation met en jeu un double processus d'évaluation interne et externe. L'évaluation externe (par des représentants de l'autorité éducative) vise à contrôler un niveau donné de qualité tant au niveau de l'établissement scolaire qu'au niveau du système éducatif dans son ensemble. Cependant, lorsque des changements sont induits par l'évaluation externe, ils ne peuvent se mettre en place correctement sans le complément d'une évaluation interne. Celle-ci apparaît en effet en tant que processus réflexif visant l'amélioration d'une situation donnée, en réponse à un jugement porté sur l'atteinte ou non des objectifs, mais aussi en réponse à des problèmes identifiés in situ.

Transformation des concepts d'évaluation

Le jugement dans l'évaluation prend une connotation différente selon qu'il s'applique à des normes à suivre, à des moyens ou processus à mettre en œuvre ou à des résultats à obtenir. Si c'est une norme à suivre, on établit si elle est oui ou non respectée. Tout manquement à cette norme peut conduire à une sanction. Lorsqu'il s'agit d'un processus à mettre en œuvre, le jugement est beaucoup plus discutable: faut-il utiliser telle ou telle méthode d'enseignement? Faut-il répartir les élèves selon tel ou tel critère? Le jugement fait appel à l'expérience et aux résultats de la recherche et, en tout état de cause, conduit souvent à conseiller plutôt qu'à imposer un changement. S'il s'agit d'objectifs, le jugement est à nouveau certain: ils sont ou non atteints. S'ils ne sont pas atteints, il s'agit d'initier un changement qui porte sur les moyens/processus. Cependant l'innovation en termes de moyens/processus ne garantit pas systématiquement une amélioration des résultats. Sanction pourra être donnée si rien n'est fait.

Le double mouvement de décentralisation des moyens et centralisation/harmonisation des objectifs a, entre autres, engendré la transformation de deux concepts dans la plupart des pays européens: l'objet de l'évaluation externe et la participation dans l'évaluation interne.

⁽³⁾ Il est tout aussi légitime que dans les pays comme la Finlande et la Norvège où la responsabilité des décisions a été décentralisée vers les autorités locales, ce soient ces dernières qui sont censées être la cible de l'évaluation.

L'objet de l'évaluation externe a évolué parallèlement. Lorsque les décisions relatives à la gestion des ressources, à l'organisation pédagogique et aux contenus d'enseignement ont été confiées aux établissements scolaires, l'évaluateur externe, qui traditionnellement s'intéressait aux processus d'enseignement dans les classes, a été progressivement amené à considérer les processus d'organisation et de gestion relevant de la nouvelle autonomie des établissements scolaires. Là où les objectifs ont été introduits (notamment en termes de résultats des élèves), la fonction de l'évaluateur externe s'est également adaptée et enrichie: à l'évaluation/conseil sur les processus, s'est ajouté un jugement sur les résultats obtenus par rapport aux objectifs locaux et/ou nationaux, ainsi que des possibilités de sanction lorsque les établissements scolaires ne cherchent pas à améliorer la situation. Ces trois étapes ne se retrouvent pas aussi nettement dans tous les pays, certains fonctionnant par tradition sur un mode décentralisé. On peut cependant considérer qu'il s'agit d'une tendance globale.

Enfin, la **participation dans l'évaluation interne** a évolué simultanément, sans doute avec un léger décalage dans le temps. Alors que les chefs d'établissement pratiquaient (et pratiquent toujours) dans certains pays une évaluation des enseignants, la notion d'évaluation interne s'est progressivement transformée (enrichie) pour couvrir l'éventail des tâches de l'établissement scolaire (éventail qui dépend directement de son degré d'autonomie), mais également pour faire participer l'ensemble de la communauté scolaire au processus d'évaluation.

L'articulation des évaluations internes et externes des écoles

Pratiquement, les processus d'évaluation interne et externe incluent toujours quatre étapes: la collecte d'informations pertinentes, le jugement, la rédaction du rapport d'évaluation et la mise en œuvre de changements. Au-delà de ce constat, les modalités sont distinctes et les répartitions des rôles entre évaluateurs externes et internes plus ou moins variables.

La figure suivante reprend ces quatre étapes et, pour chacune, identifie les caractéristiques communes aux modalités d'évaluation observées dans tous ou quasi tous les pays européens.

Dans l'évaluation externe, l'accent est davantage mis sur le **jugement**. Ce jugement doit porter sur un ensemble considérable d'informations afin d'être le plus complet (avec parfois la définition de listes de critères d'évaluation) et le plus objectif possible (avec parfois des échelles de notation standardisées). Il doit permettre de donner un feedback à la fois à l'école, mais très souvent aussi à l'autorité éducative centrale. Le conseil ou la mise en œuvre du changement au niveau de l'école sont deux aspects de la mission des évaluateurs externes qui apparaissent moins développés. Quand un plan d'amélioration de la qualité doit être rédigé, il est à la charge de l'établissement scolaire.

FIGURE B. CARACTÉRISTIQUES DES ÉVALUATIONS INTERNES ET EXTERNES DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES COMMUNES À LA PLUPART DES PAYS COUVERTS PAR L'ÉTUDE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

Évaluation interne	Évaluation externe
<p>Les évaluateurs</p> <ul style="list-style-type: none"> - collectent des informations sur le fonctionnement de l'école (via des discussions, des questionnaires) et parfois sur les résultats des élèves (via des données nationales); - analysent la situation par rapport aux objectifs locaux et nationaux ou identifient les points forts et les points faibles; - rédigent un rapport d'évaluation, ainsi qu'un plan d'amélioration ou des nouveaux objectifs, pour l'école et pour l'évaluateur externe; - mettent en œuvre les changements au niveau de l'établissement scolaire. 	<p>Les évaluateurs</p> <ul style="list-style-type: none"> - collectent des informations sur le fonctionnement de l'école (via des entretiens, des analyses de documents dont le rapport d'évaluation interne, des visites) et sur les résultats des élèves (via des données nationales); - analysent les résultats par rapport aux objectifs nationaux et par rapport aux autres établissements scolaires, et établissent un jugement par rapport aux moyens mis en œuvre (parfois en se référant à une liste prédéfinie de critères d'évaluation); - rédigent un rapport d'évaluation pour l'école, et préparent également un rapport pour les autorités éducatives; - suivent la mise en œuvre par les établissements scolaires des changements et souvent participent à la réflexion au niveau central sur les réglementations nécessaires pour l'amélioration du système éducatif dans son ensemble.
<p>Fonction principale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - chercher les moyens d'améliorer la qualité. 	<p>Fonction principale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - contrôler la qualité des résultats et garantir la mise en œuvre de l'amélioration.

Source: Eurydice.

Dans l'évaluation interne, l'accent est davantage mis sur le **changement**. Parmi les références pour définir les critères d'éducation, on trouve fréquemment les objectifs définis par l'école (sa politique éducative). Le rapport d'évaluation interne est souvent associé à la rédaction d'un plan d'amélioration de la qualité ou à la définition de nouveaux objectifs propres à l'établissement scolaire. La participation de la communauté éducative (chef d'établissement, enseignants, parents, etc.) permet de mieux identifier les problèmes car elle accroît le degré d'acceptation et d'implication dans la mise en œuvre du changement.

À l'heure actuelle, la tendance générale est d'introduire une évaluation externe avec jugement sur les résultats et les moyens et une évaluation interne destinée à mettre en œuvre des stratégies d'amélioration de la situation existante, l'identification des aspects nécessitant une amélioration relevant de l'une et de l'autre approche. En bref, tout se passe comme si les moyens d'amélioration devaient être trouvés au niveau de l'école (*quality improvement*), l'évaluation externe consistant à la fois à contrôler le niveau de qualité, mais aussi à s'assurer que l'école initie réellement un processus de changement (*quality assurance*).

Au-delà des principes: différences observées entre les pays et pistes de réflexion

Les caractéristiques observées dans les approches d'évaluation de la majorité des pays permettent donc de cerner les bases d'une articulation des processus d'évaluation interne et externe, en se fondant sur «le plus petit commun dénominateur» entre les pays. Cependant, si certains aspects de l'articulation entre évaluation externe et interne apparaissent identiques dans tous les pays ou presque, pour d'autres aspects, on observe des différences. L'objectif de cette section est d'identifier ces différences et de proposer quelques pistes de réflexion.

Faut-il des critères d'évaluation communs à l'évaluation externe et interne?

Le jugement posé par l'évaluateur externe, pour être complet et objectif, repose sur la collecte d'un ensemble important d'informations portant sur le fonctionnement de l'établissement scolaire (y compris, très souvent, le rapport d'évaluation interne) et sur les résultats de ses élèves. En général, des critères d'évaluation externes sont définis au niveau central pour garantir l'objectivité (dans le sens de couvrir le plus large éventail possible de tâches et d'observer les mêmes éléments dans toutes les écoles) afin de permettre la comparaison au niveau national (régional).

Dans la majorité des pays, les écoles n'ont pas l'obligation d'utiliser les critères d'évaluation externe au moment de l'évaluation interne. Il arrive cependant qu'elles y soient fortement invitées.

Dans ce dernier cas, les évaluateurs externes disposent d'une source d'information riche et adaptée à leur propre cadre d'évaluation. Il faut cependant noter que le travail de collecte peut s'avérer très lourd pour l'établissement scolaire et ne pas nécessairement correspondre à ses propres préoccupations. En outre, la tentation de minimiser les problèmes pour obtenir un bon rapport d'évaluation externe peut aussi conduire à certaines omissions. Si, pour les éviter, l'évaluateur externe doit refaire le travail sur les mêmes critères pour garantir l'objectivité, la duplication de cette phase de collecte d'information et d'analyse pour répondre aux critères nationaux paraît peu raisonnable car coûteux en temps et en énergie. On serait donc tenté d'y préférer l'approche participative où les critères d'évaluation sont définis par l'établissement scolaire en toute autonomie, en tenant compte bien entendu des objectifs locaux et nationaux.

De son côté, l'évaluateur externe devrait également tenir compte des objectifs et critères d'évaluation définis par l'établissement scolaire dans le cadre de l'évaluation interne pour être, le cas échéant, en mesure de nuancer son propre jugement.

Faut-il intégrer l'évaluation des enseignants dans l'évaluation externe des écoles en tant qu'entités?

La plupart des pays qui conduisent des évaluations externes des écoles en tant qu'entités prennent en considération des facteurs qui relèvent de l'évaluation des enseignants et, dans certains pays, les évaluateurs pratiquent des observations en classe. Dans d'autres pays, par contre, il n'est pas d'usage de réaliser des visites de classe au moment de l'évaluation des établissements scolaires.

En règle générale, les évaluations des enseignants conduites dans le cadre de l'évaluation des écoles en tant qu'entités ne se veulent en aucune manière des jugements permettant d'établir des promotions ou des sanctions individuelles. Elles s'inscrivent dans le seul cadre de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Le jugement est normatif (se référant à un standard, un niveau à atteindre) du point de vue de l'école, mais pas du point de vue des enseignants individuels. Cette évaluation des établissements scolaires s'inscrit dans la perspective de l'amélioration de leur efficacité globale.

Dans nombre de pays, parallèlement à cette évaluation des écoles, on observe des possibilités d'évaluations individuelles des enseignants leur permettant soit d'obtenir une promotion, soit de récolter une sanction en cas de plainte. Les deux procédures semblent bien distinctes.

L'amélioration de la qualité des prestations d'un établissement scolaire dépend, entre autres, de l'amélioration de la qualité de l'enseignement en classe. Quand et comment évaluer les enseignants et mettre en œuvre des stratégies d'amélioration de leurs pratiques? C'est sans doute une des questions les plus ouvertes à l'heure actuelle.

Dans quelle mesure, les évaluateurs externes doivent-ils assurer le suivi de la mise en œuvre des changements requis par les évaluations internes et externes?

L'évaluatrice externe informe l'école de ses jugements via un rapport d'évaluation qu'il discute en général avec le chef d'établissement. Les évaluateurs internes, quant à eux, rédigent un rapport d'évaluation qui rend compte de leurs jugements. Les exigences relatives à la préparation du plan d'amélioration de la qualité avec prise en considération des résultats de l'évaluation (externe et interne) varient selon les pays. En général, il revient à l'école de préparer elle-même ce plan d'amélioration de la qualité.

Au-delà de la préparation du plan d'amélioration de la qualité, le degré d'implication des évaluateurs externes dans le suivi du processus varie également considérablement. En général, l'évaluatrice externe a la mission d'offrir des recommandations ou de donner des instructions précises aux écoles pour orienter le changement.

Cependant, certains pays mettent en œuvre l'évaluation externe principalement pour contrôler la qualité. L'évaluatrice externe se met alors davantage dans la position d'émettre un jugement objectif sur un nombre important de paramètres. C'est à l'école de prendre les décisions qui favoriseront l'amélioration de la qualité.

D'autres pays préconisent une approche qui met davantage l'accent sur l'évaluation interne. L'évaluatrice externe assure le suivi du processus et différents intervenants (conseillers, formateurs) offrent un soutien.

Parfois, on observe un double processus. D'un côté, des évaluateurs nationaux assurent le contrôle de la qualité. D'un autre côté, les autorités locales, agissant également en tant qu'évaluateurs externes, soutiennent simultanément les établissements scolaires dans la mise en œuvre des changements requis⁽⁴⁾.

La distribution des responsabilités en matière d'évaluation entre plusieurs évaluateurs (relevant notamment de l'autorité nationale et locale, mais aussi de l'établissement scolaire) peut générer des difficultés lorsque les recommandations des uns et des autres présentent des incompatibilités. L'intégration des différents jugements dans un même plan d'amélioration de la qualité peut constituer un vrai défi... mais est simultanément un gage de cohérence. Le soutien des autorités locales dans le processus de décision, et aussi de mise en œuvre du changement, apparaît dès lors important. Là où les autorités locales ne sont pas impliquées dans l'éducation, ce rôle peut être assumé par des conseillers dans le cadre de la formation continue ou d'un suivi du processus d'évaluation interne.

Ces différentes voies se développent aujourd'hui dans des pays très différents du point de vue de l'autonomie des établissements scolaires et il est probable que le choix de l'une ou l'autre approche corresponde à la recherche d'un équilibre entre autonomie et contrôle. Plus les établissements scolaires sont autonomes, plus l'aspect «contrôle de la qualité» tendra à se renforcer. Moins ils sont autonomes, plus des stratégies visant à développer l'autonomie, notamment par la promotion de l'auto-évaluation, seront encouragées. Il convient de noter que, dans ces derniers cas, la mise en œuvre d'une évaluation (ou d'un suivi) externe de l'auto-évaluation apparaît comme un cadre permettant à l'autonomie de se développer dans les meilleures conditions.

*

* *

(4) On notera d'ailleurs qu'en Finlande et au Royaume-Uni (Écosse), où le rôle des autorités locales est très proche de ce qui a été défini sous l'aspect «évaluation interne» dans le modèle ci-dessus, on nomme «évaluation interne» l'évaluation conduite par les autorités locales en collaboration avec les écoles.

En résumé, une évaluation interne annuelle centrée sur les objectifs locaux ou nationaux et visant à promouvoir l'amélioration constante des pratiques (conduite avec l'aide de conseillers ou de représentants d'autorités locales), associée à une évaluation externe périodique, plus normative, visant à contrôler la qualité et à donner aux autorités centrales les outils de l'amélioration du système éducatif dans son ensemble, semblent être les composantes principales de l'évaluation des établissements scolaires aujourd'hui.

Le chef d'établissement apparaît dans ce paysage comme un personnage central, responsable à la fois de l'animation, de la gestion des ressources, mais aussi de l'évaluation et de l'innovation.

Du point de vue de l'évaluation interne, les développements récents visent à accroître la participation des différents acteurs concernés par l'éducation offerte dans l'établissement scolaire, et principalement des enseignants. Pourtant, l'analyse de documents officiels relatifs aux conditions de travail des enseignants révèle qu'en général, les questions liées à l'évaluation interne, tant du point de vue du temps de travail que des tâches à réaliser ou encore de la formation continue, sont peu présentes⁽⁵⁾. Différenciation des profils, formation continue, modification des temps d'enseignement... l'impact de l'évaluation interne sur la vie des enseignants peut être considérable. Une définition claire de la participation des enseignants dans le processus d'évaluation s'avère désormais indispensable.

Du point de vue de l'amélioration de la qualité et de l'innovation, c'est sans doute le degré de développement de l'évaluation interne qui va déterminer les contours de l'évaluation externe. Plus la première est systématique, autonome, plus la seconde peut se faire discrète, complémentaire. La tendance aujourd'hui est au développement d'une évaluation interne participative qui examine de façon systématique les points forts et faibles de l'établissement scolaire en s'appuyant tant sur les problèmes identifiés par les différents acteurs de l'école que sur des sources extérieures d'information, telles que les performances des autres écoles. La mise en œuvre d'un tel processus pourrait permettre de dégager l'évaluateur externe des contraintes d'une évaluation complète et systématique, et de le centrer sur la supervision du processus d'évaluation interne et sur le suivi de ses résultats.

(5) Voir La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport III: Conditions de travail et salaires. Secondaire inférieur général. *Questions clés de l'éducation en Europe*, Volume 3. Bruxelles: Eurydice, 2003.

ANNEXE

NOTES EXPLICATIVES POUR LES PAYS QUI NE SONT PAS PRIS EN CONSIDÉRATION DANS CERTAINES FIGURES

Le tableau ci-dessous reprend, figure après figure, les pays qui ne sont pas pris en considération car leur situation est sans objet par rapport au thème de la figure. Les indices renvoient aux notes explicatives sous le tableau.

FIGURES	UK														IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
	BE fr/BE de	BE nl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI															
1.1	a				a				a	ac					d						a								
1.2	a				a				a	ac					d							a							
1.3	a				a				a	ac					d							a							
1.5										b												b							
1.8	a								a	ab					d							a							
1.9															e														
2.1	a				a				a	ac					d							a							
2.2	a				a				a	ac					d							a							
2.3	a		x	x	x		x	x	a	x		x		d	x							a		x	x	x			
2.4	a		x	x	x		x	x	a	x		x		d	x							a		x	x	x			
2.5	a		x	x	x		x	x	a	x		x		d	x							a		x	x	x			
2.6										b												b							
3.1	a				a				a	ac					d							a							
3.2	a				a				a	ac					d							a							
3.3	a				a				a	ac					d							a							
3.4	a				a				a	ac					d							a							
3.5	a				a				a	ac					d							a							
3.6	a				a				a	ac					d							a							
3.7	a				a				a	ac					d							a							
3.8	a				a				a	ac					d							a							
3.9	a				a				a	ac					d							a		f				f	
3.12										b												b							
3.13										b												b							
3.14										b												b							
4.1	a				a				a	ac					d							a		g	g			g	
4.2	a				a				a	ac					d							a		g	g			g	
4.3	a				a				a	ac					d							a		g	g			g	
4.4	a				a				a	ac					d							a		g	g			g	
4.5	a				a				a	ac					d							a		g	g			g	
4.6										b												b							

- Le pays (un ou plusieurs modes d'évaluation) est concerné par la figure
- Le pays est concerné par la figure pour un mode d'évaluation, l'autre est sans objet
- Le pays n'est pas concerné par la figure (les modes d'évaluation sont sans objet)

X: sans objet dans la mesure où la figure traite seulement des modes d'évaluation de l'école en tant qu'entité, pour lesquels il existe des listes de critères d'évaluation préétablies au niveau central qui couvrent l'ensemble des activités des écoles, qui portent tant sur les processus que sur les produits et sont orientées à la fois vers le contrôle du respect de réglementations et l'évaluation des pratiques développées par les écoles dans le cadre de leur autonomie.

Belgique (BE fr, BE de)

Note a: l'inspection est essentiellement individuelle (portant sur l'enseignant) ou disciplinaire. Ce mode d'évaluation n'est pas couvert par l'étude. Le seul mode d'évaluation externe des établissements scolaires en tant qu'entités fait appel à des services spécialisés dont le champ d'intervention est le contrôle du bon usage des dotations financières octroyées par le ministère aux établissements scolaires publics ou privés (seulement pris en considération dans la section 1 du chapitre 1).

En Communauté germanophone, deux articles du décret de base de 1998 prévoient qu'une évaluation externe des écoles en tant qu'entités doit avoir lieu tous les 5 ans. Vu le petit nombre d'écoles concernées, ce seront des groupes de travail, composés chaque fois d'un représentant du ministère, de l'inspection pédagogique et du pouvoir organisateur concerné ainsi que de deux experts d'écoles supérieures et/ou universitaires qui seront chargés d'un mandat d'évaluation des écoles. Cependant, ces articles du décret ne sont pas encore entrés en vigueur officiellement.

Grèce

Note a: l'inspection est essentiellement individuelle (portant sur l'enseignant). Ce mode d'évaluation n'est pas couvert par l'étude. Le seul mode d'évaluation externe des établissements scolaires fait appel à des services spécialisés qui n'évaluent que des tâches de gestion (seulement pris en considération dans les chapitres 1, 2 et 3).

Italie

Note a: l'évaluation externe est essentiellement individuelle (portant sur l'enseignant) et limitée à des situations très particulières. Ce mode d'évaluation n'est pas couvert par l'étude.

Luxembourg

Note a: dans l'enseignement primaire, l'inspection est essentiellement individuelle (portant sur l'enseignant). Ce mode d'évaluation n'est pas couvert par l'étude.

Note b: il n'y a pas d'évaluation interne de l'école en tant qu'entité.

Note c: dans l'enseignement secondaire, le seul mode d'évaluation externe des établissements scolaires fait appel à des services spécialisés qui n'évaluent que des tâches de gestion (seulement pris en considération dans les chapitres 1, 2 et 3).

Finlande

Note d: selon la législation, les pouvoirs organisateurs (les municipalités la plupart du temps) sont responsables de l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement qu'ils organisent et sont amenés à participer aux évaluations nationales. Ces types d'évaluation ne sont pas couverts par l'étude. Il n'y a pas de réglementations nationales ou de recommandations concernant l'évaluation des écoles individuelles, ni d'inspection.

Note e: le pouvoir organisateur décide de l'approche suivie pour l'évaluation externe, et il peut aussi donner à l'école le droit de décider comment s'évaluer.

Norvège

Note d: selon la législation, les municipalités sont responsables d'organiser et de soutenir les écoles dans leur processus d'évaluation interne, ainsi que de collecter de l'information pour les évaluations du système éducatif. Ces types d'évaluation ne sont pas couverts par l'étude. Certaines municipalités évaluent elles-mêmes leurs écoles, mais ces pratiques ne sont pas incluses dans la stratégie nationale d'évaluation.

Bulgarie

Note a: l'évaluation externe est essentiellement individuelle (portant sur l'enseignant). Ce mode d'évaluation n'est pas couvert par l'étude.

Note b: il n'y a pas d'évaluation interne de l'école en tant qu'entité.

République tchèque

Note f: les évaluations conduites par les pouvoirs organisateurs ne font l'objet d'aucune réglementation.

Note g: l'évaluation conduite par les pouvoirs organisateurs ne porte que sur des tâches de gestion (seulement prises en considération dans les chapitres 1, 2 et 3).

Malte

Note a: l'évaluation externe est essentiellement individuelle (portant sur l'enseignant). Ce mode d'évaluation n'est pas couvert par l'étude.

Estonie

Note g: l'évaluation conduite par les pouvoirs organisateurs ne porte que sur des tâches de gestion (seulement prise en considération dans les chapitres 1, 2 et 3).

Hongrie

Note g: l'évaluation obligatoire (*Policy-oriented evaluation*) ne porte que sur des tâches de gestion (seulement prise en considération dans les chapitres 1, 2 et 3).

Pologne

Note g: l'évaluation conduite par les pouvoirs organisateurs ne porte que sur des tâches de gestion (seulement prise en considération dans les chapitres 1, 2 et 3).

Slovaquie

Note f: les évaluations conduites par les pouvoirs organisateurs ne font l'objet d'aucune réglementation.

Note g: l'évaluation conduite par les pouvoirs organisateurs ne porte que sur des tâches de gestion (seulement prise en considération dans les chapitres 1, 2 et 3).

TABLE DES FIGURES

Introduction générale

Figure 1.	Place de l'évaluation des établissements scolaires dans les systèmes nationaux d'évaluation (diagrammes). Année scolaire 2000/2001.	17
-----------	---	----

Chapitre 1 – Principaux modes d'évaluation externe et interne

Figure 1.1.	Nombre de modes d'évaluation externe des écoles en tant qu'entités. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	28
Figure 1.2.	Différenciation des modes d'évaluation externe des écoles en tant qu'entités du point de vue des objets évalués. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	29
Figure 1.3.	Relation entre les niveaux de pouvoir responsables de l'évaluation externe et ceux responsables de la gestion des écoles. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	33
Figure 1.4.	Composition des organes participant à l'évaluation interne de l'école en tant qu'entité. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	35
Figure 1.5.	Participation des différents acteurs/organes de la communauté éducative dans l'évaluation interne de l'école en tant qu'entité. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	37
Figure 1.6.	Principaux types d'implication des acteurs/organes qui participent à l'évaluation interne de l'école en tant qu'entité. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	39
Figure 1.7.	Articulations possibles entre l'évaluation externe et l'évaluation interne. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	43
Figure 1.8.	Relations entre modes d'évaluation interne et externe des écoles en tant qu'entités. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	44
Figure 1.9.	Possibilité de porter un jugement sur les enseignants dans le cadre de l'évaluation interne/externe de l'établissement scolaire en tant qu'entité. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	49
Figure 1.10.	Distribution des pays en fonction du type d'évaluation de l'école en tant qu'entité (interne – externe) au cours duquel un jugement est posé sur les enseignants. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	50

Chapitre 2 – Critères d'évaluation

Figure 2.1.	Types de documents définissant les critères d'évaluation externe des écoles en tant qu'entités. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	57
Figure 2.2.	Portée de l'évaluation externe des écoles en tant qu'entités: processus et/ou produits. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	61
Figure 2.3.	Principaux paramètres de processus retenus dans les listes préétablies pour l'évaluation externe des écoles en tant qu'entités. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	66

Figure 2.4.	Principaux paramètres de résultats retenus dans les listes de critères préétablies pour l'évaluation externe des écoles en tant qu'entités. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	69
Figure 2.5.	Standardisation des niveaux d'exigence pour les critères de produits retenus dans les listes préétablies pour l'évaluation externe des écoles en tant qu'entités. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	75
Figure 2.6.	Prescriptions ou recommandations relatives aux documents à prendre en compte au moment de définir les critères de l'évaluation interne des établissements scolaires. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	78

Chapitre 3 – Procédures et utilisation des résultats de l'évaluation

Figure 3.1.	Analyse préliminaire d'informations dans le cadre de l'évaluation externe de l'école en tant qu'entité. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	84
Figure 3.2.	Nature et origine des documents analysés par les évaluateurs externes de l'école en tant qu'entité avant la visite de l'établissement scolaire. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	85
Figure 3.3.	Étape de consultation/discussion entre les évaluateurs externes et l'école avant la rédaction finale du rapport d'évaluation. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	87
Figure 3.4.	Membre(s) ou organe de l'établissement scolaire informé(s) des résultats de l'évaluation externe de l'école en tant qu'entité avant la rédaction du rapport final. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	88
Figure 3.5.	Existence et degré de systématisation du suivi de l'évaluation externe de l'école en tant qu'entité. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	89
Figure 3.6.	Impact de l'évaluation externe de l'école en tant qu'entité sur les établissements scolaires. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	91
Figure 3.7.	Publication des résultats de l'évaluation externe des établissements scolaires en tant qu'entités. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	93
Figure 3.8.	Rédaction d'un rapport national sur la base des évaluations des écoles en tant qu'entités, conduites par des évaluateurs dépendant du niveau central. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	95
Figure 3.9.	Évaluation du système éducatif sur la base des résultats des évaluations des écoles en tant qu'entités, conduites par des évaluateurs dépendant des niveaux régional ou local. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	96
Figure 3.10.	Pays où les résultats des élèves aux tests ou examens nationaux sont utilisés pour l'évaluation du système éducatif. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	98

Figure 3.11.	Agences ou instituts nationaux produisant des rapports d'évaluation du systèmes éducatif, sans intervenir dans l'évaluation des écoles en tant qu'entités. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	99
Figure 3.12.	Utilisateurs directs des résultats de l'évaluation interne de l'école en tant qu'entité. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	101
Figure 3.13.	Types d'utilisation des résultats de l'évaluation interne des établissements scolaires au niveau local. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	102
Figure 3.14.	Types d'utilisation des résultats de l'évaluation interne des établissements scolaires par les autorités éducatives centrales ou organe national. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	104

Chapitre 4 – Évaluateurs

Figure 4.1.	Organes responsables de l'évaluation externe des écoles en tant qu'entités (fonctions éducatives et autres fonctions éventuelles). Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	108
Figure 4.2.	Qualifications et expérience professionnelle des candidats au poste d'évaluateur externe des écoles en tant qu'entités (fonctions éducatives et autres fonctions éventuelles). Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	110
Figure 4.3.	Relation entre le statut et les qualifications requises pour les évaluateurs externes des écoles en tant qu'entités (fonctions éducatives et autres fonctions éventuelles). Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	115
Figure 4.4.	Implications des évaluateurs externes des fonctions éducatives (et autres fonctions éventuelles) assumées par les écoles dans la mise en œuvre des changements. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	118
Figure 4.5.	Rôle de conseiller des évaluateurs externes des fonctions éducatives (et autres fonctions éventuelles) assumées par les écoles. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	119
Figure 4.6.	Mesures de soutien à la disposition des évaluateurs internes des écoles. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	124

Conclusions générales

Figure A.	Aspects au cœur du système d'évaluation. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2000/2001.	128
Figure B.	Caractéristiques des évaluations internes et externes des établissements scolaires communes à la plupart des pays couverts par l'étude. Année scolaire 2000/2001.	132

RÉFÉRENCES

PUBLICATIONS

EUROPE

Alvik, Tr. School-based evaluation: a close-up. In: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 21, 1995, pp. 311-343.

Commission européenne. DG XXII Éducation, Formation, Jeunesse. Macbeath. J. et al. *Évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire. Projet pilote européen*. Rapport final. Bruxelles: Commission européenne, 1999. - 122 p.

Hopes, Cl.; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. *Assessing, Evaluating and Assuring Quality in Schools in the European Union*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1997. - 174 p.

Juul-Olsen. K.; PLS Consult. *European Conference on School Improvement and Quality Development of Schools: Best Practices*. Conference Held in Copenhagen at the National Museum of Denmark. Hosted by the Danish Ministry of Education. Co-financed by the European Commission, DG XXII. Final report - Part 1. Aarhus: Ministry of Education, 1999. - 90 p.

MacBeath, J.; Schratz. M.; Meuret, D.; Jakobsen, L. *Self-evaluation in European Schools. A Story of Change*. London: RoutledgeFalmer, 2000. - 224 p.

Meuret, D.; Morlaix, S. *Quelques conditions de succès de l'auto-évaluation d'un établissement scolaire: leçons d'une expérience à l'échelle européenne*. Présentation aux 1ères journées du RAPPE (Réseau d'Analyse Pluridisciplinaire des Politiques Éducatives). Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 26 & 27 mars 2001. Paris: s.e., 2001. - 13 p.

Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. Wengler, A. *Évaluation de la qualité dans l'enseignement scolaire, 15 et 16 novembre 1997, bâtiment Jean Monnet, Luxembourg-Kirchberg = Quality Evaluation in School Education, 15th, 16th November, 1997*. Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 1997. - 91 p.

Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. *Évaluation de la qualité de l'enseignement: auto-évaluation d'établissements d'enseignement secondaire et secondaire technique*. Documentation des journées pédagogiques des 17 et 18 mai 1999. Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 1999. - 102 p.

Scheerens. J. et al. Aspects of the Organizational and Political Context of School Evaluation in Four European Countries. In: *Studies in Educational Evaluation*, June 1999, Vol. 25, No 2, pp. 79-108. Amsterdam: Elsevier Science, 1999.

Scheerens, J.; University of Twente. *Improving the performance of educational systems by means of evaluation and feedback provisions*. Paper for DECIDE conference 7-9 October, 2001. Twente: University of Twente, 2001. - 8 p.

The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI); Hopes, Cl.; H. Schirp, H. *The Evaluation of the Quality of the Self-Assessment of Schools*. Report on the Workshop 8-9 April 1999. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1999. - 153 p.

The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI); Deketelaere, A. *Indicators for good schools: analysis and a proposal*. Report on the workshop, Feb. 25-26 '99 organized by the Flemish inspectorate of education for SICI. Utrecht: SICI-Secretariat, 1999. - 125 p.

INTERNATIONAL

Canen, A.; Mabel de Tarré, Ol. Institutional Evaluation in the Mercosur: Transformation or Control? In: *International Journal of Educational Development*, Vol. 20, No 4, pp. 277-286. Amsterdam: Elsevier Science, 2000.

Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (Confemen). *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire: les résultats du programme PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen) sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*. Dakar, Confemen, 1999. Disponible sur le World Wide Web: <www.confemen.org>

OCDE. *Gros plan sur les écoles*. Paris: OCDE, 1995. - 172 p.

OCDE. *Mesurer la qualité des établissements scolaires = Measuring the quality of schools*. Paris: OCDE, 1995. - 240 p.

SITES INTERNET (adresses utiles, excluant les ministères)

Danemark

Le site de l'institut danois d'évaluation <<http://www.eva.dk/>>

Allemagne

Baden-Württemberg

Le site du *Landesinstitut für Erziehung und Unterricht* <<http://www.leu.bw.schule.de/esq/>>

Le *Landesbildungsserver* <<http://www.schule-bw.de/unterricht/evaluation/>>

Bayern

Le *Bayerischer Schulserver* <<http://www.schule.bayern.de/>>

Le site du *Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung* <http://www.isb.bayern.de/qa/arbeitsbereiche/evo/evaluation_vor_ort.pdf>

Hamburg

Le *Hamburger Bildungsserver* <<http://lbs.hh.schule.de/>>

Nordrhein-Westfalen

Le site du *Landesinstitut für Schule* <http://www.learn-line.nrw.de/nav/schule_entwickeln/>

Sachsen

Le site du *Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung* <<http://www.sn.schule.de/>>

Sachsen-Anhalt

Le *Landesbildungsserver* <<http://www.bildung-lsa.de/index2.html>>

Schleswig-Holstein

Le site de l'*Institut für Qualitätssicherung an Schulen* <<http://www.iqsh.de/>>

Grèce

Le site du Centre pour la recherche en éducation <<http://www.kee.gr/html/>> (information en anglais).

Le site de l'institut pédagogique <www.pi-schools.gr>

Espagne

Le site de l'INECSE (anciennement l'INCE) – *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad en el Sistema Educativo* – (Institut national pour l'évaluation et la qualité dans le système éducatif) <<http://www.ince.mec.es/>> (information en anglais).

Le site du CSDA – *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu* (Catalogne) <<http://www.gencat.net/ense/csda/>> (information en anglais).

Le site de l'IVEI/ISEI – *Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa* (Pays basque) <<http://www.isei-ivei.net/>> (information en anglais).

Le site de la *Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado* (Andalousie) <http://www.juntadeandalucia.es/educaciony-ciencia/dgpee/index_2.asp>

Le site de l'ICEC – *Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa* (Îles Canaries) <<http://nti.educa.rcanaria.es/icec/>>

Le site de l'IAQSE – *Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears* (Îles Baléares) <<http://weib.caib.es/Documentacio/directori/iaqseib.htm>>

Le site de l'IVECE – *Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa* (Communauté valencienne) <<http://www.cult.gva.es/ivece/portada.html>>

France

Le site pédagogique du Ministère de l'éducation nationale <www.eduscol.education.fr>

Irlande

The School Development Planning Initiative <<http://www.sdpi.ie>>

The School Development Planning Support (enseignement primaire) <<http://www.sdps.ie>>

Italie

Le site de l'INValSI – Institut national pour l'évaluation du système éducatif <www.invalsi.it>

Le site de l'institut national de documentation, d'innovation et de recherche en éducation <www.indire.it>

Pays-Bas

La *kwaliteitskaart* donnant une information sur tous les aspects de chaque école <<http://www.kwaliteitskaart.nl/kwaliteit2003/>>

La loi sur les missions de l'inspection <http://www.onderwijsinspectie.nl/functie_en_taken/WOT_staatsblad.pdf>

Une information pour les chefs d'écoles, les conseils d'écoles et les parents, concernant l'évaluation interne dans l'enseignement primaire et secondaire <<http://www.kwaliteitsring.nl>> pour les niveaux primaire et secondaire (information en anglais) et <<http://www.q5.nl>> pour le niveau secondaire (information en anglais).

Le site du CITO <www.cito.nl> (information en anglais).

Autriche

L'initiative «Qualité dans les écoles» qui aide les écoles à évaluer, suivre et développer la qualité <<http://www.qis.at>> (information en anglais).

Suède

Le site du *Skolverket*/Agence nationale de l'éducation (NAE) <<http://www.skolverket.se>> (information en anglais).

Le site Internet SIRIS <http://siris.skolverket.se/pls/portal30/PORTAL30.siris_frame.siris>

Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord

Le site officiel de l' *Office for Standards in Education* (Ofsted), officiellement l'*Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England* <<http://www.ofsted.gov.uk/>>

Le nouveau cadre pour l'inspection des écoles, effectif depuis septembre 2003 <<http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.summary&id=3266>>

Le site Internet de l'Estyn: Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales <<http://www.estyn.gov.uk/>>

Le site Internet de l'*Education and Training Inspectorate* (ETI) en Irlande du Nord <http://www.deni.gov.uk/inspection_services/index.htm>

Royaume-Uni – Écosse

Le site Internet du HMIE <<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/index.htm>> pour une nouvelle édition du manuel utilisé par les inspecteurs '*How good is our school?*' 2002.

Norvège

La banque de ressources <<http://ressursbanken.ls.no>>

Le site des élèves inspecteurs <<http://www.elevinspektorene.no>>

République tchèque

Le site de l'inspection scolaire tchèque <www.csicr.cz>

Estonie

Le site du centre national d'examens et de qualifications <<http://www.ekk.edu.ee>>

Lettonie

Le site de l'inspection de l'État <<http://www.inspekcija.izm.gov.lv>>

Pologne

Le site de la commission centrale d'examens <<http://www.cke.edu.pl/>>

Slovénie

Le site du centre d'études en politique éducative– CEPS <<http://ceps.pef.uni-lj.si>> (information en anglais).

Slovaquie

Le site de l'inspection d'État <www.ssiba.sk>

REMERCIEMENTS

RÉSEAU EURYDICE

A. UNITÉ EUROPÉENNE D'EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Direction scientifique et coordination

Anne Godenir, Arlette Delhaxhe

Auteurs de l'analyse comparative

Nathalie Baïdak, Isabelle De Coster, Anne Godenir

Avec la contribution de

Angelika Harvey

Élaboration des graphiques et mise en page

Patrice Brel

Coordination technique et relecture des épreuves

Gisèle De Lel

Secrétariat

Helga Stammherr

Recherche bibliographique et documentaire

Colette Vanandrue

Mise sur Internet

Brigitte Gendebien

B. UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

BÄLGARIJA

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Krnjaz Dondukov Blvd
1000 Sofia
Contribution de l'unité: responsabilité collective

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: Bart Maes, Peter Michielssens

Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Leonhard Schifflers

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 06
Contribution de l'unité: Stanislava Brožová;
Petr Drábek (consultant),
Česká školní inspekce (Czech School Inspectorate),
Fráni Srámka 37, 150 21 Praha 5

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 21
1220 København K
Contribution de l'unité: Eurydice Danmark et
le «Danish Evaluation Institute»

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle beim
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Referat 112 – Übergreifende Fragen EU;
Bildungspolitische Zusammenarbeit
Hannoversche Strasse 28-30
11055 Berlin

Eurydice – Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribution de l'unité: Brigitte Lohmar, Klaus Boele

EESTI

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education and Research
Tallinn Office
11 Tõnismägi St.
15192 Tallinn
Contribution de l'unité: Janne Parri, Chief Inspector, Monitoring Department,
Ministry of Education and Research, Munga 18, 50088 Tartu

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contribution de l'unité: Antigoni Faragoulitaki, Evi Zigra;
Eleni Karatzia (expert externe)

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MECD)
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contribution de l'unité: Mercedes Lucio-Villegas,
Jesús Cerdán, Ana Sanchez

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction des affaires internationales et de la coopération
Centre de ressources pour l'information internationale et l'accueil
des personnalités étrangères
Rue de Grenelle 110
75357 Paris
Contribution de l'unité: Aziza Ouardani, Thierry Damour, avec le concours de
la Direction de l'évaluation et de la prospective

IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution de l'unité: Pat Mac Sítric (Assistant Chief Inspector)

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Division of Evaluation and Supervision
Sölvholsgata 4
150 Reykjavík
Contribution de l'unité: Ásgerdur Kjartansdóttir

ITALIA

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribution de l'unité: responsabilité collective;
Bruno Losito (expert externe), Istituto Nazionale per la Valutazione del
Sistema di Istruzione (INValSI), Villa Falconieri, 00044 Frascati (Roma)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribution de l'unité: responsabilité collective

LATVIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration and Coordination of International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga
Contribution de l'unité: Dace Jece; Inese Vilane
(expert de l' Education System Development Project,
Ministry of Education and Science)

LIECHTENSTEIN

Eurydice-Informationsstelle
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribution de l'unité: Helga Kranz

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius
Contribution de l'unité: Laima Paurienė, spécialiste du groupe d'analyse politique de l' Education Development Centre (Svietimo plėtotos centras),
Grazvydas Kazakevicius, spécialiste du groupe d'audit de l' Education Development Centre (Svietimo plėtotos centras)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)
Route d'Esch 211
1471 Luxembourg
Contribution de l'unité: responsabilité collective

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest
Contribution de l'unité: János Setényi, Katalin Zoltán

MALTA

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02
Contribution de l'unité: Raymond Camilleri; Cecilia Borg, Mary Vella (experts du ministère)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Facilitair Bedrijf/IPC5310/02.028
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribution de l'unité: Raymond van der Ree

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department for Policy Analysis and International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution de l'unité: Michael Schratz, Mag. Paul Resinger, Universität
Innsbruck, Institut für Lehrer/innenbildung und Schulforschung, Innrain 52,
6020 Innsbruck

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: responsabilité collective

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa
Contribution de l'unité: Ana Machado de Araújo, Maria Luisa Maia;
Natercio Afonso (expert externe)

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest
Contribution de l'unité: Alexandru Modrescu, Tinca Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Programme Supervisory Body
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution de l'unité: Vladislav Rosa (chief school inspector)

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department (SEED)
International Relations Unit
Information, Analysis & Communication Division
Area 1-B South / Mailpoint 25
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Production

Mise en page et impression: Imprimerie Guyot, Braine-le-Château, Belgique

L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe.

Eurydice

Bruxelles: Eurydice

2004 - 156 p.

(Études Eurydice)

ISBN 2-87116-363-4

Descripteurs: Inspection, Auto-évaluation, Évaluation, Établissement d'enseignement, Enseignement obligatoire, Enseignement primaire, Secondaire premier cycle, Chypre, Malte, AELE, Europe centrale et orientale, Union européenne