

Note d'information 24-01 — Avril 2024

Évaluation des établissements scolaires : pratiques internationales et spécificités françaises

Conseil d'évaluation
de l'École

Directeur de la publication :
Daniel Auverlot

Auteur : Bertrand Richet

Note d'information

Cette note examine le modèle français de l'évaluation des établissements à l'aune des pratiques internationales. Elle prend appui sur les résultats d'une enquête réalisée par la SICI (*Standing International Conference of Inspectorates*) auprès de 39 régions et pays.

La France a introduit l'évaluation des établissements tardivement, avec la création, en 2020, du Conseil d'évaluation de l'École, chargé d'élaborer le cadre d'une évaluation exhaustive et régulière. Celle-ci est désormais installée dans le paysage éducatif français avec, en fin d'année 2023-2024, environ 70 % des collèges et lycées et 40 % des écoles évalués au moins une fois.

Tout en bénéficiant de l'expérience acquise par ses voisins, le CEE a conçu un modèle qui prend en compte les singularités du système français.

Sur de nombreux points, le modèle s'inscrit dans les pratiques observées ailleurs : finalités d'amélioration de la qualité du service rendu, combinaison d'une auto-évaluation et d'une évaluation externe, appui sur les indicateurs, les points de vue et les observations, domaines analysés (enseignement et apprentissages, bien-être et climat scolaire, fonctionnement et stratégie de l'établissement), fréquence régulière des visites, profil des évaluateurs externes (inspecteurs, personnels de direction, enseignants).

Les différences tiennent au degré d'autonomie des établissements et à la maturité évaluative du système. D'autres pays diffusent les rapports d'évaluation, intègrent des thématiques inédites en France (adaptation des programmes, gestion des ressources humaines) ou fondent la démarche sur le contrôle de qualité ou de conformité, avec à la clé une notation selon le degré d'atteinte d'objectifs et une grande attention portée à la mise en œuvre effective des recommandations issues de l'évaluation, sous peine parfois de sanctions.

Par comparaison, le modèle français de l'évaluation des établissements peut être considéré comme bienveillant, en ce sens qu'il vise, sans contrainte, à faire progresser les établissements et le service rendu aux élèves.

MÉTHODOLOGIE

L'analyse s'appuie sur les réponses à un questionnaire élaboré par la SICI (*Standing International Conference of Inspectorates*), association fondée en 1995 et regroupant 39 inspections régionales ou nationales¹. Le questionnaire a été conçu dans le but de favoriser le partage d'informations entre pays et régions membres et ses résultats alimentent la section *Country Profiles* du site de la SICI (www.sici-inspectorates.eu/members/inspection-profiles).

Réalisée une première fois en 2008-2009 et actualisée en 2018, l'enquête comporte **19 questions réparties en trois sections** : données générales sur le service chargé de l'évaluation des établissements scolaires, processus d'évaluation, conséquences de l'évaluation.

Plus spécifiquement,

- **les données générales** comprennent la structure du service (centralisé ou non), son ancienneté, sa taille, son périmètre d'intervention (petite enfance, primaire, secondaire, supérieur), ce qu'il évalue (personnels, structures, autorités), l'existence d'une devise, sa relation avec l'autorité politique (indépendance ou non, y compris pour la publication des rapports) et les modalités de reddition de comptes;
- **le processus d'évaluation** porte sur l'auto-évaluation (existence et lien à l'évaluation externe), le contenu de l'évaluation (aspects financiers, conformité à la réglementation, observations de cours, etc.), l'existence d'un cadre (qualité ou conformité), les moyens mis en œuvre (durée et fréquence d'une évaluation externe, taille des équipes, profil des évaluateurs), autres missions du service (accréditation, instruction des plaintes, participation aux examens ou concours de sélection des personnels de direction);
- **les suites de l'évaluation** comprennent les rapports (publication, destinataires, finalités), l'existence ou non d'une forme de notation, les suites directes de l'évaluation (appui, accompagnement, sanction), le partage des connaissances (bilans, rapports thématiques, par exemple) et l'amélioration de la performance du système.

Trois points d'attention sont à considérer :

- tous les pays et régions n'ont pas renseigné leur profil ou suivi le format du questionnaire, ce qui a une conséquence sur la longueur et la précision des réponses (total de 1 à 40 pages, le plus souvent 3 à 7 pages);
- le questionnaire et les réponses sont rédigés en anglais, ce qui tend à niveler les différences, des mots comme « inspection », « évaluation » ou « audit » pouvant par exemple renvoyer à des réalités très différentes d'un pays à l'autre²;
- pour ce qui concerne la France, les réponses ont été apportées par l'Inspection générale avant la mise en place du CEE. Une mise à jour du profil est prévue. Pour cette raison, les réponses n'ont pas été prises en compte ici.

La présente note ne reprend pas l'ensemble des questions de l'enquête, mais s'appuie sur celles qui portent sur le cadre d'évaluation des écoles et des établissements.

1 Albanie, Angleterre, Autriche, Basse Saxe, Bavière, Belgique germanophone, Bulgarie, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, Flandre, France, Hambourg, Hesse, Irlande, Irlande du Nord, Lituanie, Madère, Malte, Moldavie, Monténégro, Norvège, Pays basque, Pays de Galles, Pays-Bas, Portugal, République tchèque, Rhénanie du Nord – Westphalie, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse, Ukraine, Wallonie.

2 S'ajoute une maîtrise variable de la langue selon le rédacteur des réponses, ce qui fait parfois peser un doute sur l'emploi de certains termes ou le sens de certaines phrases.

Démarche d'évaluation des établissements scolaires

Types d'établissements évalués. Une évaluation de la maternelle au lycée

34 pays et régions fournissent une information sur les types d'établissements évalués. Les écoles maternelles sont évaluées pour 29 d'entre eux, les élémentaires pour 34, les lycées pour 33. Il n'y a donc pas de différence entre premier et second degré pour ce qui concerne l'évaluation.

Selon les pays, l'évaluation peut également concerner des types particuliers d'établissements ou de lieux d'éducation, comme des établissements agricoles, européens et internationaux, militaires, des établissements « mobiles » (cirques), des formations en milieu carcéral, des écoles d'art ou l'instruction à domicile). L'évaluation peut aussi s'appliquer à des services spécifiques comme la restauration, les internats, les services d'accueil périscolaire, les centres d'information et d'orientation, les centres de loisirs, la formation initiale des enseignants ou les structures chargées de l'administration locale de l'éducation).

Finalités de l'évaluation. Évaluer pour améliorer la qualité du service rendu

La finalité la plus courante de l'évaluation des établissements scolaires est l'amélioration de la qualité du service rendu. Neuf des 34 régions et pays l'évoquent uniquement de manière globale, en lien avec les missions d'évaluation et de conseil que porte la structure qui en est chargée ou avec les objets observés (pratiques, processus, résultats, management). Il s'agit de voir s'il y a conformité au cadre des missions confiées aux « opérateurs d'éducation » (*education providers*), de produire des recommandations et d'en suivre la mise en œuvre.

Trois régions et pays n'assurent pas ce **contrôle de conformité**, qui est du ressort des autorités locales. Pour les 22 autres, celui-ci porte sur l'éducation

(programmes, outils, compétences des enseignants, résultats), les **conditions d'accueil** (protection des enfants, bâtiments, sécurité) et le **fonctionnement** de l'établissement (gestion budgétaire, ressources humaines, management, assurance qualité).

10 régions et pays indiquent que les **aspects financiers liés au fonctionnement de l'établissement** ne sont pas soumis à examen. 7 d'entre eux les intègrent, par exemple pour les établissements indépendants, sachant que les établissements disposent en général d'une plus grande autonomie, y compris budgétaire, dans les autres pays comparativement à la France.

Une évaluation généralement systémique

En règle générale, l'évaluation d'un établissement scolaire s'inscrit dans une démarche systémique qui porte sur trois domaines : enseignement et apprentissages, accueil et bien-être, management et pilotage de l'établissement. S'ajoute spécifiquement en France l'établissement dans son environnement institutionnel et partenarial, domaine qui, ailleurs, est le plus souvent intégré au troisième domaine. Il n'est recensé que dans deux autres pays (Bulgarie, Pays-Bas), avec un libellé différent (partenariats, communication externe).

Enseignement et apprentissages

Évoqué dans les contributions de 20 régions et pays, le domaine « Enseignement et apprentissages » couvre le lien aux programmes (adaptation au contexte, avec un établissement qui reste jugé sur les résultats et la conformité aux attentes), la qualité des apprentissages (méthodes selon les besoins des élèves), la qualité de l'évaluation et des résultats (acquis, fiabilité de la mesure, analyse) et le suivi des élèves (travail personnel, élèves à besoins particuliers, soutien, parcours, prévention du décrochage).

Accueil et bien-être, climat scolaire

Évoqué dans les contributions de 9 régions et pays, le domaine « Accueil et bien-être, climat scolaire » couvre les conditions d'accueil (environnement protégé, propice aux études), d'accompagnement (selon le profil et les besoins des élèves – inclusion, adaptation, accompagnement personnalisé) et de suivi, le développement des compétences socio-émotionnelles, les valeurs et l'engagement de tous.

Pilotage et management

Évoqué dans les contributions de 14 régions et pays, le domaine « Pilotage et management » couvre la gouvernance et le pilotage du changement (assurance qualité, vision stratégique), le management des équipes, la gestion des ressources humaines, le travail collaboratif et la coopération, les valeurs partagées (écoute, soutien, bien-être, engagement des parents), la conscience des droits et devoirs de la communauté scolaire, enfin l'administration (instances, gestion financière, emplois du temps, etc.).

Auto-évaluation : un élément-clé de la démarche dans de nombreux pays

La quasi-totalité des régions et pays répondants indiquent que la démarche d'évaluation d'un établissement intègre une phase d'auto-évaluation. Dans 3 régions et pays au moins (Albanie, Belgique germanophone, Suisse), seule est déployée une évaluation externe. Dans les 32 cas où une auto-évaluation est prévue, les différences peuvent être de plusieurs natures.

Degré de contrainte

Si l'obligation est très courante (23 cas), le volontariat est pratiqué dans 9 régions ou pays.

Peuvent aussi se combiner des démarches ayant un statut différent :

- en Angleterre, l'auto-évaluation fait partie du fonctionnement d'un établissement et n'est donc pas *produite* pour l'évaluation externe, même si elle est prise en considération ;
- en Autriche, les établissements remettent un rapport sur leur qualité (points forts, marges de progrès, plan de développement), ce qui suppose une auto-évaluation ;
- aux Pays-Bas et en Slovaquie, l'auto-évaluation est encouragée. Elle est obligatoire aux Pays-Bas pour obtenir un label d'établissement de qualité.

Fréquence

D'un pays à l'autre, le processus d'auto-évaluation peut aussi différer par sa fréquence, avec une fréquence annuelle pour 5 pays et régions, bisannuelle pour 2, calée sur la fréquence de l'évaluation externe pour 6,

supposée régulière pour 4 (mais sans indication précise) et aléatoire pour 3. En tout état de cause, l'absence d'indication de fréquence dans les réponses (elle n'était pas explicitement demandée) ne signifie pas un déficit d'auto-évaluation dans les territoires concernés.

De manière générale, **c'est la présence et l'utilisation d'un cadre qui déterminent la formalisation d'une fréquence d'auto-évaluation.**

Cadre et outils

Quatorze régions et pays s'appuient explicitement sur un cadre ou des outils dédiés afin d'accompagner les établissements dans l'auto-évaluation. L'absence de ces ressources ne constitue pas forcément une difficulté : elle peut suggérer une autonomie ou une maturité évaluative relativement grande. Le cadre de l'auto-évaluation, qui reconnaît l'importance du contexte et des marges de l'établissement, est proposé dans 10 régions et pays et imposé par 4 d'entre eux.

Il comprend souvent la notion de qualité, associée à des critères génériques (atteinte des objectifs, forces, faiblesses) ou thématiques (enseignement et apprentissages, temps scolaires et extrascolaires, valeurs, management). Il peut également mentionner l'utilisation d'indicateurs, les résultats, un plan d'action et de développement.

Articulation avec l'évaluation externe

L'articulation avec l'évaluation externe varie selon l'importance accordée aux phases de l'évaluation. Simple partie de l'évaluation externe, objet d'inspection, de contrôle ou de comparaison, l'auto-évaluation peut aussi servir de point d'appui, complémentaire de l'évaluation externe qu'elle préfigure alors.

Dans pareil cas, les éléments produits lors de l'auto-évaluation font partie de la documentation, en complément de la visite ou d'enquêtes. Dans certains pays et régions, il s'agit moins pour les évaluateurs de prendre en compte le résultat de l'auto-évaluation (performance de l'établissement) que son existence, afin d'apprécier la qualité du processus (Hesse, Irlande), la capacité de l'établissement à évaluer collectivement sa performance (Pays de Galles), l'impact sur l'enseignement et les apprentissages (Irlande) et la pertinence de la stratégie mise en place (Monténégro).

Évaluation externe

Finalités. Un accent sur la qualité, des choix variés pour y parvenir

Qualité ou conformité ?

Dans la très grande majorité des 31 régions et pays qui évoquent le sujet, le modèle d'évaluation externe met en avant la finalité d'amélioration de la qualité du service public d'éducation. Dix-huit régions et pays indiquent d'ailleurs que leur modèle repose exclusivement sur la qualité.

Celle-ci est appréhendée à travers **différentes thématiques** qui renvoient toutes, directement ou indirectement, aux trois domaines préalablement mentionnés : enseignement et apprentissages (11 mentions), acquis et résultats des élèves (5 mentions), développement personnel et comportement (4), pilotage et management (4), assurance qualité (4) ou encore conditions d'accueil (2).

Douze modèles combinent l'objectif de qualité avec celui de la conformité (et un, la Wallonie, vise exclusivement celle-ci). La conformité n'est pas toujours explicitée. Quand elle l'est, il peut s'agir de références aux programmes, aux examens, au droit de chacun à bénéficier des dispositions de la loi sur l'éducation ou au niveau attendu des élèves. L'Autriche souligne pour sa part l'importance de combiner contrôle et encouragement pour accompagner les établissements sur le chemin de l'excellence éducative.

Cadre d'évaluation

Quelles que soient les finalités de l'évaluation externe, le cadre, lorsqu'il existe, mentionne les attendus du système, avec un accent mis sur la qualité du service rendu, ce qui permet de définir ce qu'est un « bon établissement ». Le cadre se veut opérationnel, c'est-à-dire utile aux établissements, et respectueux de ceux-ci.

La Flandre pose par exemple sept principes :

1. Cadre partagé entre établissements et inspecteurs.
2. Rôle de contrôle et d'impulsion, grâce au dialogue sur la qualité avec l'établissement.
3. Visites fréquentes (tous les 6 ans, contre 10 ans auparavant).

4. Confiance dans l'établissement, en partant du principe qu'il produit un travail de qualité.
5. Appui sur la démarche d'assurance qualité interne de l'établissement.
6. Élève placé au centre de l'attention.
7. Souci de minimiser le poids administratif de la procédure pour les établissements.

Les situations sont variables selon le contexte, le degré d'autonomie des établissements et l'existence ou non d'attendus nationaux. Les modèles, aide-mémoire, guides et protocoles permettent d'engager les établissements. Dans certains pays, ils ont été conçus en lien avec la recherche et les parties prenantes (Irlande, par exemple) et incluent les bonnes pratiques (Suède), ce qui peut contribuer à renforcer leur utilité.

Des critères et des indicateurs précis permettent d'orienter la réflexion et peuvent contribuer à la robustesse de l'évaluation externe (Hesse). Ils ne sont pas nécessairement prescriptifs et permettent de respecter l'autonomie des parties prenantes (inspecteurs, enseignants, chefs) et leur capacité à produire un jugement de valeur (Irlande). Il s'agit de trouver un équilibre entre accompagner et rendre compte (Malte).

Les indicateurs sont fondés sur des données fiables : caractéristiques et contexte de l'établissement (localisation, ressources, profil des élèves et du personnel, organisation), résultats (acquis, examens) et parcours (études, insertion), suivi des élèves (qualité des processus, travail personnel, décrochage, taux d'accès), bien-être (développement personnel, passages à l'infirmerie). Ils servent à « détecter et améliorer » (Espagne).

Analyse de risque

Vingt-cinq régions et pays évoquent l'analyse de risque (et 22 la pratiquent, hors Belgique germanophone, Flandre et Roumanie), que celle-ci ait ou non une influence sur la programmation ou la fréquence des évaluations.

L'analyse de risque consiste à identifier et traiter ce qui pourrait nuire au fonctionnement de l'établissement et au bon accomplissement de sa mission. Il est à ce titre intéressant d'observer la nature des risques et les conséquences de l'analyse.

On trouve trois facteurs généraux déclenchant une évaluation fondée sur les risques : les données de l'établissement (ce qui suppose un système robuste

de collecte de données), les résultats de la précédente évaluation et une plainte formulée par une partie prenante (élèves, parents, enseignants, etc.).

Les facteurs spécifiques reprennent les domaines évoqués précédemment : résultats (examens, évaluations nationales), évolution des effectifs (attractivité de l'établissement, décrochage, redoublement), enseignement et apprentissages, inclusion et bien-être, fonctionnement de l'établissement.

La conséquence principale de l'évaluation par analyse de risque est l'ajustement de sa fréquence en fonction de la qualité ou de la performance de l'établissement, mise en œuvre par 9 régions et pays (Angleterre, Bulgarie, Irlande, Irlande du Nord, Monténégro, Norvège, Pays-Bas, République tchèque, Rhénanie du Nord – Westphalie), avec également des inspections de suivi.

La Bulgarie prévoit ainsi quatre situations :

1. Très bien. Inspection suivante cinq ans plus tard.
2. Bien. Inspection suivante après trois ou quatre ans.
3. Satisfaisant. Inspection suivante après un ou deux ans.
4. Insatisfaisant. Inspection suivante sous six à douze mois.

De même, l'Angleterre prévoit quatre situations :

1. Excellent. Jusqu'en 2021, pas d'inspection³, mais maintien d'une analyse de risque.
2. Bon. Inspection courte, environ tous les quatre ans.
3. Amélioration nécessaire. Inspection complète dans les 12 à 30 mois suivants.
4. Inadéquat. Inspection sous quinze mois.

L'avantage d'une fréquence plus grande est le repérage des difficultés et la possibilité d'une réponse immédiate adaptée aux besoins.

S'ajoute à la fréquence la nature du regard et de l'aide apportée (six exemples). L'approche proportionnée combine contrôle de conformité, suivi (thématiques à fort impact) et aide (exploitation des données, développement de la qualité, bonnes pratiques). Les informations collectées servent plus largement au système pour améliorer formation et outils.

Évaluateurs externes. Une professionnalisation manifeste

Composition et profil de l'équipe d'évaluateurs

Nombre d'évaluateurs. Le nombre d'évaluateurs dépend de la taille et du type de l'établissement ainsi que du type de visite (37 configurations présentées). La taille minimale est généralement d'un ou deux évaluateurs et peut atteindre six. La présence d'un seul évaluateur concerne les petits établissements, les écoles primaires et les établissements sans difficulté particulière. À l'autre extrémité, les équipes les plus nombreuses pour une région ou un pays donné sont souvent constituées de quatre évaluateurs externes et comptent jusqu'à douze membres.

Profil des évaluateurs. Établis à partir de 28 réponses, trois profils constituent le vivier principal des évaluateurs externes, les inspecteurs (13 mentions), les enseignants (11) et les personnels de direction (8).

- **Inspecteurs** : dans les réponses à l'enquête, le terme est parfois ambigu et peut alors désigner un « vrai » inspecteur, au sens statutaire du terme, ou tout membre de l'équipe. Les inspecteurs de plein droit sont internes ou externes au service. Les internes sont coordonnateurs et interviennent généralement dans les établissements délicats ou complexes. Les externes sont des inspecteurs en exercice ou des contractuels recrutés pour les missions d'évaluation : personnel de direction ou responsable d'équipe pédagogique d'établissement. Pour rappel, dans la très grande majorité des régions et pays, les inspecteurs n'ont pas en charge l'évaluation individuelle des enseignants (hors professeurs débutants et signalements).
- **Enseignants** : les enseignants sont souvent expérimentés, avec une expérience d'encadrement, naturelle là où il y a porosité entre enseignement et administration. Certains profils sont recherchés, à l'image des enseignants de préélémentaire en Lituanie. Les enseignants peuvent aussi être convoqués (Madère).
- **Personnels d'encadrement** : cet ensemble regroupe les personnels de direction et les responsables d'équipes pédagogiques.

³ Jusqu'en 2021, les établissements les mieux notés étaient dispensés d'une évaluation externe. Cette doctrine a changé quand l'Ofsted, autorité anglaise de l'évaluation, s'est aperçu que des établissements qui n'avaient pas été vus depuis longtemps avaient baissé en qualité sur un ou plusieurs critères.

Aux côtés de ces trois profils majoritaires, on trouve d'autres personnels : agents du ministère ou d'autorités locales, chercheurs, psychologues, représentants d'association, spécialistes du droit, auditeurs.

Critères de recrutement des évaluateurs. D'après les 16 réponses collectées dans l'enquête de la SICI, trois critères sont prédominants pour le recrutement des évaluateurs externes.

Tout d'abord, la **qualification universitaire et professionnelle** est prise en compte : parcours disciplinaires ou didactiques, parcours en économie (auditeurs), niveaux spécifiques (master ou doctorat) ou mentions. Une qualification pour l'enseignement est même explicitement attendue dans 5 régions ou pays.

L'expérience d'enseignement compte aussi. Il s'agit là d'un critère explicite de recrutement pour tout ou partie des évaluateurs externes, et ce dans au moins 11 régions ou pays. Quatre d'entre eux précisent une durée minimale, entre cinq et dix ans.

Enfin, **l'expérience en matière de pilotage** est également recherchée. D'après les données collectées, au moins 11 régions ou pays attendent une expérience d'encadrement de la part des évaluateurs externes. Celle-ci peut prendre des formes variables : chef d'établissement, coordonnateur d'équipe pédagogique, inspecteur. Dans certains cas, il est même mentionné des attentes particulières quant au niveau (niveau élevé, *senior*) ou à la durée de l'expérience (cinq ou six ans).

Formation à l'évaluation. La formation des évaluateurs externes⁴ est décrite dans une dizaine de cas. Elle peut être spécifique et intensive (3 mentions), d'une longueur initiale de quatre à six mois (3 mentions), avec des mises à jour régulières (2 mentions). Elle prend la forme de modules théoriques, avec des séminaires et des conférences, et de modules pratiques avant le « lâcher » sur le terrain.

Les **sujets abordés** sont potentiellement nombreux : cadre et techniques d'évaluation, principes de communication, gestion des conflits, travail en équipe, écriture de rapport, qualité de l'enseignement et des apprentissages, développement des établissements, compétences de conseil.

Visites sur le terrain. Des modalités adaptées au profil et à la situation de l'établissement

Durée des visites. D'après les 32 réponses à l'enquête, les visites de terrain effectuées par les évaluateurs externes sont de **durée variable, selon la taille de l'établissement** (nombre d'élèves, d'enseignants ou de personnels, 11 mentions), **le type d'établissement** (niveaux « classiques » (école, collège, lycée) et combinaisons (cités scolaires), 3 mentions) et **le type d'évaluation** (7 mentions). D'autres éléments peuvent entrer en compte dans la durée de la visite, comme la « qualité » de l'établissement et son statut (public *versus* privé).

La durée varie de 2 heures à 2 semaines, avec, tous types d'évaluations confondues, 45 configurations différentes décrites dans l'enquête de la SICI. Dans la majorité des cas, les durées minimales sont d'un ou deux jours, les durées maximales de trois à cinq jours. Les durées les plus grandes correspondent à des visites complètes, des établissements de grande taille, des audits ou des écoles du professorat.

Fréquence des visites. Parmi les 23 réponses collectées, **la fréquence varie d'un à dix ans, avec une moyenne de cinq ans**, mais le contenu de l'évaluation n'est pas forcément identique entre une évaluation de routine et une inspection approfondie. **La fréquence est variable selon le type d'établissement ou sa situation** (*smart regulation* de l'Irlande). Il peut y avoir du reste un écart entre le souhaitable et l'effectif, en raison du manque d'évaluateurs ou du trop grand nombre d'écoles à évaluer. L'évaluation peut aussi se faire à la demande de l'établissement lui-même.

Observations de cours. Lors des visites d'établissement, les observations de cours sont fréquentes (20 cas pour 23 réponses), 3 régions et pays (Autriche, Estonie, Slovaquie) indiquant ne pas en pratiquer (c'est une action entièrement dévolue au chef d'établissement). Les observations font partie de la démarche, d'autant que les inspections individuelles systématiques d'enseignants sont rares. L'évaluation des établissements est alors le moment où des experts peuvent voir ce qui se passe en classe.

4 Il faut rappeler ici que pour les inspecteurs des autres pays, le cœur du métier est l'évaluation des établissements et non celle des personnels dans une discipline spécifique, de sorte que les modalités de formation sont différentes de celles mises en œuvre dans un pays comme la France.

À titre d'illustrations :

- la Belgique germanophone précise qu'au moins 50% des enseignants sont vus lors de la visite par les évaluateurs externes ;
- le Land de Hambourg définit le nombre d'observations selon la taille et le type d'établissement (40 observations si l'établissement est de petite taille, 80 pour les plus grands et 100 pour les lycées professionnels) ;
- la Lituanie, pour sa part, indique que 75% des informations recueillies viennent des observations de classe.

Recueil de points de vue. Le recueil de points de vue des différents acteurs de l'établissement est évoqué par 10 régions et pays. Il peut prendre la forme d'entretiens dédiés individuels ou collectifs (9 mentions) et/ou de questionnaires en amont (5 mentions).

Parmi les personnes interrogées figurent les chefs d'établissement et plus largement les équipes de direction (7 mentions), les enseignants (8), les autres personnels de l'établissement (6 mentions), les élèves (8) et leurs parents (6). Il arrive que l'autorité organisatrice et des professeurs coordonnateurs soient également interrogés.

Les questionnaires et les entretiens portent à la fois sur l'enseignement et les apprentissages, les parcours et résultats des élèves, l'accueil, la satisfaction des familles, l'engagement.

Après l'évaluation

Rapports d'évaluation. Des modalités de diffusion et d'usage pour une appropriation optimisée

Le sujet est évoqué par 28 régions et pays.

Publication. Dix-sept régions et pays procèdent à une mise en ligne des rapports rédigés à l'issue de l'évaluation. Cette diffusion peut être effectuée par le ministère, le service d'inspection ou des autorités régionales. Trois pays laissent la diffusion du rapport à la discrétion de l'établissement et 8 ne prévoient aucune diffusion auprès du grand public.

Destinataires. On distingue deux types de destinataires des rapports d'évaluation, les destinataires directs, ceux pour qui le rapport est effectivement rédigé, et les destinataires indirects, qui en prennent connaissance de leur propre initiative. Les destinataires directs sont les autorités (ministère, inspectorat, services éducatifs, direction de la qualité, autorités régionales, municipalités), les établissements, la communauté scolaire ou les parties prenantes (conseil d'administration ou équivalent, chef d'établissement, enseignants, parents, élèves). En Irlande, par exemple, compte tenu de la diversité du lectorat potentiel, la rédaction des rapports accorde une place importante aux enjeux de lisibilité (langue accessible, jugements évaluatifs clairs).

Utilisation. L'utilisation qui est faite des rapports diffère selon le destinataire.

- **Pour les autorités,** les rapports sont une source d'information (qui renseigne sur la performance générale du système éducatif) et une aide à la décision en matière de législation, de soutien à apporter, d'identification de bonnes pratiques.
- **Pour les établissements,** les rapports fournissent un état détaillé de leur profil, des constats et des recommandations à appliquer et ce, conformément à la finalité d'amélioration de la qualité du service d'éducation, diffusion des bonnes pratiques.
- **Pour les parents,** les rapports peuvent permettre de s'informer sur un établissement (c'est notamment le cas en Irlande, en Irlande du Nord et en République tchèque). Le spectre de situations est large. Il dépend de la forme et la finalité du rapport (Autriche, Flandre) ou de l'existence d'une sectorisation (Madère). L'Angleterre et le Pays de Galles sont les seuls à écrire que les rapports permettent de choisir l'établissement. Aux Pays-Bas, cet objectif apparaît de manière implicite : la consultation des rapports s'effectue à travers une rubrique qui s'intitule « Trouver un établissement et le comparer aux autres ».

Notation. Des choix très différents d'un pays à l'autre

29 pays et régions évoquent le sujet de la notation. Quatorze d'entre eux n'utilisent aucun système de notation ou de classement dans le cadre de l'évaluation des établissements. Quelques pays disent ne pas en utiliser mais catégorisent les établissements selon leur qualité et leur performance, ce qui revient à la même chose. Le Pays basque est le seul à indiquer explicitement qu'une note entraînerait une concurrence délétère entre établissements. L'absence de notation n'empêche pas de viser l'amélioration de la qualité du service d'éducation dans l'établissement, qui reste un trait commun à l'ensemble des pays.

À l'inverse, un nombre similaire de régions et pays (15) indiquent recourir à un système de notation, qui s'appuie sur des échelles de Likert, à quatre niveaux dans la grande majorité des cas (13 mentions) et à cinq niveaux pour 2 pays⁵, associés ou non à des critères. Le fait d'utiliser une échelle de Likert à nombre pair implique l'absence de niveau central (ni bon, ni mauvais) et l'obligation d'un choix de la part des évaluateurs. Les libellés des différents niveaux varient selon les régions et pays (signe, adjectif, groupe nominal, phrase), de même que le calage de l'échelle (décalé vers le haut ou le bas, le niveau 2 comportant ainsi des formes telles que *faible*, *inadéquat*, *plutôt faible* et *satisfaisant*, respectivement en Bavière, aux Pays-Bas, dans le land d'Hambourg et au Montenegro).

En cas d'évaluation positive d'un établissement, évoquée par 6 régions et pays, il se peut qu'aucune action particulière ne soit enclenchée à l'issue du processus (4 mentions). En revanche, pour la Bulgarie, une évaluation positive permet à l'établissement de décider de la manière dont il utilisera ses fonds et en Slovaquie, les établissements ayant obtenu une appréciation positive sont pris comme exemples pour diffuser les bonnes pratiques.

Pour sa part, l'évaluation négative d'un établissement (13 mentions dans les réponses) peut déboucher sur plusieurs actions différentes, de l'accompagnement à la sanction, en passant par la vérification.

Accompagnement

Onze régions et pays évoquent les parties prenantes concernées par les recommandations émises, avec d'une part celles qui ont vocation à apporter de l'aide (académies, agence de conseil, service d'aide au développement professionnel), d'autre part celles qui ont vocation à en recevoir (enseignants, établissements, conseils d'administration). L'accompagnement peut être général ou porter sur des sujets spécifiques (enseignement, évaluation formative, élaboration d'un plan d'action).

Les établissements disposant d'une certaine autonomie, il est attendu qu'ils en fassent preuve : objectifs et engagements pour répondre aux recommandations et développer la capacité d'auto-évaluation et de progrès, ce qui n'empêche pas une analyse des propositions de plan d'action de l'établissement par les autorités.

Par extension, 8 pays et régions évoquent un travail collaboratif engagé avec les autorités (analyse conjointe du rapport, priorités à retenir, objectifs et plan d'action, marges de progrès, suivi des mesures mises en œuvre, accompagnement et guidage) et 6 avec d'autres établissements (ressources d'établissements performants, partenariats, regroupements d'établissements).

Vérification

Outre des visites supplémentaires (dans les neuf mois en Angleterre, trois fois pendant l'année scolaire suivante au Portugal, dans les deux ans pour la Belgique germanophone, l'Irlande du Nord et Hambourg), la vérification passe dans 10 régions et pays par un pilotage externe des établissements peu performants ou fonctionnant en marge de la réglementation, avec trois actions possibles :

- imposition pour l'établissement de produire un plan d'amélioration ;
- imposition à l'établissement d'un plan d'action ou de formation ;
- imposition à l'autorité organisatrice de s'assurer que l'établissement agit dans le bon sens, notamment pour les établissements privés indépendants.

⁵ L'Irlande a un statut intermédiaire : appréciation sous forme d'énoncés évaluatifs normalisés rendant compte de la qualité du service d'éducation dans trois domaines pour montrer que la qualité d'un établissement varie pendant le processus d'amélioration.

Sanctions

La visite permet de s'assurer de la mise en œuvre effective des recommandations formulées dans le rapport d'évaluation, en prenant en compte la singularité du contexte et de la situation de l'établissement, mais aussi d'envisager des actions en fonction des résultats.

Parmi les sanctions possibles en cas de non-conformité ou de non-application des recommandations, on trouve la gestion administrative directe de la crise (Wallonie), des amendes (jusqu'à 640 euros pour non-conformité en Estonie), une baisse ou une interruption du financement (République tchèque, Suède, Wallonie), le renvoi d'enseignants ou du chef d'établissement (Espagne, Moldavie, Monténégro, République tchèque, Slovaquie, Ukraine).

Si 9 régions et pays disent ne pas fermer d'établissement à la suite d'une évaluation ou d'une seconde inspection de vérification, l'éventail des sanctions peut aller jusque-là, avec 10 régions et pays qui rendent possible cette fermeture en dernier recours. Appliquée aux établissements privés indépendants, elle s'applique soit directement (suppression du registre), soit indirectement, par la fin du financement (Roumanie, Slovaquie, Suède).

Quels choix pour l'évaluation en France ?

Ce panorama des pratiques d'évaluation des établissements dans les pays et régions de l'association internationale des inspectorats (SICI), telles qu'elles apparaissent dans l'enquête lancée par l'association, permet de comparer le modèle français à ceux en vigueur ailleurs et de voir en quoi il s'en rapproche ou au contraire s'en distingue, qu'il s'agisse des entités évaluées, des modalités de l'évaluation ou des thématiques soumises à analyse.

À l'instar de très nombreux autres pays, la France a fait le choix d'évaluer l'ensemble des établissements du secteur scolaire (écoles, collèges, lycées) avec pour finalité l'amélioration de la qualité du service rendu. Trois des quatre domaines d'investigation retenus dans

le modèle français se retrouvent dans les autres pays (enseignement et apprentissages, accueil et bien-être des élèves, pilotage et management de l'établissement), avec des sous-thématiques le plus souvent similaires.

Les dimensions qui ne sont pas abordées en France tiennent au périmètre de décision des établissements français, qui se distinguent globalement par une autonomie moindre. Certaines thématiques sont absentes ou faiblement présentes en France mais naturelles ailleurs : adaptation des programmes scolaires ou gestion des ressources humaines, développement des compétences socio-émotionnelles (parfois présent dans les évaluations françaises, mais de manière encore marginale).

L'évaluation, en France, repose sur la combinaison d'une auto-évaluation et d'une évaluation externe, schéma que l'on retrouve très largement dans les autres pays.

L'auto-évaluation se présente parfois différemment, soit par sa fréquence plus grande ailleurs (annuelle ou bisannuelle, par exemple, contre cinq ans pour l'auto-évaluation et l'évaluation externe en France, en lien avec le renouvellement du projet d'établissement), soit parce qu'elle fait plus clairement partie intégrante du fonctionnement quotidien des établissements. Il en va de même du cadre d'évaluation, qui était nécessaire en France au lancement de la démarche, mais qui n'est pas aussi présent dans d'autres pays. Cela tient sans doute à l'autonomie plus grande des établissements à l'étranger et à leur plus grande maturité évaluative.

L'évaluation externe, qui s'appuie largement sur une visite de l'établissement, est en France d'une durée et d'une fréquence similaires à ce qui est observé au niveau international. Le profil des équipes d'évaluateurs externes est également proche, quoiqu'elles comprennent en France moins souvent des enseignants. Dans l'ensemble des pays, les évaluateurs sont formés spécifiquement à l'évaluation de manière très approfondie.

Pour conduire les évaluations, l'appui sur des indicateurs fiables afin d'étayer la réflexion est décisif (résultats et parcours des élèves, par exemple). Il se combine au recueil des points de vue des acteurs des établissements (élèves, parents, personnels enseignants et non enseignants) et aux observations. Les observations prennent souvent la forme de visites de classe, ce qui s'explique par le fait qu'il existe peu d'inspections individuelles d'enseignants ailleurs qu'en France.

Pour l'évaluation externe comme pour la démarche d'évaluation en général, la finalité est variable, avec des pays partagés entre qualité et conformité, là où la France a fait le choix explicite de la qualité.

La conformité mène régulièrement au contrôle et à l'analyse de risque. Dans le même ordre d'idée, l'évaluation débouche, pour plus d'un pays sur deux, sur une forme de notation ou à tout le moins de catégorisation selon des niveaux (évaluation prioritairement par critères, mais parfois globale).

Cette appréciation a le plus souvent une conséquence sur la fréquence, la durée et la nature de l'évaluation externe (sans compter le profil et le nombre d'évaluateurs) **et sur le suivi de la mise en œuvre des**

recommandations, qui peut impliquer un pilotage externe de l'établissement, voire des sanctions. Le modèle français se distingue par une uniformité plus grande des procédures⁶, l'absence complète de jugement, un suivi souple de recommandations non prescriptives et une diffusion des rapports tournée vers les établissements (membres du conseil d'administration).

Le modèle français de l'évaluation des établissements apparaît, de fait, comme un modèle bienveillant, au sens où il ne s'appuie pas sur le contrôle mais sur la confiance dans les acteurs de terrain pour faire progresser les établissements et le service rendu aux élèves. C'est sans doute là sa grande force, que la professionnalisation du regard évaluatif ne pourra que consolider.

⁶ On laisse de côté le cas des établissements ayant fait l'objet d'un signalement et des établissements privés hors contrat, pour lesquels un véritable contrôle est réalisé par les autorités compétentes.



Le Conseil d'évaluation de l'École est chargé d'évaluer en toute indépendance le système scolaire, son organisation et ses résultats. Il produit des rapports, avis et recommandations visant à l'amélioration du service public de l'éducation.

Les délibérations et résultats des travaux du Conseil sont publics, ils ont vocation à éclairer les pouvoirs publics et enrichir le débat sur l'éducation.

Avertissement :

Ce document est dans le domaine public. L'autorisation de le reproduire en tout ou en partie est accordée, toutefois cette reproduction doit :

- privilégier les citations *in extenso* afin de ne pas modifier le sens du texte. Si un changement s'avère nécessaire il ne doit concerner que la forme ou des éléments secondaires de la citation;
- mettre en évidence les parties relevant du CEE de celles relevant de la nouvelle publication;
- toujours être créditée : Conseil d'évaluation de l'École, Évaluation des établissements scolaires : pratiques internationales et spécificités françaises, *Note d'information*, 24.01 [avril 2024].



Retrouvez toute la documentation et les publications du CEE sur :
education.gouv.fr/CEE



Conseil d'évaluation de l'École
61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15



contact@cee.gouv.fr