



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*



Conseil
d'évaluation
de l'École

Guide méthodologique de l'auto-évaluation des établissements du second degré



L'auto-évaluation en dix fiches méthodologiques

Octobre 2023

Conseil d'évaluation de l'École

Daniel Auverlot

Président

Ce guide méthodologique de l'auto-évaluation accompagne la version mise à jour du cadre de l'évaluation des établissements du second degré, adoptée par le Conseil d'évaluation de l'École le 8 juin 2023.

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 de la citation s'avère nécessaire, il ne doit concerner que la forme ou des éléments secondaires de celle-ci ;
- mettre en évidence de manière explicite l'extrait relevant du Conseil d'évaluation de l'École (CEE) ;
- toujours être créditée : Conseil d'évaluation de l'École, Guide méthodologique de l'auto-évaluation des établissements du second degré, octobre 2023.

Ce document est disponible sur le site du CEE à l'adresse :

<https://www.education.gouv.fr/CEE>

Pour toute information complémentaire, n'hésitez pas à nous contacter :

contact@cee.gouv.fr

Le mot du Président

Vous découvrez le tout nouveau guide méthodologique de l'auto-évaluation des établissements du second degré élaboré par le Conseil d'évaluation de l'École !

Appui indispensable de la démarche d'évaluation, il aide l'établissement à identifier en contexte les besoins de tous les élèves et à construire une réponse structurée et efficace.

Voulu directement utile aux établissements et fondé sur le retour d'expérience des académies durant les trois dernières années, ce guide décrit de manière concrète les étapes du processus à travers 10 fiches méthodologiques regroupées en quatre parties :

1. Organiser la démarche
2. Exploiter les données
3. Analyser et tracer des perspectives
4. Formaliser la réflexion

Le guide, qui n'a naturellement rien de contraignant, a pour vocation d'être adapté par les équipes aux situations locales, tout en insistant sur trois entrées destinées à renforcer la culture commune de la communauté éducative :

- Les acquis des élèves à l'entrée et à la sortie du collège ou du lycée,
- Les résultats des élèves aux examens et certifications,
- Les parcours des élèves à travers les grands chiffres de l'orientation.

Vous trouverez dans chacune des fiches des outils pour construire, en lien avec les ressources académiques, une démarche d'auto-évaluation de l'établissement vous permettant d'analyser votre action en contexte et d'aller à l'essentiel.

Je souhaite personnellement à tous ceux qui s'engagent cette année dans l'auto-évaluation des échanges riches, susceptibles de développer la réflexion collective au profit de la réussite de tous nos élèves.

Daniel Auverlot

Président du Conseil d'évaluation de l'École

Pourquoi ce guide ?

L'auto-évaluation fonde l'évaluation de l'établissement. Elle lui permet, compte tenu de son contexte (donc de ce qui s'impose à lui), de sa singularité et de ses marges d'autonomie,

- de **s'interroger sur les choix opérés au regard des besoins des élèves et de ses marges de manœuvre**, en examinant des problématiques en lien avec les domaines de l'évaluation, et notamment les apprentissages, les résultats et les parcours des élèves, ainsi que la vie et le bien-être dans l'établissement, avec une réflexion sur les modalités d'utilisation des moyens dans l'établissement,
- de **développer un regard réflexif sur son propre fonctionnement** et de **se projeter en se donnant des orientations stratégiques**, associées à un plan d'action et de formation, dont le prolongement est la rédaction du **projet d'établissement** à l'issue du processus d'évaluation, qui aidera l'établissement à opérer les choix ultérieurs.

Complément du cadre d'évaluation voté par le Conseil d'évaluation de l'École, ce **guide pratique de l'auto-évaluation** est conçu pour être directement utilisable dans les établissements.

Il détaille les dix points clés d'une auto-évaluation réussie, présentés sous la forme de **fiches méthodologiques**, avec des choix possibles, leur pertinence et leurs conséquences, et des exemples illustratifs.

Le document est organisé en quatre parties : *Organiser la démarche, Exploiter les données, Analyser et tracer les perspectives, Formaliser la réflexion*. Chaque fiche est conçue pour être abordée de manière indépendante sans pour autant réduire l'évaluation à une juxtaposition d'actions.

Les fiches proposent des pistes fondées sur le retour d'expérience dont peuvent librement s'inspirer les établissements pour construire l'auto-évaluation qui leur ressemble. **Elles ne sont pas des modèles contraignants.**

Trois points d'attention. Les enjeux et la démarche de l'évaluation, et tout particulièrement de l'auto-évaluation, doivent être clairement expliqués dans l'établissement en amont de toute mise en œuvre. C'est pourquoi il est important que

1. l'organisation de l'évaluation puisse commencer le plus tôt possible l'année N, ce qui implique que l'ensemble des acteurs de l'établissement soient informés au plus tard à la fin de l'année N-1,
2. les personnels de l'établissement, et plus particulièrement le chef d'établissement et les membres du comité de pilotage de l'auto-évaluation, aient suivi en amont un module de formation (parcours M@gistère CEE/IH2EF, plan académique de formation),
3. le chef d'établissement puisse solliciter l'inspecteur référent ou l'un des futurs évaluateurs externes pour présenter dans l'établissement les principes de l'évaluation avant même la phase d'auto-évaluation et répondre aux questions, sans pour autant limiter la marge d'autonomie et d'organisation de l'établissement.

Liste des fiches

Organiser la démarche

Fiche 1. Comité de pilotage : structurer pour avancer 5
Cette fiche détaille la fonction, la composition ainsi que les missions de cette instance de pilotage et de supervision du processus d'auto-évaluation.

Fiche 2. Groupes de travail : analyser pour construire..... 7
Cette fiche détaille la fonction générale, la composition ainsi que les missions de ces collectifs, qui identifient et analysent le contexte, les besoins des élèves et les problématiques.

Exploiter les données

Fiche 3. Triangulation : indicateurs, points de vue, documentation 9
Cette fiche présente indicateurs, points de vue et observations de processus, détaille les modalités de leur collecte et explique l'intérêt de l'exploitation en contexte et du croisement.

Fiche 4. Contextualisation : ce qui s'impose à l'établissement 15
Cette fiche définit les contextes externe et interne, qui déterminent l'espace décisionnel de l'établissement dont l'évaluation est l'objet.

Fiche 5. Besoins des élèves : identifier pour agir..... 17
Cette fiche propose une typologie des besoins, des méthodes pour les identifier et des pistes pour les exploiter et en tirer des objectifs et des actions.

Analyser et tracer des perspectives

Fiche 6. Chaîne évaluative : objectifs, actions, effets 21
Cette fiche présente, une fois les besoins identifiés, les composantes de l'analyse évaluative, qui replace les actions de l'établissement dans un enchaînement logique.

Fiche 7. Orientations stratégiques : de la réflexion au projet 24
Cette fiche propose une définition des orientations (nombre, longueur, thématique) et des éléments de mise en perspective, en lien avec l'évaluation externe et le projet d'établissement.

Fiche 8. Plan d'action et de formation : de la réflexion à la mise en œuvre 27
Cette fiche détaille les étapes de l'élaboration du plan, de ses implications et de son intégration dans le quotidien de l'établissement.

Formaliser la réflexion

Fiche 9. Rédaction du rapport : l'écriture étape par étape 29
Cette fiche décrit les étapes et la forme que prend le rapport d'auto-évaluation, qui synthétise et formalise la réflexion de l'établissement et l'aide à construire son action dans le temps.

Fiche 10. Préparer l'après : évaluation externe et projet d'établissement 33
Cette fiche aide l'établissement à penser l'articulation entre l'auto-évaluation et ses suites (évaluation externe, projet d'établissement) et entre pilotage interne et pilotage externe.

Organiser la démarche



Fiche 1. Comité de pilotage

Structurer pour avancer

Cette fiche détaille la fonction, la composition ainsi que les missions de cette instance de pilotage et de supervision du processus d'auto-évaluation.

1.1. Fonction

Le comité a pour fonction le pilotage et la supervision de la démarche d'auto-évaluation autour du chef d'établissement. Le comité s'assure que celle-ci est bien de nature évaluative et veille à inscrire le processus dans le calendrier prévu. Il procède également à la relecture du rapport.

La constitution d'un comité de pilotage facilite l'acceptation de la démarche évaluative par les acteurs de l'établissement et le bon déroulement des opérations. En particulier, l'efficacité de l'auto-évaluation tient entre autres à sa dimension pleinement participative.

1.2. Composition

Sa composition varie selon l'établissement (du collège rural au lycée polyvalent et aux ensembles scolaires). Il est recommandé, pour des raisons d'efficacité, une équipe restreinte de 6 à 8 personnes aux profils diversifiés autour du chef d'établissement, qui reste le maître d'œuvre de l'auto-évaluation.

Les modalités de désignation sont variables (appel à candidatures, invitation, etc.) et prennent en compte le contexte de l'établissement afin d'optimiser le caractère constructif de la démarche d'évaluation.

Les différentes parties prenantes (enseignants, personnels État et collectivité, élèves, parents) ont vocation à être présentes dans le comité, qui peut aussi accueillir, en fonction de l'avancement des travaux, les pilotes des groupes de travail, s'ils ne font pas déjà partie du comité à un autre titre.

1.3. Missions

Les missions du comité de pilotage sont les suivantes :

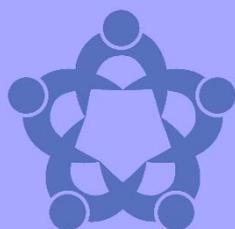
- **Mettre en œuvre** l'auto-évaluation, à la fois dans la lettre et dans l'esprit,
- **Organiser le calendrier de travail** (réunions, organisation des enquêtes, analyse des indicateurs) et s'assurer que le processus s'inscrit dans le calendrier défini par l'académie,
- **S'assurer à chaque étape** de l'auto-évaluation de
 - la **conformité méthodologique et déontologique** au cadre (écoute et respect),
 - la **fiabilité des données** collectées,
 - la **précision de la contextualisation**,

- la **pertinence des analyses**,
- la **mise en perspective**,
- **Synthétiser les contributions** des parties prenantes et des groupes de travail,
- **Définir les modalités d'écriture** et de **relecture** du rapport,
- **Préparer la visite** de l'équipe des évaluateurs externes.

À bien garder à l'esprit

- ***Veiller à la composition plurielle du comité de pilotage, au-delà de la seule équipe de direction.***
- ***Construire un planning et s'y tenir pour optimiser l'efficacité de la démarche.***
- ***Documenter le processus (organigramme, calendrier, comptes rendus, etc.) pour faciliter la rédaction du rapport et la tâche des évaluateurs et garder la trace du travail mené.***
- ***Faire porter la réflexion uniquement sur ce qui relève de la décision de l'établissement et non de la responsabilité d'autres acteurs, conformément au périmètre de l'évaluation.***
- ***Veiller à la cohérence des réflexions et des travaux pour limiter le risque de dispersion ou de juxtaposition et parvenir à un classement des priorités.***

Organiser la démarche



Fiche 2. Groupes de travail Analyser pour construire

Cette fiche détaille la fonction générale, la composition ainsi que les missions de ces collectifs, qui identifient et analysent le contexte, les besoins des élèves et les problématiques.

2.1. Fonction

Les groupes de travail ont pour mission de **prendre en charge une étape de la démarche** (contextualisation, analyse des parcours des élèves, par exemple) **ou l'analyse d'une problématique spécifique** à l'établissement.

Les problématiques, choisies au regard du contexte de l'établissement et des besoins identifiés des élèves, **sont en lien avec les domaines de l'évaluation, sans être forcément réduites à l'un d'entre eux**. Pour rappel, les **quatre domaines définis dans le cadre** sont :

- **Domaine 1.** Les apprentissages et les parcours des élèves, l'enseignement,
- **Domaine 2.** La vie, le bien-être de l'élève, le climat scolaire,
- **Domaine 3.** Les acteurs, la stratégie et le fonctionnement de l'établissement,
- **Domaine 4.** L'établissement dans son environnement institutionnel et partenarial.

2.2. Composition

Les groupes de travail accueillent les différentes parties prenantes de l'établissement, certaines compte tenu de leur expertise ou leur appétence pour la problématique abordée, d'autres pour l'intérêt qu'apporte un regard complémentaire.

La composition des groupes peut se faire sur la base du **volontariat**, après la présentation à tous de la démarche et de ses enjeux. Selon le sujet, la présence de certaines parties prenantes peut s'avérer indispensable, mais **il est essentiel que les groupes soient inter-catégoriels** et laissent toute leur place aux personnels de la collectivité territoriale, aux élèves et aux parents.

La taille des groupes varie selon la thématique et il est possible de créer des sous-groupes. La seule limite est la **possibilité pour chacun de s'exprimer et de construire** tout en conservant une organisation permettant un travail efficace.

On peut imaginer deux types de groupes de travail :

- Dans un premier temps, des groupes chargés de **caractériser l'établissement** (contextes externe et interne, profil de l'établissement, des élèves, de leurs résultats et de leurs parcours), **d'évaluer les actions déjà menées**, de **faire émerger les problématiques pertinentes** et **d'organiser la collecte d'information** (indicateurs et enquêtes notamment),

- Dans un second temps, des groupes chargés de **travailler plus spécifiquement** ces problématiques et de **préparer l'avenir**, c'est-à-dire de **passer des constats aux orientations** qui structureront le projet d'établissement.

2.3. Missions

On peut distinguer globalement **quatre missions** des groupes de travail, qui sont présentées en détail dans d'autres fiches méthodologiques :

1. **Collecter et analyser les données** (identification et croisement des indicateurs pertinents, dépouillement des questionnaires, enquêtes ciblées, analyse des documents, triangulation des données),
2. **Se fonder sur la chaîne et les questions évaluatives** pour identifier en contexte les besoins des élèves, rendre compte de l'action de l'établissement et produire des perspectives,
3. **S'appuyer sur les ressources de l'établissement** pour en explorer les marges de progrès,
4. **Rédiger une synthèse par thématique.**

À bien garder à l'esprit

- *Les groupes de travail sont inter-catégoriels. Par exemple, si le choix a été fait de structurer l'analyse par domaine, il n'est guère pertinent de n'avoir que des enseignants pour le domaine 1, la vie scolaire et les élèves pour le domaine 2, l'équipe de direction pour le domaine 3 et les parents pour le domaine 4.*
- *Pour chaque thématique, le point de vue et les apports de tous les participants sont pris en compte, ce qui n'empêche pas de reconnaître les différentes formes d'expertise.*
- *Le fonctionnement de plusieurs groupes en parallèle est encouragé. Il permet notamment de gagner du temps. Il implique une **synthèse problématisée des travaux** par le comité de pilotage, que l'on retrouve dans le rapport d'auto-évaluation, pour éviter une juxtaposition des discours.*
- *Il est utile d'échanger avec le comité de pilotage pendant les travaux, au besoin pour ajuster la méthodologie et la réflexion.*
- *Les groupes de travail veillent à **documenter leurs travaux en explicitant les sources utilisées** (indicateurs, points de vue, enquêtes et documentation).*

Exploiter les données



Fiche 3. Triangulation Indicateurs, points de vue, documentation

Cette fiche présente les indicateurs, points de vue et observations de processus, détaille les modalités de leur collecte et explique l'intérêt de l'exploitation en contexte et du croisement.

La triangulation, ou triangle de la preuve, est une composante essentielle de l'évaluation. En combinant indicateurs (données), points de vue et documentation (ou observations), **elle consiste à croiser trois approches : mesure objective, perception subjective et relevé factuel.**

Son intérêt réside dans la combinaison de regards, d'où une mise en relief des représentations et un enrichissement de la réflexion. **Se priver d'une de ces dimensions, c'est risquer d'appauvrir l'analyse.**

3.1. Indicateurs

Les indicateurs sont mis à disposition par les services statistiques académiques (dans l'**État de l'établissement**), principalement à partir de l'application Archipel, qui propose des données et des fonctionnalités de visualisation facilitant leur appropriation. L'offre peut être complétée avec des données académiques.

Les données mises à disposition dans l'**État de l'établissement** peuvent aussi être complétées par des **données propres à l'établissement** (suivi de cohortes, emplois du temps, vie scolaire, etc.). L'ensemble offre un panorama de l'établissement **pour objectiver les constats et identifier les forces et les points d'attention.**

L'étude des indicateurs nécessite une méthodologie rigoureuse. Une donnée prend tout son sens en contexte et quand elle est croisée avec d'autres :

- **soit dans le temps**, pour constater (ou non) une évolution (analyse longitudinale),
- **soit dans l'espace**, pour comparer son établissement avec ceux d'un territoire ou d'un profil donné et mieux en saisir les spécificités,
- **soit avec d'autres indicateurs**, pour identifier des corrélations ou nuancer un jugement (résultats bruts et valeur ajoutée, orientation en fin de 3^{ème} et parcours en fin de 2^{nde}, par exemple).

Les outils de visualisation permettent de mieux percevoir des évolutions ou de se positionner. Un nuage de points permet ainsi d'observer et d'analyser une dispersion (variation des résultats au DNB pour des établissements de même profil d'IPS, par exemple).

L'analyse des indicateurs nécessite d'avoir une connaissance et une maîtrise de ce que représentent les chiffres, pour dépasser une possible méfiance *a priori* ou nuancer un enthousiasme trop exclusif faisant des indicateurs le seul point d'entrée de l'analyse.

Il s'agit notamment d'identifier des résultats, écarts ou évolutions qui soient significatifs et de prêter une attention particulière à l'ampleur des écarts, à leur volatilité dans le temps, aux effets sous-jacents (écarts faibles à la moyenne au regard de la dispersion des résultats, établissements de petite taille, résultats sur une sous-population de taille réduite, etc.).

La lecture de données ne peut se limiter à l'analyse des valeurs moyennes, même en observant leur évolution ou en les comparant à celles de structures de même profil. La dispersion des données est souvent instructive, car elle met mieux en lumière, pour un même résultat moyen, la diversité des situations individuelles. De même, la ventilation des indicateurs selon certaines caractéristiques des élèves permet d'approfondir l'analyse : résultats (examens et orientation, selon le sexe, le niveau initial des élèves, leur profil social, leur statut de boursier, etc.).

Pour aller plus loin...

Quelques exemples de prudence qui s'impose

- **Évolution.** Une baisse de 2 % d'une année sur l'autre du taux de réussite au DNB pour un collège comptant deux classes de 3^{ème} de 25 élèves ne représente qu'une différence d'un élève, ce qui n'est pas significatif et n'est pas synonyme d'une dégradation des résultats.
- **Proportion.** Dire qu'une proportion de 80 % d'élèves se sentant en sécurité dans un établissement est un bon chiffre occulte le fait que ce n'est pas le cas d'un élève sur cinq, soit cinq élèves par classe de 25. Cette proportion est bien supérieure à celle observée en moyenne pour l'ensemble des élèves français (91 % d'après la dernière enquête de climat scolaire auprès des collégiens réalisée au printemps 2022).
- **Précision.** Éviter les décimales avec les pourcentages, car ce degré de précision n'est souvent pas pertinent. Pour une proportion de 7 élèves sur 24, 29,17 % ne fait pas sens, car chaque élève représente plus de 4 % (la part décimale, 0,17 %, ne représente qu'un vingt-cinquième d'élève), arrondir à 30 % (écart de 0,83 %) ne représente qu'un cinquième d'élève, tandis que dire « un élève sur trois » est plus logique et plus proche d'une réalité représentable par tous.

Relations entre données

Ce n'est pas parce que deux variables évoluent dans le même sens qu'existe entre elles un lien de causalité. Il y a en fait trois configurations qu'il convient de distinguer :

- **Coïncidence.** Absence de relation entre les deux données. La ressemblance est le fruit du hasard.
- **Corrélation.** La relation est établie mais n'implique pas l'influence d'une donnée sur l'autre. Il peut exister une autre variable, non mentionnée, qui explique l'évolution conjointe des deux données initiales.
- **Causalité.** La relation est forte puisque l'une des données *explique* l'autre.

Sans possibilité de protocole statistique robuste (groupe de contrôle, taille de l'échantillon, etc.), il est difficile à l'échelle d'un établissement de produire une analyse permettant d'isoler les relations causales, ce qui n'empêche pas l'établissement d'émettre des hypothèses, d'agir et d'observer les effets et impacts attendus des actions entreprises.

3.2. Points de vue

Nature du recueil

Il y a trois manières de recueillir le point de vue des parties prenantes : les enquêtes, les entretiens et les échanges.

Les **enquêtes** peuvent être administrées en ligne et en parallèle pour gagner du temps de passation et de dépouillement des résultats. Elles constituent une modalité de participation des parties prenantes à l'auto-évaluation, mais la participation de ces dernières ne peut se réduire à cela.

Les **entretiens** peuvent être individuels ou collectifs, catégoriels ou inter-catégoriels, thématiques ou plus ouverts. Les modalités de leur mise en œuvre sont choisies par le comité de pilotage en fonction des sujets abordés et du temps disponible.

- **Plus les groupes sont ouverts**, plus il convient de veiller à l'équilibre de la prise de parole au profit de toutes les parties prenantes, y compris les moins aguerries (par exemple, celle des élèves au milieu d'une assemblée d'adultes).
- **Plus ils sont fermés**, plus il y a risque d'un entre-soi catégoriel éloigné de l'esprit de la dimension participative de l'évaluation, sauf quand cela permet une parole plus libre.
- **Plus l'ouverture thématique est grande**, plus il convient d'éviter l'écueil d'une superficialité des discours.
- **Une thématique trop précise** tend inversement à limiter les échanges aux seuls « spécialistes ».

À retenir :

- Prévoir un **temps suffisant** pour libérer la parole et enrichir le discours.
- Avoir une **trame d'entretien** et s'y tenir tout en laissant la parole se libérer.
- Rédiger un **compte rendu complet et clair**.

Les **échanges**, à la différence des entretiens, sont **multidirectionnels** et reposent moins sur le couple question / réponse que sur des **prises de position**. Cette forme plus souple d'interaction suppose **une préparation et un pilotage fins pour en optimiser l'efficacité** et pour valoriser ce qui construit une réflexion commune. La durée dépend de la thématique, du nombre de participants et de l'équilibre entre progression de la discussion et parole libre. Un secrétariat est aussi à assurer.

Élaboration et passation des enquêtes

Le Conseil d'évaluation de l'École fournit des **exemples de questionnaires à destination de l'ensemble des parties prenantes** des différents types d'établissement (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel), téléchargeables au format pdf et, sur demande, au format spécifique adapté à la plateforme d'enquête ministérielle.

Modification des questionnaires. Il est possible de modifier les questionnaires en fonction de l'établissement. Depuis le lancement des évaluations d'établissement en 2020-2021, **trois types d'ajustements ont pu être observés : modification, suppression ou ajout de questions.**

- **Concevoir un questionnaire** (nature et articulation des questions, format des réponses, etc.) **ne s'improvise pas**. Il s'agit d'être attentif à la formulation des questions et au format des réponses pour limiter les biais de réponses dont on n'a pas forcément conscience.
- S'agissant de la **suppression de questions**, il convient d'éviter de supprimer des questions au seul motif qu'elles seraient susceptibles de fâcher telle ou telle partie prenante ou parce que l'on craint des réponses non conformes ou trop conformes aux attentes.
- **Pour ces raisons, la modification du questionnaire (hors adaptations contraintes par la situation spécifique de l'établissement) doit être limitée au strict nécessaire.**

Si elle a lieu, il est important de **documenter les modifications apportées** (nature et justification) pour mieux comprendre les analyses menées ensuite. **Annexer les questionnaires utilisés au rapport d'auto-évaluation est à ce titre recommandé.**

Passation des enquêtes. Privilégier une passation en ligne. Pour optimiser leur renseignement par les élèves, qui sont les premiers concernés par l'évaluation des établissements, une passation dans les salles d'informatique de l'établissement avec le professeur principal permet de se rapprocher des 100 % de réponse.

La **passation autonome en ligne suppose des prérequis** (maîtrise de la langue, équipement numérique), ce qui peut poser question pour certains élèves, certaines familles et certains personnels.

Dans ce cas, une **passation papier peut être envisagée avec un accompagnement spécifique**, car ce sont souvent les élèves et familles ayant le plus besoin d'être aidés qui sont exclus du processus.

Effectuer des relances pour respecter les délais annoncés et assurer l'homogénéité des périodes de réponse permet d'obtenir une meilleure participation, laquelle détermine ensuite directement la représentativité des discours produits.

Dépouillement, interprétation

L'analyse des résultats des enquêtes est un travail conséquent, qui doit associer l'ensemble des parties prenantes.

L'enquête n'a pas vocation à être le seul outil de participation des parties prenantes, ni la seule source d'information de l'auto-évaluation. Elle ne remplace pas une réflexion fondée sur les boîtes à outils proposées par le CEE, qui permettent de couvrir un champ plus vaste, certains sujets n'étant pas ou étant peu abordés dans les questionnaires.

Comme pour les données, **une attention particulière doit être accordée aux nombres sur lesquels se fonde ensuite l'interprétation.** Il est difficile de parler de l'opinion des parents si seulement 10 % d'entre eux ont répondu, par exemple. Du reste, **le taux de participation aux enquêtes constitue en soi un premier résultat** : il est utile, par exemple, de s'interroger sur les raisons d'un taux de participation éventuellement faible de telle ou telle partie prenante.

Il est utile de croiser les réponses des différentes parties prenantes à des questions portant sur la même thématique et de ne pas se limiter à constater d'éventuels écarts (par exemple entre enseignants et élèves), mais au contraire de chercher à expliquer ceux-ci et d'y répondre ensuite par des actions appropriées.

En d'autres termes, **la restitution des enquêtes ne consiste pas en la présentation de constats juxtaposés, mais en une véritable analyse en lien avec le contexte de l'établissement.**

3.3. Documentation, processus observables

Le troisième volet permettant de construire la triangulation est constitué des **observables**, c'est-à-dire des processus et pièces documentés.

La documentation comme passage de l'implicite à l'explicite

La proximité avec un objet limite en apparence la nécessité d'en rendre compte de manière construite, ce qui peut expliquer l'inégale visibilité de la documentation des processus dans les rapports (organisation de l'aide personnalisée, des parcours, comptes rendus de conseils de classe, etc.) au profit d'une **connaissance informelle et supposée partagée**.

L'auto-évaluation étant destinée à faire le point à l'attention de l'ensemble des parties prenantes et des évaluateurs externes, **il est essentiel de savoir de quoi on parle**, donc de disposer d'une documentation, notamment pour tout ce qui concerne les décisions qui relèvent de l'établissement lui-même, ce qui correspond au périmètre de l'évaluation (compte rendu de conseil de classe, processus d'orientation, par exemple).

La documentation comme formalisation et mise en cohérence

La documentation permet, par l'explicitation des processus, de mieux les formaliser, car le passage par un écrit à destination d'un public large, au-delà de l'établissement, nécessite **une mise à plat et une clarification des actions, dispositifs ou projets présentés**.

L'explicitation est en lien avec la chaîne évaluative : à quels besoins l'action répond-elle, avec quels objectifs et quels en sont les effets attendus ? Cette approche permet, lors de l'évaluation, de mesurer les effets réels de l'action.

Par extension, **la formalisation aboutit à une plus grande mise en cohérence des actions et processus documentés**, car l'explicitation permet à l'établissement d'avoir une vision plus claire des décisions qu'il prend et de leurs raisons d'être.

La documentation comme mémoire et repère pour l'auto-évaluation

La documentation construit la permanence, d'autant plus nécessaire qu'avec une évaluation tous les cinq ans, il faut se souvenir de processus parfois mis en place par d'autres et dont il est utile de savoir pourquoi ils l'ont été et quel bénéfice on en attendait.

Le risque est sinon grand d'une perte de sens et d'actions moins coordonnées, moins suivies, et donc moins efficaces car elles seraient entrées dans le paysage de l'établissement et on ne les interrogerait plus.

La production d'observables est donc un outil au service de l'auto-évaluation par la posture méthodologique qu'elle présuppose ou construit.

3.4. Triangulation

Les données, enquêtes et observations ne constituent ni un aboutissement, ni l'auto-évaluation elle-même, mais elles sont un fondement de la réflexion, pour dépasser la seule paraphrase de leur contenu et la juxtaposition des données et construire une problématique.

C'est pourquoi la triangulation s'impose comme outil d'analyse pour faire émerger :

- Des sujets convergents et objectivés,
- Des réponses robustes aux problématiques soulevées ou aux questions posées par l'établissement,
- Des écarts entre points de vue (parents et élèves, élèves et enseignants, par exemple) ou entre points de vue et données (non perception d'une difficulté ou surestimation d'une autre),
- La saillance effective des problématiques, pour une priorisation des interventions,
- Des sujets oubliés ou impensés, comme le parcours au-delà de l'établissement,
- Des sujets de « bas bruit », mais ayant un impact, notamment sur le vécu des élèves.

Il ne s'agit pas de rendre compte de toutes les données et de leurs croisements multiples, mais d'identifier les points saillants de l'établissement, c'est-à-dire les données pertinentes qui permettent d'objectiver la réflexion.

À bien garder à l'esprit

- Observer les indicateurs *dans le temps et dans l'espace, les croiser* pour enrichir l'analyse.
- Distinguer *bruit statistique et écart significatif, moyenne et dispersion*.
- Adapter les modalités d'enquêtes, d'entretiens et d'échanges pour recueillir le point de vue de l'ensemble des parties prenantes et assurer une prise de parole partagée.
- Faire participer les parties prenantes, notamment les élèves, parents et personnels non enseignants, *ne se limite pas à la passation d'un questionnaire*.
- Documenter les processus pour expliciter et formaliser l'action, et en faire un repère pour l'auto-évaluation.
- Combiner les éléments d'information dans une analyse qui les met en perspective.

Exploiter les données



Fiche 4. Contextualisation

Ce qui s'impose à l'établissement

Cette fiche définit les contextes externe et interne, qui déterminent l'espace décisionnel de l'établissement dont l'évaluation est l'objet

4.1. Définition

Le contexte peut être considéré de deux manières :

- **Dans son sens courant, il désigne l'environnement de l'établissement** et ce qui lui confère des caractéristiques en fonction de données géographiques et socio-économiques et du profil des élèves.
- **Dans l'évaluation des établissements, il désigne tout ce qui ne relève pas de la décision de l'établissement**, c'est-à-dire tout ce qui s'impose à lui, ce dont il n'a pas la maîtrise mais qu'il doit prendre en compte pour agir.

Le contexte n'est donc pas non plus une réalité totalement extérieure à l'établissement. Il influence son périmètre d'action et les actions qu'il décide dans le cadre du référentiel des politiques publiques nationales et académiques que l'établissement met en œuvre.

4.2. Distinction entre contexte externe et contexte interne

La distinction entre contexte externe et contexte interne est primordiale même si on se situe toujours à l'extérieur du champ de décision directe de l'établissement.

- **Le contexte externe désigne les caractéristiques de l'environnement de l'établissement qui ne sont pas dans le périmètre d'action de ses tutelles** (académie et collectivité territoriale compétente). Il comprend **les données liées à la décision d'autres instances** (aménagement du territoire, politique économique, etc.) et, **plus généralement, les spécificités du territoire dans lequel est implanté l'établissement** (caractéristiques géographiques, sociales, économiques, culturelles), indépendamment des décisions des tutelles dans ces domaines.
- **Le contexte interne désigne l'ensemble des décisions prises par les tutelles** et qui s'appliquent à l'établissement. Il comprend **le profil des élèves et des personnels, l'offre de formation, les espaces et services, etc.**, indépendamment des choix de l'établissement pour s'y adapter (groupes de renforcement, livret d'accueil des enseignants nouvellement nommés, etc.).

Il est important de distinguer les **décisions de l'établissement**, qui relèvent du **pilotage interne** de l'établissement, les **décisions des tutelles**, qui relèvent du **pilotage externe**, et les **décisions prises ailleurs ou imposées par la réalité du terrain**.

De même, il est important de déterminer l'action propre de l'établissement. Par exemple, pour un collège public donné, les résultats aux évaluations nationales de 6^{ème} relèvent du contexte interne et renseignent sur le profil des élèves entrés dans l'établissement. En revanche, les résultats au DNB sont analysés au regard des actions mises en œuvre par l'établissement et font donc partie du champ direct de l'évaluation.

4.3. Utilisation du contexte

La contextualisation ne se limite pas à une présentation de l'établissement ou un passage obligé de la démarche : c'est un fondement de l'auto-évaluation car l'action de l'établissement se construit à partir du référentiel et du contexte.

L'analyse de ce qui s'impose à l'établissement permet de déterminer, en s'appuyant sur les indicateurs, points de vue et documentations de processus, ce sur quoi il est utile de travailler prioritairement.

Le contexte n'est pas ce qui empêche l'établissement d'agir ou d'atteindre telle performance, mais ce qui induit son action, laquelle s'adapte aux conditions présentes, dont le profil des élèves entrants ou des personnels, l'organisation des bâtiments, etc.

Les moyens de l'établissement ou les caractéristiques bâtementaires sont le produit de choix budgétaires du Parlement et des tutelles. Ils relèvent donc du contexte, hors du champ de l'évaluation, puisque l'on n'auto-évalue pas une décision prise par d'autres.

En revanche, si l'établissement n'a par exemple pas le choix de son enveloppe globale (HP, HSA, IMP, etc.), il dispose de marges de manœuvre qui sont à analyser lors de l'auto-évaluation.

Le contexte est enfin à considérer en lien avec son évolution, comme c'est le cas pour toute analyse d'indicateurs. Par exemple, une évolution du profil des élèves suite à une modification de la sectorisation ou la construction de nouveaux logements conduit l'établissement à prendre en compte de nouveaux besoins et à proposer une réponse pertinente.

À bien garder à l'esprit

- Identifier ce qui s'impose à l'établissement (contexte) et ce qui relève de sa décision (y compris sur ce qui s'impose à lui) et constitue à ce titre le périmètre de l'évaluation.
- Identifier ce qui relève du pilotage externe (c'est-à-dire le contexte interne, les décisions des tutelles) et du pilotage interne (les décisions propres de l'établissement).
- Distinguer parmi les caractéristiques de l'établissement celles qui sont contextuelles et celles qui sont le résultat de l'action de l'établissement.
- Analyser le contexte comme point d'appui et non comme source de contraintes.

Exploiter les données



Fiche 5. Besoins des élèves Identifier pour agir

Cette fiche propose une typologie des besoins, des méthodes pour les identifier et des pistes pour les exploiter et en tirer des objectifs et des actions.

5.1. Typologie des besoins

Les besoins des élèves, sur lesquels se fonde l'établissement pour agir, peuvent être multiples et leur identification constitue une phase à part entière de l'auto-évaluation. À ce titre, quatre distinctions sont à avoir à l'esprit : besoins génériques ou spécifiques, récurrents ou ponctuels, traités ou externalisés, identifiés ou impensés.

Besoins génériques ou spécifiques

Les besoins génériques sont indépendants des élèves particuliers qui fréquentent l'établissement. Ils correspondent aux missions de l'École (savoirs fondamentaux, transmission, éducation) et s'appliquent à tous les élèves à travers les politiques publiques mises en œuvre pour favoriser leur réussite (maîtrise des compétences du socle, résultats aux examens, etc.).

Dans le même ordre d'idées, en matière de formation des enseignants, la pédagogie différenciée est un besoin générique, qui fait partie de l'essence même du métier, et non un besoin particulier lié à une situation singulière, même si elle s'exerce dans un contexte donné.

Les besoins spécifiques sont au cœur des décisions de l'établissement. Il ne s'agit plus d'élèves en général, mais des élèves, ou de certains élèves de l'établissement, ce qui pose la question de l'attention portée à la disparité (dispersion) et aux faibles nombres.

Il convient de dépasser les notions d'élève moyen et de majorité, la faible représentation statistique n'étant pas, dans un service public, un critère de désintérêt. L'établissement doit répondre aux besoins de tous les élèves (élèves en difficulté, en situation de handicap, etc.).

Identifier les besoins spécifiques est exigeant, cela nécessite de se fonder non pas sur des représentations, mais sur la réalité elle-même, telle qu'objectivée par l'analyse du contexte, des indicateurs et des points de vue.

Besoins récurrents ou ponctuels

Les besoins récurrents apparaissent dans deux types de situations :

- Des profils d'élèves nécessitant un suivi et des actions répétées sur le temps long (caractéristiques d'une cohorte, troubles du langage, etc.),
- Des « rituels » professionnels qui reviennent d'une année sur l'autre (exploitation des évaluations nationales, traitement de l'adaptation à l'entrée en 2^{nde}, etc.).

Par leur répétition, ils se prêtent à une formalisation et une mise en cohérence de l'action.

Les besoins ponctuels apparaissent uniques car renvoyant à une situation particulière, avec un traitement limité dans le temps (par exemple, un « sas » pour un élève allophone ou pour un renforcement ponctuel) ou à la demande, sans dispositif spécifique mis en place.

Parfois peu visibles en conséquence, ces besoins ont tout à gagner à faire l'objet d'un partage et d'une attention particulière, précisément **pour bénéficier d'un regard collectif** de nature à rendre leur traitement plus global et éviter la juxtaposition d'actions individuelles.

Besoins traités ou externalisés

Cette distinction pose la question de la représentation du périmètre d'action de chacun et, plus largement, de l'établissement et de l'École. Un besoin identifié donne-t-il lieu à un traitement interne ou bien est-il considéré comme relevant de la responsabilité d'un autre acteur ?

L'auto-évaluation est l'occasion de dépasser les clivages (dans la classe vs hors la classe, dans l'établissement vs à la maison, acteurs de l'École vs partenaires) **et de traiter ensemble les difficultés** tout en respectant l'expertise de chacun.

Ce point est à rapprocher de la distinction entre contexte et action de l'établissement. Ce n'est pas parce qu'une donnée est initialement externe, c'est-à-dire en lien avec le contexte, que son traitement doit l'être aussi, sauf à prendre le risque de limiter le champ d'action de l'École.

Besoins identifiés ou impensés

Cette distinction n'est pas la plus facile à mettre au jour parce qu'elle porte sur l'implicite.

Le besoin identifié l'est typiquement parce qu'il apparaît saillant,

- par ses manifestations particulières,
- ou parce qu'il s'inscrit dans des représentations établies, donc connues.

Le besoin impensé existe mais n'est pas identifié ou perçu comme tel, parce que

- ses manifestations sont diffuses,
- il n'entre pas dans des catégorisations préétablies,
- il n'est pas considéré comme faisant partie du champ d'action de l'École.

L'approche globale, participative et objectivante portée par l'auto-évaluation doit permettre de **dépasser ces difficultés, notamment par le croisement des données et des regards, en donnant forme aux réalités observées,** donc en faisant évoluer les représentations de chacun.

C'est par exemple le cas du **bien-être des élèves** (qui a un impact sur leurs apprentissages), longtemps un impensé du système, avec des manifestations invisibilisées du mal-être. **Passer à la représentation d'un élève sensible n'est pas automatique et requiert un effort conjoint de tous les acteurs de l'établissement.**

Ces quatre distinctions recouvrent une même problématique, celle de l'action de l'établissement, c'est-à-dire la prise de conscience de son périmètre. En d'autres termes, la conscience des actions construit la conscience des besoins. Réciproquement, partir des besoins réels des élèves permet d'élaborer des actions en conséquence.

5.2. Recueil

L'identification des besoins passe par la combinaison de l'analyse contextuelle, des indicateurs et des points de vue.

- **Le croisement des indicateurs** (résultats aux évaluations nationales et aux examens, orientation et parcours), **du profil des élèves ou des données de vie scolaire** fait apparaître les besoins spécifiques ou génériques de tout ou partie des élèves.
- **Les points de vue des parties prenantes** permettent, en donnant la parole à tous, de mettre au jour les représentations et perceptions de chacun et d'aiguiser ainsi les regards, pour un repérage collectif plus efficace des besoins.

Le sentiment de réussite ou de bien-être peut ainsi être diversement apprécié par les élèves, parents et personnels, selon les attendus de chacun (norme implicite, individuellement ou socialement construite) ou ce qui est considéré attendu par l'institution.

La combinaison des points de vue permet de dépasser les écarts de perception et de « professionnaliser » le regard, par l'émergence des besoins impensés ou la mise en perspective des besoins en lien avec le contexte de l'établissement.

Identifier et exprimer des besoins, de même qu'entendre l'expression de besoins, permet d'améliorer le regard porté sur les actions entreprises et à entreprendre.

5.3. Besoins, objectifs, actions

Les besoins construisent des attentes, l'écart entre l'attendu et l'observé étant à combler par l'action propre de l'établissement, le tout dans le cadre du référentiel qui s'impose, comme le contexte, à l'établissement.

L'analyse des besoins prend appui de manière décisive sur les indicateurs pour construire une réponse pédagogique aux problématiques essentielles.

Par exemple l'interprétation des **résultats des acquis des élèves** de collège se fonde naturellement sur les *évaluations nationales de début de 6^{ème}*, les *notes des épreuves écrites du brevet* et les *tests de positionnement de 2^{nde}*.

De même, l'étude attentive du **parcours des élèves** implique de prendre en compte les chiffres du *taux de passage*, du *décrochage*, de la *poursuite d'études* et de sa réussite ainsi que de *l'insertion professionnelle*.

Pour les **lycées professionnels**, trois indicateurs sont particulièrement intéressants :

- le taux d'accès entre la seconde et la terminale,
- le pourcentage de jeunes insérés dans la vie active six mois après leur sortie du lycée,
- le pourcentage d'élèves issus du lycée et en situation de réussite à bac+1 quand il est possible de le calculer.

Les actions à engager sont génériques (les missions de l'École), **pratiques** (faire fonctionner l'établissement) **ou adaptées** (selon la situation), ce qui suppose, dans la multiplicité des activités quotidiennes d'un établissement,

- d'identifier les actions associées à des besoins spécifiques et susceptibles d'apporter les changements les plus marqués,
- d'amener chacun, au moment de la prise de décision, à s'interroger sur la raison d'être de l'action prévue, ce à quoi elle répond et ce qu'elle apporte.

Il ne s'agit pas de « faire autrement » ou d'innover pour innover mais de répondre à une triple attente :

- **une attente institutionnelle globale**, qui renvoie aux missions de l'École,
- **une attente explicite de parties prenantes**, en lien avec leur expérience ou leur perception de ce qui est souhaitable (par exemple, les besoins en formation des enseignants),
- **une attente plus implicite**, qui émerge de l'analyse et correspond aux besoins « réels ».

Parmi les **thématiques récurrentes** portant sur les besoins, on trouve l'inclusion (besoins éducatifs particuliers, allophones, troubles *dys*, grande pauvreté, etc.), le bien-être des élèves, la communication interne (formalisation des instances et des échanges) et externe (relation aux parents, image de l'établissement).

La question se pose aussi du caractère exclusivement contextuel ou non des besoins des élèves.

Les données entrantes (*profil des élèves, résultats aux évaluations antérieures, caractéristiques de l'environnement, points de vue sur ces éléments*) sont le plus souvent contextuelles. Leur analyse permet de définir un état et des besoins initiaux.

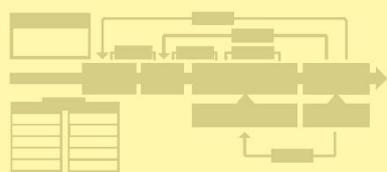
Les données sortantes (*résultats aux évaluations et aux examens, orientation et parcours*) sont pour partie le résultat de l'action propre de l'établissement. L'analyse de ces effets permet de mettre en perspective les décisions prises et de rétroagir sur elles.

La prise de décision et l'évaluation sont des processus itératifs. L'établissement est donc amené à prendre en compte l'historique des décisions et des résultats et effets de celles-ci pour améliorer en continu l'efficacité de son action et « coller » au mieux aux besoins des élèves.

À bien garder à l'esprit

- **Considérer la population scolaire dans sa singularité et sa diversité**, sa singularité par rapport à l'élève-type ou théorique, ce pour valoriser des élèves réels, sa diversité, pour dépasser la facilité de la moyenne ou de l'attention exclusive à la majorité.
- **Considérer les besoins des élèves de l'établissement**, ce qui passe par une objectivation grâce à l'analyse des indicateurs et des points de vue et permet de dépasser la seule perception des besoins génériques, qui sont du ressort global des missions de l'École.
- **Reconsidérer l'action en lien avec les besoins**, ce qui implique une conscience individuelle et collective de sa raison d'être, donc de son inscription dans un continuum allant des besoins aux effets en fonction des objectifs fixés.

Analyser et tracer des perspectives



Fiche 6. Chaîne évaluative Objectifs, actions, effets

Cette fiche présente, une fois les besoins identifiés, les composantes de l'analyse évaluative, qui replace les actions de l'établissement dans un enchaînement logique.

À propos de la chaîne évaluative

La chaîne évaluative pose que l'**action d'un établissement** est à apprécier au regard du **contexte externe et interne** dans lequel celui-ci se trouve et dans le cadre du **référentiel de politiques éducatives** qui s'applique à lui.

Elle se fonde sur l'**identification des besoins**, à partir desquels des **objectifs réalistes** sont déterminés. **Les actions sont élaborées et conduites en réponse aux besoins et pour atteindre les objectifs fixés.**

La **mesure des effets et impacts** produits ou non conduit l'établissement à réinterroger les actions mises en œuvre. **Cinq questions évaluatives** sont notamment posées : **pertinence, cohérence, efficacité, efficience et utilité** des actions.

6.1. Objectifs

Il existe des **objectifs institutionnels** nationaux (validation du socle commun en fin de scolarité obligatoire) ou **européens** (Objectifs éducation et formation 2030). Ils sont généraux et ne déterminent que partiellement les actions mises en œuvre localement pour les atteindre, ou la forme que peut prendre un jalonnement intermédiaire.

Plusieurs éléments peuvent aider l'établissement à se fixer des **objectifs réalistes** :

- **Analyse objectivée des besoins** pour contextualiser les objectifs à l'établissement,
- **Objectivation de la performance attendue, réelle et perçue** de l'établissement en fonction des besoins (indicateurs, points de vue),
- **État des lieux des forces et faiblesses, des ressources** dans l'établissement,
- **Estimation de la marge de progrès possible**, une trop grande ambition apparaissant inatteignable tandis qu'une ambition trop timorée limite la possibilité de progrès,
- **Identification des indicateurs pertinents** de réussite,
- **Mesure intermédiaire d'atteinte des objectifs**, possibilité d'ajustement et **droit à l'erreur** (retour d'expérience).

6.2. Échelle de l'action

Le terme d'action peut apparaître vague et englobant, même en se limitant à l'action propre, celle qui est choisie par l'établissement dans le cadre de ses marges de manœuvre.

L'**échelle de l'action**, que celle-ci soit passée ou à venir, va de l'*action individuelle ponctuelle* à la *stratégie* que se donne l'établissement. Elle est à considérer à **deux niveaux**, celle des *parties prenantes* impliquées et celle du *périmètre de l'action*.

Parties prenantes

Le périmètre « humain » de l'action parcourt tout le spectre de l'individu à l'établissement :

- **Individu**. L'action est individuelle (enseignant ou autre personnel de l'établissement) ou concerne un seul élève ou un petit groupe d'élèves.
- **Groupe**. L'action réunit un **sous-ensemble d'individus** sur une **base catégorielle** (équipe disciplinaire, vie scolaire, parents d'élèves), **thématique** (parties prenantes impliquées dans le suivi des élèves allophones) **ou par niveau** (6^{ème} au collège). Elle peut aussi englober les personnels de l'établissement, par contraste avec d'autres parties prenantes.
- **Établissement**. L'action est décidée par l'établissement ou touche celui-ci dans sa globalité, ce qui implique toutes les parties prenantes (personnels, élèves, parents, tutelles, partenaires).

La prise en compte de ces niveaux est importante pour trois raisons :

- Pouvoir **articuler sa propre action à celle des autres**,
- Assurer une **cohérence d'ensemble**, donc une plus grande **pertinence** et **efficacité**,
- **Éviter le foisonnement**, la **contradiction** ou la **neutralisation**.

Périmètre

Le périmètre va de l'action ponctuelle aux orientations stratégiques de l'établissement.

- **L'action ponctuelle** l'est par sa singularité et son empreinte, même si ses effets peuvent se faire sentir bien au-delà de son périmètre d'origine.
- **L'action récurrente**, qui se répète dans le temps ou l'espace, est plus qu'une somme d'actions ponctuelles car, par effet de mémoire et d'expérience, elle est cumulative, ce qui rend plus facile la mise en perspective.
- **Orientations stratégiques**. On sort de l'action pour une vision large, qui articule les actions entre elles. Par extension, la stratégie déborde du présent pour ouvrir des perspectives qu'il s'agit ensuite de jalonner.

La combinaison de ces niveaux souligne l'importance de l'articulation et de la cohérence. Le niveau stratégique est l'expression du sens de l'action, ce qui implique de pouvoir passer de l'action ponctuelle à la stratégie par la documentation et l'analyse, c'est-à-dire le **repérage** ou la **construction de récurrences**.

Un exemple d'analyse inter-niveaux est celle qui porte sur la **dotation horaire globale (DHG)** et son utilisation par l'établissement. Entre besoins des élèves, directives de l'institution et souhaits des équipes, l'établissement doit définir l'utilisation qu'il fait des moyens alloués, laquelle s'inscrit dans la ligne du projet d'établissement et valorise, en fonction des priorités reconnues, les actions les plus efficaces.

6.3. Actions et effets

La **contextualisation** nécessaire de l'action publique et la **réalité effective de multiples décisions** prises au quotidien dans un établissement soulignent l'importance de l'action propre de l'établissement.

La question n'est pas tant de savoir ce qu'un établissement a le droit de faire mais, dans un cadre d'évaluation et non de contrôle, **pourquoi il le fait, avec quels objectifs et quels effets attendus.**

Venant à la suite de l'identification des besoins et de la formulation des objectifs, **les actions sont considérées**, dans un contexte évaluatif, **au travers de cinq critères : pertinence, cohérence, efficacité, efficience et utilité.**

- **Pertinence.** La pertinence désigne le **bien-fondé d'une action au regard des objectifs et enjeux**, déterminés en fonction des besoins identifiés. Elle s'intéresse à l'adéquation entre l'action et ces besoins.
- **Cohérence.** La cohérence interroge les **rappports entre les éléments d'une action** (lien entre moyens et objectifs, par exemple) et les **rappports des actions entre elles**, dans le but d'éviter par exemple la neutralisation des effets en raison d'injonctions contradictoires.
- **Efficacité.** L'efficacité apprécie le **degré de réalisation des objectifs d'une action**, par la comparaison des résultats attendus et obtenus et l'identification de l'effet propre (imputable à l'action elle-même).
- **Efficience.** L'efficience désigne le **rappport entre les effets produits et les ressources mises en œuvre**. Une intervention efficace est une intervention plus efficace à moyens constants ou également efficace à moindre coût.
- **Utilité.** L'utilité **rapporte les effets mesurés aux besoins initialement identifiés.**

L'idée n'est pas de mesurer les effets ou de prendre systématiquement en compte ces critères évaluatifs pour chaque action ponctuelle, chaque décision prise.

En revanche, il s'agit de **considérer la raison d'être des actions lors de leur définition et avant leur mise en œuvre** et d'avoir conscience de ces critères et de leurs implications dans les choix opérés par et dans l'établissement.

Cela permet de **guider les acteurs**, par exemple dans une démarche d'expérimentation, et de **formaliser la manière avec laquelle l'action rétroagit sur le fonctionnement de l'établissement.**

À bien garder à l'esprit

- *L'action ou son accumulation ne porte pas sa propre justification. À la différence d'un rapport d'activité, fondé sur la seule action, l'évaluation s'intéresse au sens de l'action.*
- *L'intégration dans la chaîne évaluative de l'action passée ou à venir ouvre vers l'intégration des actions à l'échelle de l'établissement.*
- *L'évaluation, au-delà du jugement sur l'action, vaut par la prise de conscience qu'elle contribue à construire, c'est-à-dire l'attention à l'action et à sa raison d'être en contexte.*
- *La raison d'être n'est pas seulement externe (missions de l'École, directives). Elle est le produit d'une adaptation de l'établissement à sa situation et son environnement.*

Analyser et tracer des perspectives



Fiche 7. Orientations stratégiques

De la réflexion au projet

Cette fiche propose une définition des orientations (nombre, longueur, thématique) et des éléments de mise en perspective, en lien avec l'évaluation externe et le projet d'établissement.

7.1. Définitions

L'aboutissement du processus d'évaluation est la rédaction du projet d'établissement. L'auto-évaluation et l'évaluation externe sont l'occasion d'une **préfiguration** de celui-ci.

Cela passe par

- une **contextualisation** de l'action éducative,
- un état des lieux des **forces, faiblesses et ressources** de l'établissement,
- une mise au jour des **besoins des élèves**,
- une identification des **actions les plus susceptibles de produire une amélioration** de la qualité du service public.

Les orientations stratégiques constituent une synthèse qui dépasse la diversité des actions individuelles tout en restant contextualisées à l'établissement et leur confèrent une cohérence propre à en améliorer l'efficacité. Elles structurent dans le temps et l'espace l'action de l'établissement et de ses acteurs.

Quelques caractéristiques utiles des orientations stratégiques

- **Nombre. Entre trois et cinq orientations**, qui sont autant de priorités de l'établissement. Leur multiplication est source de confusion. Elle suggère une difficulté à se détacher des actions pour construire des perspectives. Un nombre trop faible suggère une forme d'abstraction (risque de localisation insuffisante, de prise en compte limitée des besoins, redite des missions de l'École) ou la mise de côté de certaines problématiques.
- **Longueur. Une à deux lignes**. La concision, si elle n'est pas excessive, permet d'identifier l'essentiel en évitant la généralisation conceptuelle. L'expansion produit de la dispersion ou un accent mis sur les actions ponctuelles. La formulation ramassée pose la question de l'implicite. C'est pourquoi il est utile d'accompagner les orientations d'un court paragraphe pour en saisir l'à-propos et le sens et les contextualiser.
- **Thématique. En lien avec les besoins et ressources de l'établissement**. Ici, la question se pose de l'articulation avec les domaines de l'évaluation. Une orientation ne correspond pas à un domaine : les problématiques sont transversales ou impliquent des actions qui le sont, ce qui est attendu dans l'écosystème que constitue l'établissement.

Quelques exemples d'orientations issues de rapports d'auto-évaluation

- *Changer l'image du collège dans la ville pour mieux associer l'ensemble des acteurs en mettant en avant l'ouverture culturelle qu'il permet pour tous les élèves et en communiquant sur celle-ci*
- *Construire une culture de la réussite accessible à tous en rendant explicites et communes les méthodes de travail attendues d'un collégien*
- *Développer la compétence pédagogique collective de l'établissement, fondée sur la prise en compte des besoins de chaque élève, l'engagement des équipes pour la formation et l'évaluation réflexive des compétences*
- *Favoriser les parcours professionnels diversifiés en mettant en place des partenariats collaboratifs avec les lycées du secteur pour donner de l'ambition et de l'ouverture culturelle*
- *Fédérer les élèves à travers le parcours citoyen, autour des valeurs de la République, de la coopération et de la solidarité, et engager une réflexion sur les compétences psychosociales*
- *Inclure tous les élèves dans un climat collectif partagé : inclusion, différences, interculturalités et valeurs communes*
- *Mettre l'évaluation au service des apprentissages en s'appuyant sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour réduire les écarts entre les différents profils d'élèves au DNB et favoriser la réussite de tous*

7.2. Synthèse et mise en perspective

Définir des orientations stratégiques ne constitue pas un exercice formel ou la réponse à une commande institutionnelle mais est le produit de l'analyse évaluative menée dans l'établissement.

Il est possible d'envisager la réflexion sur les orientations à partir d'une représentation par strates. Les deux premiers niveaux sont des données, les deux derniers sont des analyses.

- **Niveau 1. Besoins des élèves.** Point de départ de la réflexion, fondé sur l'analyse du profil des élèves et des écarts éventuels aux attendus.
- **Niveau 2. Actions individuelles.** Actions menées par chaque acteur de l'établissement, à formaliser pour mieux répondre aux besoins.
- **Niveau 3. Mise en cohérence.** Dépasser l'individuel et le ponctuel pour s'assurer que les actions vont dans le même sens. Cela suppose un regard sur sa propre pratique et une ouverture à l'autre, d'où l'intérêt d'une réflexion collective et inter-catégorielle.
- **Niveau 4. Mise en perspective** avec ajout d'une dimension temporelle (mesure des effets, projection). Niveau des orientations structurant l'action de l'établissement. Engagement et responsabilisation des parties prenantes au sens d'une prise en charge de la définition des actions et de la mesure de leurs effets.

À propos des quatre domaines de l'évaluation

Les domaines constituent-ils un niveau pertinent de mise en cohérence des actions ?

Les domaines ont été conçus pour mettre au jour les dimensions de l'action d'un établissement, s'assurer que l'établissement est évalué dans sa globalité, sortir de la seule distinction

pédagogie / administration ou enseignement / vie scolaire et valoriser le fonctionnement de l'établissement, sa stratégie et les liens à son environnement.

Ils permettent de guider les questions que se pose un établissement en contexte.

Il convient cependant de les dépasser pour construire une vision d'ensemble de l'action de l'établissement. Le caractère global de l'évaluation transcende les actions et les thématiques pour en saisir l'empreinte fonctionnelle et les traits partagés. L'analyse par domaine est donc une étape et non une fin en soi.

7.3. Liens

La définition d'orientations stratégiques lors de l'auto-évaluation pose la question de leur prise en compte à d'autres niveaux de réflexion, notamment en lien avec l'évaluation externe, le projet d'établissement et le projet académique.

- **Évaluation externe.** Les orientations issues de l'auto-évaluation ne sont pas écrites en fonction de la manière avec laquelle les évaluateurs vont se les approprier. Il ne s'agit pas de chercher à leur « faire plaisir », mais de construire une réflexion sur l'action de l'établissement.
Les évaluateurs prennent appui sur ces orientations pour mener leurs travaux, mais ils n'y sont pas tenus. Comme l'établissement, ils doivent objectiver leurs choix et les modifications qu'ils apportent éventuellement.
- **Projet d'établissement.** L'auto-évaluation permet de construire une préfiguration du projet d'établissement, qui se nourrit ensuite du regard des évaluateurs externes. La filiation tient au fait que le projet est un outil de pilotage interne qui structure les décisions de l'établissement.
- **Projet académique.** Le projet académique fait partie du référentiel de l'action de l'établissement, lequel adapte son action en fonction de sa situation propre, des besoins de ses élèves et de ses marges d'autonomie. Il n'est donc pas attendu une reprise des axes du projet académique puisque les contextes sont différents d'un établissement à l'autre.

À bien garder à l'esprit

- *Les orientations stratégiques, en nombre limité et de forme concise et explicite, sont le produit d'une mesure des effets des actions menées, d'une analyse des besoins des élèves et d'une projection dans l'avenir. Elles ne sont pas une synthèse du passé mais tracent des perspectives pour l'établissement et ses acteurs.*
- *Les orientations sont le prolongement d'une analyse fondée sur des données objectivées, en lien avec son action propre, plus que la déclinaison locale du projet académique, qui relève d'abord du pilotage externe.*
- *Les orientations structurent l'action de l'établissement en conférant de la cohérence aux actions individuelles.*

Analyser et tracer des perspectives



Fiche 8. Plan d'action et de formation

De la réflexion à la mise en œuvre

Cette fiche détaille les étapes de l'élaboration du plan, de ses implications et de son intégration dans le quotidien de l'établissement.

8.1. Élaboration

Des pistes pour l'élaboration du plan d'action et de formation suivent l'identification des orientations stratégiques.

Ces pistes sont complémentaires de la mise en perspective, qui part des besoins des élèves, des actions et de leurs effets pour aboutir aux orientations, **avec un mouvement inverse de retour au concret**. Elles inscrivent l'établissement dans un processus d'amélioration continue, la mesure des résultats et effets des actions à venir étant le point de départ de la future évaluation.

Ces deux mouvements sont des continuités et non des ruptures. La mise en cohérence et en perspective passe par une vision plus large de l'action et le plan d'action et de formation est une incarnation des orientations stratégiques.

Quelques caractéristiques possibles du plan d'action et de formation

- **Arborescence du plan et nature des actions.** L'arborescence conduit des orientations aux actions en prenant appui sur les thématiques (qui peuvent être associées aux domaines). Il est utile d'indiquer les producteurs et les destinataires des actions.
- **Chaîne évaluative, indicateurs et objectifs.** Une action vaut par l'effet qu'on en attend, ce qui implique de mesurer ce dernier par des indicateurs. Il s'agit de fixer des objectifs réalistes au regard du contexte, avec une ambition visant à faire bouger les choses. **Toute évolution n'est pas quantifiable, ni immédiate**, mais c'est bien pour répondre à un besoin que l'action a été conçue et il est naturel de se préoccuper de ses effets.
- **Calendrier opérationnel.** Il n'est pas envisageable, ni souhaitable, de tout programmer, mais il peut être utile de **prioriser les actions** (selon leur facilité de mise en œuvre ou l'effet levier attendu) et de **prévoir des bilans intermédiaires pour ajuster les choix**.
- **Formation.** L'expression des besoins en formation permet aux autorités académiques d'ajuster l'offre. La formation est aussi à envisager en interne, individuellement et par les pairs, **ce qui implique d'avoir connaissance des compétences présentes dans l'établissement et de les valoriser**.
- **Tableau de suivi.** Il permet de suivre la mise en œuvre du plan.

8.2. Perspective

L'élaboration du plan permet de tracer des perspectives grâce à son articulation avec la vie de l'établissement.

Elle n'est pas qu'une programmation, une présentation du possible et du souhaitable, mais une formalisation de l'action, qui implique plusieurs choses :

- **Explicitation.** Le fonctionnement d'un établissement tend à valoriser l'informel et ce qui va de soi, assurant la fluidité opérationnelle au détriment parfois de la mémoire et de la stabilité formelle, ce qui complique le regard auto-évaluatif. La documentation des processus permet de mieux mesurer l'action et ses effets.
- **Construction.** La construction est triple, avec l'arborescence des thématiques et des actions, la diffusion aux parties prenantes, qui contribuent au service public par leurs actions individuelles et collectives, et l'inscription dans le temps à travers les objectifs fixés.
- **Engagement.** Avec l'évaluation, l'établissement est en situation de responsabilité. Le plan constitue un engagement moral, une feuille de route qui jalonne son action, d'où l'importance de la dimension participative de l'auto-évaluation, qui permet à chacun de s'emparer des choix opérés collectivement.

8.3. Vers une évaluation structurante

D'abord conçu comme un jalonnement construit autour de l'évaluation de l'établissement tous les cinq ans, le plan d'action et de formation a vocation à dépasser ce cadre cyclique pour s'installer dans le quotidien de l'établissement.

La segmentation des orientations en thématiques et en actions s'accompagne d'une diffusion des réalisations dans la vie de l'établissement. Plus fondamentalement, l'idée est qu'il devienne lui-même un objet dynamique par rétroactions successives.

Il s'agit moins, à terme, d'un plan immuable qui se déroule d'un point A à un point B, mais d'un matériau souple qui impulse et accompagne les progrès de l'établissement, nourri par la réflexion globale menée initialement et les retours d'expérience du quotidien, mais pour en ajuster la mise en œuvre.

À bien garder à l'esprit

- *S'assurer de la cohérence entre les orientations, les thématiques (éventuellement couplées aux domaines) et les actions.*
- *Identifier les acteurs concernés pour combiner l'appropriation individuelle et la connaissance collective des actions de chacun.*
- *S'assurer que le plan est réaliste, c'est-à-dire qu'il puisse effectivement être mis en œuvre par des acteurs qui en saisissent les enjeux et se l'approprient.*
- *Anticiper l'évaluation des actions, à l'aide d'indicateurs et en précisant les points d'étape ultérieurs.*
- *Assurer un suivi régulier du plan et des effets des actions engagées pour confirmer ou ajuster les directions prises.*

Formaliser la réflexion



Fiche 9. Rédaction du rapport L'écriture étape par étape

Cette fiche décrit les étapes et la forme que prend le rapport, qui synthétise et formalise la réflexion de l'établissement et l'aide à construire son action dans le temps.

Le rapport d'auto-évaluation est à la fois le prolongement de l'analyse et la formalisation du processus qui l'a sous-tendue. C'est la raison pour laquelle sa structure reproduit les étapes par lesquelles l'établissement est passé afin de construire une auto-évaluation pertinente et utile.

Le rapport est aussi un outil, pour l'établissement d'abord (il est à ce titre auto-suffisant), **et pour les évaluateurs externes ensuite**, qui vont croiser son contenu, les données de l'État de l'établissement et d'autres pièces afin de construire leur propre réflexion en préalable de la visite dans l'établissement.

La qualité de la démarche d'auto-évaluation se retrouve dans le rapport lui-même, avec quatre moments réflexifs fondamentaux (*contextualiser, analyser, problématiser, construire*), que cette fiche s'attache à décrire.

9.1. Contextualiser

Dans la structure du rapport d'auto-évaluation préconisée par le cadre d'évaluation des établissements, la présentation du contexte vient juste après la description de la méthodologie retenue par l'établissement.

Hors distinction entre contexte externe et contexte interne (et, par extension, pilotage externe et pilotage interne), **la difficulté principale de la contextualisation réside dans la capacité de l'établissement à se décentrer pour mieux se focaliser sur le périmètre de son action propre.** Comment se voir et comment se dire ? Pour s'observer et se décrire, une forme de distanciation est nécessaire, d'où l'utilité de l'objectivation.

De ce point de vue, **il convient de bien distinguer la contextualisation au sein de la caractérisation.**

- **La contextualisation se définit par l'extériorité de la décision**, qu'elle relève ou non des tutelles de l'établissement. Elle porte donc sur les données entrantes, c'est-à-dire les données et conditions initiales à partir desquelles l'établissement construit son action.
- **La caractérisation est un ensemble plus vaste qui englobe données entrantes et données sortantes.** Si on considère par exemple le profil des élèves de collège, elle comprend les **résultats aux évaluations de 6^{ème}**, qui relèvent en général du **contexte** (comme les caractéristiques socio-économiques et culturelles des élèves affectés dans l'établissement) **et les résultats au DNB** qui, eux, sont le produit du profil des élèves **et de**

l'action de l'établissement. Faire de ces derniers une donnée uniquement contextuelle conduit à neutraliser le travail mené dans l'établissement et la plus-value qu'il apporte à la performance des élèves, donc à nier l'existence d'un effet propre de l'établissement.

Il s'agit d'éviter d'établir un parallèle entre contexte et indicateurs d'une part, analyse et points de vue d'autre part. En d'autres termes, les indicateurs, qu'il s'agit de croiser et d'analyser, ne se trouvent pas seulement dans la partie consacrée à la contextualisation.

L'analyse du contexte permet d'identifier en partie les besoins des élèves auxquels l'établissement est amené à répondre afin d'améliorer la qualité de ses processus et de ses résultats, y compris le bien-être et le parcours des élèves.

La contextualisation vaut donc par son intégration à l'analyse, c'est-à-dire par son exploitation effective. Si certains indicateurs ont toute leur place dans le contexte, ils constituent, comme les points de vue et les observations, un point d'appui pour l'analyse, pour construire une cohérence d'ensemble de l'être et du faire de l'établissement.

9.2. Analyser, problématiser

C'est la partie centrale de la démarche et du rapport, fondée sur la mise en relation des données et des actions, donc du choix et des résultats de celles-ci en fonction des besoins des élèves et des objectifs fixés. Une attention particulière est portée à son contenu et à sa forme.

Éviter le rapport d'activité

Le premier risque, en partie lié à un historique de pilotage externe, est de privilégier l'action sur sa raison d'être et de produire un rapport d'activité. L'établissement fait alors état des actions qu'il mène, en considérant qu'une **action est en soi un objet positif**, indépendamment de la prise en compte des effets qu'elle produit ou non. La conséquence est souvent une **énumération d'actions qui aboutit à un inventaire** quadrillant le terrain éducatif.

Il ne s'agit pas d'évaluation car la chaîne évaluative n'est pas prise en compte, les actions ne sont pas rapportées aux besoins, ni aux objectifs ou aux effets. Quant à la diversité des actions, elle pose la question de leur articulation et de leur cohérence, la juxtaposition énumérative ne suffisant pas à construire du sens.

Modalités de prise en compte des domaines

Le cadre d'évaluation préconise une analyse des actions menées et des réflexions couvrant les quatre grands domaines :

- **Domaine 1.** Les apprentissages et les parcours des élèves, l'enseignement,
- **Domaine 2.** La vie, le bien-être de l'élève, le climat scolaire,
- **Domaine 3.** Les acteurs, la stratégie et le fonctionnement de l'établissement,
- **Domaine 4.** L'établissement dans son environnement institutionnel et partenarial.

Ces domaines ont été conçus pour aider les acteurs de l'établissement à prendre conscience de la diversité des thématiques présentes et des décisions prises et pour souligner que l'action d'un établissement ne se limite pas à l'enseignement, à la salle de classe et à l'action immédiate des professeurs, non, évidemment, pour minimiser ces activités mais pour montrer qu'elles ne se conçoivent qu'inscrites dans l'écosystème dynamique que constitue l'établissement.

Une conséquence de cette partition thématique, assumée par le CEE lors de l'introduction de la démarche évaluative pour familiariser chacun à la diversité des décisions prises par un

établissement, **est que l'analyse elle-même est souvent segmentée**, y compris dans le cadre des groupes de travail.

Si ceux-ci deviennent catégoriels (enseignants pour le domaine 1, élèves et vie scolaire pour le domaine 2, équipe de direction pour le domaine 3, parents pour le domaine 4), **l'établissement s'écarte d'une démarche participative et englobante** ainsi que d'une prise en compte prioritaire des besoins, lesquels ne s'inscrivent pas forcément dans un domaine plutôt qu'un autre.

Le retour d'expérience et l'inscription progressive de la démarche évaluative dans le quotidien des établissements permettent d'envisager une évolution de la prise en compte des domaines pour en faire un arrière-plan plutôt qu'un élément de structure.

Ceci n'empêche pas une pondération de leur présence selon la nature des besoins auxquels l'établissement doit répondre.

Pour un besoin identifié, c'est l'ensemble de l'établissement qui se mobilise, non par obligation intrinsèque ou affichage participatif, mais parce qu'une action a naturellement des implications systémiques à l'échelle de l'établissement.

Les orientations stratégiques constituant un élément structurant du rapport, en tant que réponses globales à des besoins identifiés, **ce sont ces thématiques sous-jacentes**, indirectement adossées aux domaines, **qui constituent l'épine dorsale de la présentation de l'analyse.**

Comme le préconise le cadre d'évaluation, **une synthèse générale prend appui sur les points forts, les réussites et les marges de progrès**, qui sont une autre manière de décrire les besoins, les ressources et les actions menées et à mener.

Formats du discours et conséquences

Une autre question liée à l'analyse est celle du format privilégié de discours, lui-même fondé sur une trame ou un gabarit prédéfinis, qui doivent être pris en compte lors de l'écriture du rapport.

- **Listes à puces.** Le discours par puce est énumératif. Il se caractérise par des items courts dont la forme est proche. Son intérêt est qu'il montre l'essentiel. Son inconvénient est que la concision et l'absence de lien entre les items aboutissent parfois à un effet d'inventaire plus que d'analyse.
- **Tableau.** Le tableau est un ensemble de cellules avec plusieurs contraintes : longueur limitée des contenus pour maintenir la lisibilité, sens de lecture peu intuitif et, comme pour les listes, absence de lien argumentatif explicite. Seule sa présentation est *a priori* séduisante par l'impression d'exhaustivité qu'elle produit.

Listes et tableaux peuvent être des outils pour construire l'évaluation mais ils ne sont pas les plus pertinents pour présenter un raisonnement.

- **Texte.** Le texte se fonde sur un discours pleinement structuré grâce aux phrases, aux mots de liaison, aux paragraphes et aux titres, sans contrainte d'espace, si ce n'est la lisibilité de l'ensemble et son aptitude à combiner le détail et l'essentiel.

Le passage du rapport d'activité à l'analyse évaluative va de pair avec celui de la juxtaposition énumérative à un discours argumentatif fondé sur l'explicitation.

Ceci n'empêche pas de combiner les formats selon la nature des informations à présenter, mais **le format général a une influence sur la qualité du discours produit et de l'analyse elle-même.**

C'est pourquoi la longueur du rapport a été reprecisée dans le cadre (15 à 20 pages), la documentation du processus et l'explicitation de la chaîne évaluative nécessitent de la place pour que le rapport ne reste pas allusif, d'autant qu'il est une préfiguration de la stratégie de l'établissement pour les cinq ans à venir.

9.3. Construire

La documentation et l'explicitation sont d'autant plus nécessaires que le quotidien de l'établissement est de nature à laisser de côté deux éléments essentiels de l'évaluation :

- **La formalisation de l'immédiat**, la proximité de l'action ne favorisant pas son explicitation alors même que celle-ci est primordiale, notamment en vue de l'évaluation suivante,
- **La projection dans l'avenir**, pour jalonner l'action, produire des bilans d'étape et ajuster, le cas échéant, la trajectoire, ce qui suppose cette fois une mise en perspective qui permet de prioriser l'essentiel.

Le texte doit montrer comment l'établissement produit des perspectives réalistes, au sens d'actions pertinentes et d'objectifs atteignables, grâce à une analyse robuste, ce qui permet d'éviter certains écueils (superficialité opérationnelle, réponse peu sincère à une commande, etc.).

La liberté et la responsabilité de l'établissement se retrouvent dans l'appréciation générale sur le processus d'auto-évaluation. Le but n'est pas de montrer que tout s'est bien passé, mais de rendre compte de l'appropriation de la démarche et de proposer des pistes d'amélioration du processus.

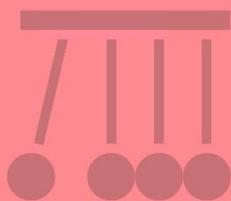
Plus généralement, l'objectif de ce point est triple :

- *Pour l'établissement*, mettre à l'épreuve du terrain le protocole, les outils et les ressources et formaliser ses remarques,
- *Pour le CEE*, documenter la réception de l'évaluation et ajuster discours et formation,
- *Pour le CEE encore*, faire évoluer ses processus et ses productions, dans une démarche d'amélioration continue de la qualité de l'évaluation.

À bien garder à l'esprit

- **Être attentif à la distinction entre contexte et caractéristiques**, pour identifier ce qui relève de l'action propre de l'établissement.
- **Ne pas limiter l'emploi des indicateurs à la seule contextualisation**, mais exploiter celle-ci dans l'analyse.
- **Bâtir l'analyse sur la chaîne évaluative** en identifiant les besoins des élèves pour sortir du rapport d'activité en incluant l'avant et l'après de l'action, donc sa raison d'être.
- **Être attentif au format du discours et à ses implications**, en gardant à l'esprit la double nécessité de la documentation et de l'argumentation.
- **Garder à l'esprit que la fonction du rapport**, comme celle du rapport d'évaluation et du projet d'établissement, **est de guider l'action de l'établissement pendant cinq ans.**

Formaliser la réflexion



Fiche 10. Préparer l'après Évaluation externe, projet d'établissement

Cette fiche aide l'établissement à penser l'articulation entre l'auto-évaluation et ses suites (évaluation externe, projet d'établissement) et entre pilotage interne et pilotage externe.

10.1. Articulation entre auto-évaluation et évaluation externe

L'auto-évaluation est une étape de la démarche évaluative, ce qui pose la question de son articulation avec d'autres moments, dont l'évaluation externe.

- **Pas une simple succession.** La succession se fonde sur un séquençage temporel. Elle peut aboutir à une juxtaposition, chacun – l'établissement et les évaluateurs – accomplissant son travail de manière autonome, ce qui ôte tout sens à la démarche d'ensemble.
- **Ni identité, ni opposition.** L'évaluation externe n'est ni une reprise de l'auto-évaluation, ni une parole de l'institution à opposer à celle des acteurs de terrain. Les évaluateurs ne viennent pas valider l'auto-évaluation, ils l'enrichissent.

Cette représentation influe sur la qualité du travail mené dans l'établissement.

Si l'établissement considère que les experts sont les évaluateurs externes ou que l'évaluation externe est descendante, le risque est que les orientations stratégiques ne soient pas suffisamment travaillées et que l'établissement en délègue la définition aux évaluateurs.

Inversement, si l'évaluation externe est un clone de l'auto-évaluation, alors le risque est que la plus-value de l'évaluation externe soit limitée.

- **Cohérence et complémentarité.** Il est essentiel que les acteurs de l'auto-évaluation perçoivent la cohérence de l'ensemble de la démarche et la plus-value qu'apporte l'évaluation externe comme prolongement et enrichissement de la réflexion menée dans l'établissement.

Cela implique que la réflexion soit aboutie dès l'auto-évaluation et que celle-ci ne soit pas une simple préparation à l'évaluation externe. Ce n'est pas à l'établissement de dire ce qu'il fait et à l'évaluation externe de dire ce qu'il doit faire, sauf à combiner rapport d'activité et injonction institutionnelle.

Il s'agit au contraire de proposer au regard des évaluateurs externes un état de la réflexion de l'établissement, d'où l'importance de la contextualisation et de la documentation.

10.2. Articulation entre auto-évaluation et projet d'établissement

La distance entre auto-évaluation et projet d'établissement peut apparaître grande, puisque ce dernier vient après l'évaluation externe et la transmission du rapport à l'établissement. Mais l'auto-évaluation préfigure le projet d'établissement par l'identification d'orientations stratégiques.

Que signifie et qu'implique cette préfiguration ?

Deux éléments sont à prendre en compte :

- **L'évaluation, en tant que processus, est une analyse** qui aboutit à des perspectives (orientations stratégiques, plan d'action et de formation).
- **Le projet d'établissement est une feuille de route opérationnelle** fondée sur une stratégie effective.

L'auto-évaluation ne peut donc être une pré-écriture du projet. Mais, comme l'évaluation externe qui la suit, elle est une condition de son écriture, par l'examen de l'établissement et de son action passée et à venir au prisme des cinq critères évaluatifs (pertinence, cohérence, efficacité, efficience, utilité).

Le danger d'une préfiguration trop aboutie est double :

- **Occultation de la démarche évaluative.** L'auto-évaluation comme pré-écriture du projet d'établissement aboutit à un renversement du processus, le projet devenant le point de départ de l'analyse et l'évaluation, sa validation. Les indicateurs appuient les choix opérés et le recueil des points de vue se mue en référendum.
- **Transformation de l'évaluation externe.** Si l'auto-évaluation produit une première version du projet d'établissement, l'analyse propre à l'évaluation externe cesse d'être pertinente ou perçue comme telle. Elle est, au mieux, une lecture critique du projet, avec comme seule valeur ajoutée l'apport du regard institutionnel.

Si l'auto-évaluation contient des éléments de préfiguration du projet d'établissement, au sens d'une mise en perspective du contexte, des données et de l'action de l'établissement, cela n'empêche pas l'accueil du regard analytique des évaluateurs pour prolonger la réflexion avant de la transformer en projet d'établissement.

10.3. Pilotage interne et pilotage externe

Le périmètre de l'évaluation est celui des décisions prises par l'établissement visant à répondre aux besoins des élèves, lesquels sont le produit des singularités de l'établissement, de son environnement et du référentiel des politiques publiques éducatives.

L'auto-évaluation formalise l'appropriation raisonnée par l'établissement de ses marges de manœuvre. Elle est purement interne et doit être conçue et perçue comme telle. Elle n'est pas une commande institutionnelle ou une enquête, ce qui orienterait le discours, mais l'occasion de s'interroger sur ses choix.

Elle est donc un objet de pilotage interne, par ce sur quoi elle porte et les modalités de sa mise en œuvre.

Le pilotage externe par l'autorité académique s'exerce de son côté à deux niveaux :

- **Référentiel.** C'est le niveau englobant, le plus lointain des résultats de l'auto-évaluation, puisque celle-ci s'adosse à lui. Les bilans académiques et nationaux des campagnes d'évaluation, les analyses thématiques menées par le CEE et les remontées des besoins en formation contribuent à informer les décideurs et à faire évoluer leurs choix et leurs priorités. L'évaluation sert donc l'établissement de manière directe et indirecte, par son intégration dans la réflexion nationale et académique.
Les enseignements tirés de l'évaluation peuvent aussi faire évoluer, sinon les modalités de pilotage (autonomie des établissements), du moins d'accompagnement, pour une plus grande efficacité *in fine* de l'action publique.
- **Objectifs.** Formalisée par le contrat d'objectifs, **la relation entre l'établissement et les tutelles s'appuie sur l'analyse menée pendant l'évaluation**, tout en donnant leur place à des priorités académiques et territoriales. La mise en œuvre de ces dernières gagne à être adaptée à la situation de l'établissement et aux besoins des élèves que l'évaluation permet d'objectiver par les indicateurs et le recueil du point de vue des différentes parties prenantes.

L'accompagnement, qui implique une proximité avec l'établissement et la prise en compte de ses singularités, avec une finalité de mise en œuvre de son projet, n'entre pas en tant que tel dans le pilotage externe.

À bien garder à l'esprit

- *L'auto-évaluation est une étape qui s'inscrit dans une séquence plus large pour l'établissement (évaluation externe, projet d'établissement, contrat d'objectifs). L'appui sur l'existant que constitue l'évaluation externe implique une attention portée à la qualité de l'auto-évaluation, parce que la robustesse des données et de l'analyse contribue à garantir une exploitation pertinente du rapport.*
- *Le projet d'établissement s'appuie sur le travail d'analyse réalisé lors de l'évaluation (triangulation, notamment). C'est pourquoi sa rédaction intervient après le processus complet d'évaluation, dans la mesure où il est une formalisation de la mise en œuvre des recommandations produites.*
- *S'il garde à l'esprit que le contrat d'objectifs finalise sa relation à la tutelle, en lien avec la démarche d'évaluation, l'établissement n'organise pas son auto-évaluation en fonction du contrat d'objectifs. Ce dernier fait partie du référentiel auquel s'adosse l'évaluation.*