



**Dispositif d'auto-évaluation et  
auto-analyse de la mise en œuvre du  
Plan d'étude de culture générale  
dans les écoles professionnelles, industrielles,  
artisanales et de métiers en Suisse  
(DAAP)**

**Document de référence**

**Emanuele Berger, Norberto Bottani, Catherine Gauvreau,  
Giorgio Ostinelli, Heinz Rhyn & Anne Soussi**

**Juin 2002**



# Sommaire

<b>I. Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>A. Genèse du projet.....</b>	<b>4</b>
<b>B. Buts du projet .....</b>	<b>4</b>
<b>C. Cadre théorique général .....</b>	<b>5</b>
1. Les différentes phases des études sur le changement en éducation.....	5
2. « <i>School effectiveness</i> » et « <i>school improvement</i> ».....	6
3. Le contrôle de l'évaluation : externe vs interne.....	9
4. Une nouvelle approche : l'approche intégrée.....	10
<b>D. L'évaluation de la qualité de l'enseignement en Suisse.....</b>	<b>11</b>
<b>E. Cadre théorique du projet DAAP .....</b>	<b>13</b>
1. Origines scientifiques.....	13
2. L'approche de MacBeath : une auto-évaluation centrée sur les écoles.....	14
3. Le projet pilote européen d'auto-évaluation de l'école comme exemple théorique et pratique pour notre projet.....	16
<b>F. Caractéristiques générales du projet DAAP .....</b>	<b>18</b>
<b>II. Application (concrétisation) .....</b>	<b>20</b>
<b>A. Formulation des hypothèses et des questions de recherche.....</b>	<b>20</b>
<b>B. Méthodologie.....</b>	<b>22</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>25</b>

# I. Introduction

## A. Genèse du projet

A la suite du mandat d'évaluation de l'introduction du Plan d'étude cadre (PEC) dans les écoles professionnelles, industrielles, artisanales et de métiers en 1996, l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie a constaté que le mandat de base ne renseignait pas sur les performances (connaissances, savoirs, etc.) ni sur les compétences que les apprentis devaient acquérir. Le mandant, c'est-à-dire l'OFFT, a alors souhaité que « les savoirs et compétences acquis par les apprenti(e)s dans le sens où le prévoit le PEC-ECG fassent aussi l'objet du processus d'évaluation » (OFFT, 15.2.1998). A cet effet, l'OFFT a proposé un groupe d'évaluation composé par l'*Institut für Wirtschaftspädagogik* (IWP) de l'Université de St-Gall, le *Service de la recherche en éducation* (SRED) de Genève et l'*Ufficio studi e ricerche* (USR) de Bellinzona pour réaliser ce mandat complémentaire. La demande était la suivante :

- étant donné le caractère nouveau du PEC-ECG, un instrument déjà élaboré ne pouvait pas se trouver sur le marché. Il était donc nécessaire d'élaborer un instrument *ad hoc* en fonction du PEC-ECG ;
- l'instrument devait être applicable à toute la Suisse.

Le *Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung* (KBL) de l'Université de Zurich a par la suite été choisi pour remplacer l'IWP qui s'était désisté. Un premier projet, élaboré au cours du printemps 2000 par les trois instituts, a été discuté avec l'OFFT au cours d'un séminaire tenu en juin 2000 à St-Gall. Ce projet a été refusé par le mandant car il ne correspondait pas à ses demandes. Au terme du séminaire, les représentants de l'OFFT ont précisé leurs souhaits. Le dispositif recherché devrait permettre aux écoles d'évaluer ou d'observer la qualité de leur enseignement dans le but de le réguler, de l'améliorer et de vérifier qu'il était en accord avec le PEC. Toutes les dimensions du PEC, aussi bien les dimensions classiques que les spécifiques, devaient être prises en compte dans ce dispositif. Il ne pouvait donc y avoir un seul instrument valable pour toutes les professions. Enfin, il ne devait pas aboutir à l'introduction de savoirs ou de connaissances obligatoires ni à aucun classement des écoles mais permettre aux enseignants de vérifier les effets de leur enseignement.

## B. Buts du projet

L'OFFT, en confiant ce mandat complémentaire, a souhaité obtenir un outil permettant aux écoles de s'auto-évaluer, c'est-à-dire d'observer la qualité de leur enseignement dans le but de le réguler, de l'améliorer et de vérifier qu'il est conforme aux objectifs du PEC.

Cette façon de procéder impliquait le respect de l'autonomie des écoles en ce qui concerne le choix de l'instrument d'évaluation. En effet, la réforme de l'enseignement de la culture générale repose notamment sur une certaine liberté des écoles. Ainsi, sur la base du document cadre (le PEC), elles ont élaboré leur propre plan d'étude adapté à leur réalité et aux professions existant dans l'école. Les enseignants ont aussi construit leur enseignement de la culture générale autour de thèmes qui leur sont propres. Moyens d'enseignement et évaluation sont le produit de l'école. Ces éléments rendent nécessaire une certaine flexibilité de l'instrument qui sera développé.

En considérant la difficulté que posent la création et le développement d'un tel instrument, il est évidemment nécessaire de proposer une méthode qui, tout en respectant les principes de base de l'OFFT, à savoir de ne pas imposer des formes d'évaluation *top-down*, puisse être une aide concrète au processus d'auto-évaluation mis en œuvre par les écoles. En tenant compte de ces considérations, les instituts de recherche invités à se pencher sur la question ont proposé d'élaborer un ensemble d'instruments (« *package* ») créé et développé en collaboration avec les principaux acteurs et institutions, qui soit en même temps suffisamment flexible, efficace et rigoureux pour être adopté par toutes les écoles.

## C. Cadre théorique général

Ce projet s'inspire des théories développées dans le courant du « *school improvement* » (littéralement : amélioration de l'école) par opposition au courant du « *school effectiveness* » (efficacité des écoles).

Voyons d'abord comment David Hopkins (2001), l'un des auteurs les plus significatifs dans ce domaine, définit le *school improvement* :

« a distinct approach to educational change that aims to enhance student outcomes *as well as* strengthening the school's capacity for managing change. It is concerned with raising student achievement through focussing on the teaching-learning process and the conditions that support it »<sup>1</sup> (p. 13).

Nous allons, dans les pages qui suivent, donner un bref aperçu de l'évolution des études sur le changement en éducation au cours des dernières décennies, pour ensuite décrire les caractéristiques principales du *school improvement* contemporain. Par la suite, nous mettrons en perspective les deux approches afin de mieux comprendre la relation qui existe entre les deux. Puis, nous aborderons brièvement le concept d'évaluation interne et enfin, nous donnerons un aperçu des tout derniers développements dans le domaine et présenterons le contexte suisse en ce qui concerne l'évaluation de la qualité de l'enseignement.

### 1. Les différentes phases des études sur le changement en éducation

Il y a un certain consensus parmi les chercheurs (Hopkins 1998 et 2001, Fullan 1998, Miles 1998), pour situer le début des études du changement planifié en éducation dans les années 60. Pendant cette décennie, il y eut la phase que Hopkins appelle « *adoption of curriculum materials* » (2001, p. 36), phase où l'innovation scolaire procède par des changements apportés au curriculum. Le changement éducationnel était conçu dans une optique *top-down*, du haut de la hiérarchie vers le bas. On pensait essentiellement pouvoir avoir un impact sur les résultats des élèves à travers la production et la dissémination de nouveaux matériaux. On mettait donc l'accent essentiellement sur le *contenu* plutôt que sur le *processus* (Fullan, 1998, p. 215). Bien que les matériaux produits fussent très souvent de haute qualité, et malgré les énormes ressources allouées, en général on constata un impact très peu significatif au niveau des établissements et de l'enseignement.

Dans la deuxième phase, qui couvrit la plupart des années 70, et parallèlement aux applications du développement organisationnel, on essaya surtout de comprendre *les processus de mise en œuvre* (« *implementation* ») dans les écoles en tant qu'organisations. Fullan appelle cette phase « *the implementation decade* ». Le constat principal fut que les approches *top-down* ne marchaient pas. En particulier, on constata que l'application pratique des réformes ne pouvait se réaliser par simple « décret ». On dirigea l'attention sur le processus de changement lui-même, en comprenant qu'il est extrêmement lent et complexe, et que pour le porter à terme il fallait une sage combinaison de planification stratégique, d'apprentissage individuel et de volonté de réussir<sup>2</sup>. Il fallait désormais concevoir l'établissement comme unité de changement, en prenant très au sérieux le processus de changement lui-même. Une étude importante de cette époque fut l'*Institutional Development Programme (IDP)*, réalisé dans le cadre de IMTEC (*International Movement Towards Educational Change*), projet du CERI (Centre pour l'innovation et la recherche en éducation) de l'OCDE qui a été externalisé et est devenu le programme d'une fondation éducationnelle scandinave. Ce programme a réalisé une enquête internationale sur les stratégies d'innovations aux différents niveaux du système d'enseignement. IMTEC visait à former les responsables, décideurs et enseignants à mettre en œuvre des stratégies d'innovation appropriées.

---

<sup>1</sup> Traduction française : « une approche particulière du changement éducatif qui a pour objectif d'améliorer les résultats de élèves aussi bien que la capacité de l'école à gérer les changements. Elle se préoccupe d'améliorer la performance de l'élève en se concentrant sur le processus d'enseignement-apprentissage et sur les conditions qui le soutiennent » (p. 13).

<sup>2</sup> Cf. aussi Miles (1998, p. 51) pour les facteurs explicatifs de l'impact des innovations.

La troisième phase, de la fin des années 70 jusqu'à la fin des années 80, a été appelée par Hopkins (2001, p. 36) celle du *développement des écoles* (« *school development* ») qui deviendra par la suite le « *school improvement* ». Les principales stratégies de changement, comme l'auto-évaluation, étaient basées essentiellement sur les établissements. C'est aussi à cette époque que les premières grandes études sur les « écoles efficaces » (« *school effectiveness* ») furent publiées (Teddlie & Reynolds, 2000, p. 4). En particulier, on étudia les corrélations entre les écoles considérées efficaces et les facteurs qui y étaient associés, en arrivant à un premier consensus sur les caractéristiques des écoles efficaces. C'est à la même époque que l'OCDE a lancé le projet ISIP (*International School Improvement Project*) qui a constitué une plate-forme de recherche importante pour tous les projets qui ont suivi, en conceptualisant et en diffusant plusieurs exemples d'évaluation des établissements (« *school based review* »). Dans les années 80, cette approche s'imposa comme l'un des principaux instruments de l'innovation scolaire dans les établissements.

La quatrième phase, celle de la *réforme systémique*, s'est manifestée dans les années 90. Il s'agit d'une approche du changement qui combine les stratégies de centralisation avec celles de décentralisation. Les efforts principaux ont été dirigés vers une mise en relation entre les résultats des recherches scientifiques et les situations réelles qu'on rencontrait sur le « terrain » de l'école. En outre, l'auto-évaluation n'est plus vue comme la simple phase initiale du processus de changement, mais « *was spread throughout the process as an integral part of systemic change strategy* »<sup>3</sup> (Hopkins, 2001, p. 31). Durant cette période, on ne s'est plus contenté d'étudier les phénomènes novateurs, mais on s'est davantage impliqué dans le processus de développement des établissements, en se déplaçant donc toujours plus dans le champ de la recherche-action.

Hopkins propose l'existence d'une cinquième phase, celle du *school improvement* « authentique », « *characterized by attempts to enhance student achievement through the use of specific instructional strategies that also have an impact on the organization and culture of the school* »<sup>4</sup> (2001, p. 33). En pratique, cette phase est caractérisée par une forte intégration des approches *school improvement* et *school effectiveness* (cf. le paragraphe sur l'« approche intégrée »).

Ses caractéristiques principales sont les suivantes (Hopkins, 2001, p. 70, Teddlie & Reynolds, 2000, p. 227) :

- une focalisation accrue sur les résultats des élèves ;
- le niveau de l'apprentissage des élèves et de l'enseignement sont considérés au même titre que le niveau de l'établissement ;
- la création d'une infrastructure qui permette aux praticiens d'avoir accès aux résultats de la recherche et aux « cas exemplaires ». Ceci implique un accent sur la collaboration interne aux établissements, au développement professionnel des praticiens, et à des stratégies externes de dissémination et de mise en réseau ;
- l'utilisation d'une méthodologie « mixte », qualitative et quantitative, inspirée des deux traditions du *school improvement* et du *school effectiveness* ;
- la préoccupation d'assurer la fiabilité et la validité des processus ;
- une attention particulière aux aspects du changement « culturel » à l'intérieur des établissements.

## **2. « *School effectiveness* » et « *school improvement* »**

Il ne sera évidemment pas possible de développer ici de manière approfondie les caractéristiques du *school effectiveness*<sup>5</sup>. Nous pouvons cependant dire qu'en général, le mouvement des écoles efficaces a fait l'hypothèse qu'une partie des différences entre les résultats des élèves pouvait être expliquée par

---

<sup>3</sup> Traduction française : « était présente dans tout le processus comme partie intégrante de la stratégie de changement systémique ».

<sup>4</sup> Traduction française : « caractérisée par des tentatives d'améliorer la performance des élèves en utilisant des stratégies pédagogiques qui auront aussi un impact sur l'organisation et la culture de l'école ».

<sup>5</sup> Pour cela, nous renvoyons à Reynolds et al. (1996) et à Teddlie & Reynolds (2000).

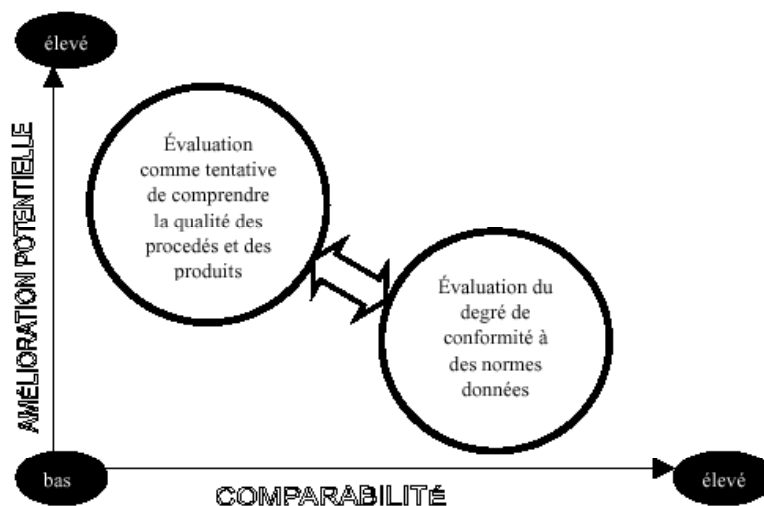
des facteurs concernant les établissements et les enseignants, et non seulement par des facteurs tels que l'intelligence, l'origine sociale, etc. (Creemers, 1996, p. 36). On essaya donc de découvrir ces facteurs, en analysant les corrélations entre les caractéristiques des bonnes écoles avec les performances scolaires.

Cette approche a fait un grand usage d'instruments quantitatifs en postulant que l'école ne doit pas être traitée d'une manière différente des autres secteurs de la recherche empirique. Son intérêt principal porte sur les résultats scolaires (*outcomes*) et les processus à l'intérieur de l'école ont une importance dans la mesure où ils ont des effets sur les résultats. La nature des résultats eux-mêmes ne posait pas dans les premiers temps de problèmes d'ordre épistémologique aux chercheurs qui adhéraient à ce paradigme : ils sont simplement définis comme les résultats scolaires, ou comme les compétences de base des élèves, mais en règle générale dans la recherche sur l'efficacité, « on utilise seulement une gamme limitée d'*outcomes*, en reflétant de cette manière la définition 'officielle' de l'école entendue comme institution académique » (Reynolds & Stoll, 1996, p. 99). Selon Moser (2000), c'est la qualité elle-même de l'école qui est évaluée à travers la mesure des *outputs*.

Tout ceci a contribué à créer des divisions et des incompréhensions entre les chercheurs du *school effectiveness* et ceux du *school improvement*, qui avaient une approche épistémologique différente. Actuellement, les deux traditions sont toujours autonomes, mais si d'une part il y a des fortes tendances à l'intégration, d'autre part, même chez les chercheurs qui participent à des projets séparés, il y a une reconnaissance explicite de la valeur de l'autre tradition, ainsi que des limites réciproques.

Par exemple, si d'un côté, le paradigme de l'efficacité néglige parfois la réflexion sur la nature des résultats et sur les processus, on reproche au *school improvement* une faible attention à la mesure de l'effet des innovations sur la réussite scolaire des élèves<sup>6</sup>.

Selon Schratz et al. (1999), les approches inspirées de l'efficacité et de l'amélioration peuvent être situées différemment sur des axes de « comparabilité » et d'« amélioration potentielle », comme illustré dans le schéma suivant (p. 6-76) :



D'après les auteurs, un instrument basé surtout sur des normes se situera à un niveau « élevé » sur l'axe de la comparabilité. Dans ce cas, les réponses données aux items d'un questionnaire servent à placer la population concernée dans un certain cadre normatif défini par l'auteur du questionnaire. Les résultats donnent aux écoles des informations qui peuvent servir pour justifier des décisions à prendre au niveau de l'école. Toutefois, « comme les résultats signifient en général des valeurs moyennes, ils n'ont pas immédiatement des répercussions sur le développement d'une personne ou d'une

<sup>6</sup> Pour une discussion approfondie des limites des deux approches, cf. Reynolds & Stoll (1996), pp. 102-108.

situation. Ils doivent normalement être suivis de discussions sur les mesures à prendre pour améliorer la situation » (Schatz et al., 1999, p. 6-77).

En outre, il faut observer que, comme l'affirme Cave (Cave et al., 1997), les indicateurs de performance peuvent avoir une validité limitée : « Toutefois, le développement de l'assurance de la qualité, l'importance continue des visites de pairs et l'accent posé sur des structures d'évaluation holistiques posent des questions sur la continuité du rôle des indicateurs de performance. Ils rendent attentifs à l'importance des processus dans le contexte éducatif et à la variété des influences sur l'apprentissage des élèves. Ils tendent à défendre des arguments qui invitent à la prudence en attribuant des valeurs à la qualité qui n'aient pas de fondement dans la preuve concrète ou dans la théorie ».

D'autre part, avec des instruments offrant un grand potentiel d'amélioration (situés en haut sur l'axe vertical), on risque d'obtenir une faible comparabilité, et il est donc difficile de les utiliser pour faire des généralisations. Dans ce cas, « le changement et le développement sont intégrés dans un contexte pratique avec les personnes spécifiques qui y sont associées. C'est le cas où le fait de mieux comprendre permet l'émergence de nouveaux points de vue, ce qui entraîne un changement des attitudes et du comportement des personnes. » (Schatz et al., 1999, p. 6-77).

Or, bien que les chercheurs impliqués dans ce projet se situent aisément dans les deux approches et aient par ailleurs beaucoup d'intérêt pour l'approche intégrée, le projet DAAP s'inscrit uniquement et explicitement dans la perspective du *school improvement*.

Pour mieux clarifier certaines distinctions conceptuelles entre les deux approches, nous allons les schématiser dans le tableau suivant. Cette schématisation ne se veut pas une définition rigoureuse des caractéristiques des mouvements du *school improvement* et du *school effectiveness* ; elle est plutôt un instrument pour identifier les questions qui distinguent le plus les deux approches. Dans la réalité, sous plusieurs aspects, les différences ne sont pas aussi accentuées qu'elles apparaissent dans le tableau ci-dessous, mais toutefois il nous semble utile de pouvoir disposer d'un instrument général de référence qui aidera le lecteur à s'orienter dans la complexité des questions de fond qui sont objet de débat entre les deux mouvements.

<i>School improvement</i>	<i>School effectiveness</i>
L'approche du changement est systématique et s'étend sur plusieurs années (Hopkins, 1998, p. 1042)	L'approche du changement est focalisée sur des réformes et des transformations ponctuelles, limitées dans le temps (Reynolds et al., 1996, p. 101)
Chaque établissement scolaire est vu comme un système complexe et particulier qui a des relations importantes avec son milieu de référence	Les aspects communs entre les établissements scolaires sont considérés prioritaires et déterminants dans une conception qui vise plutôt l'uniformité que la diversification
Les objectifs éducatifs ont une extension qui dépasse les compétences traditionnelles, objet d'analyse des tests de performance	Les tests de performance sur les compétences logico-mathématiques et linguistiques sont dans la pratique considérés comme indicateurs satisfaisants et suffisants de la qualité de l'offre éducative
Philosophie orientée vers des approches <i>bottom-up</i> , où le concept d' <i>empowerment</i> a une fonction importante	Philosophie orientée vers des approches <i>top-down</i> , caractérisées par une préoccupation de normalisation
Intégration des contenus de la réforme éducationnelle dans le vécu des acteurs et leur fusion avec la culture d'établissement	Intégration des contenus de la réforme éducationnelle dans les normes et les processus de l'établissement
Une évaluation des effets du changement est rarement faite (Reynolds et al., 1996, p. 101)	Accent sur les résultats, orienté sur les données
Orientation qualitative	Orientation quantitative
Accent sur « comment » les écoles deviennent efficaces	Accent sur les facteurs qui caractérisent les écoles efficaces
Orientation dynamique	Orientation statique



### 3. Le contrôle de l'évaluation : externe vs interne

Comme nous l'avons dit plus haut, l'auto-évaluation de l'école a une grande importance dans le cadre du *school improvement* et représente aussi la base de ce projet.

L'enjeu fondamental est ici le « contrôle » de l'évaluation. En d'autres termes : qui évalue ? Un organisme externe, l'autorité, ou les établissements qui s'auto-évaluent ? Dans ce cas aussi, il y a deux approches distinctes, qui font appel à des options épistémologiques différentes, mais aussi à des intérêts différents.

La méthode plus ancienne, et probablement la plus pratiquée aussi, est celle de « l'évaluation externe » : un organisme, gouvernemental ou non, s'occupe de construire ou d'adopter des instruments d'évaluation, qui sont ensuite appliqués pour évaluer les écoles. Les résultats sont analysés par le même organisme et ensuite communiqués, selon la situation, à l'école, à l'autorité ou à l'opinion publique.

En général, on peut considérer comme « externe » toute évaluation pour laquelle le choix des domaines et des critères d'analyse, la construction des instruments d'évaluation et leur administration sont contrôlés par des instances ou des personnes externes à l'établissement scolaire. Il existe des systèmes « hybrides », qui se présentent comme des « auto-évaluations »<sup>7</sup>, mais qui souvent se limitent à déléguer aux enseignants la simple administration (ou auto-administration) des instruments, en les excluant toutefois des autres éléments cités (choix des domaines, etc.). Dans ces cas, il n'est pas possible de parler rigoureusement d'auto-évaluation, puisque celle-ci se définit justement par la maîtrise du processus entier par celui qui « est évalué » (cf. Nunziati, 1990).

Il ne s'agit pas d'un simple sophisme académique, mais d'un élément capital pour déterminer la bonne réussite du dispositif. En effet, MacBeath (1999), en se basant sur les théories de la motivation, de l'apprentissage et sur sa propre expérience de recherche, soutient que n'importe quel système d'évaluation doit avant tout avoir un *sens* pour les écoles intéressées. Ceci est possible uniquement à travers le dialogue, la modification et la reconstruction des cadres conceptuels, qui doivent en tout cas respecter les principes suivants :

- « partir de l'expérience et de la compréhension des enseignants ;
- avoir un but qui ait du sens pour les enseignants ;
- respecter et être en relation avec le contexte de travail des enseignants ;
- avoir une structure qui aide à donner du sens à l'expérience » (p. 19).

A partir de cette expérience, MacBeath relève que les personnes intéressées dans les écoles accueillent favorablement les discussions, les clarifications et les responsabilités (p. 23). Il est clair que « comme dans chaque processus d'apprentissage, l'intuition et la compréhension personnelles sont à la base de l'engagement (p. 29). En outre, « ceux qui vivent quotidiennement dans les classes et dans les écoles devraient jouer un rôle prépondérant dans l'évaluation de leurs propres expériences, de leurs propres réussites et de leurs priorités pour les développements futurs » (p. 152).

Il est donc évident que l'auto-évaluation, c'est-à-dire le « contrôle » interne, est d'une importance vitale pour une bonne réussite des projets.

Néanmoins, ceci ne signifie pas qu'il faut exclure totalement les évaluations externes. Comme le rappelle Sylvestre (1998), ne pratiquer que l'auto-évaluation présente aussi des désavantages, comme le risque d'avoir un caractère trop subjectif et complaisant, en donnant lieu à l'auto-justification de certaines pratiques, et aussi d'être conduite par des personnes insuffisamment compétentes du point de vue méthodologique. L'auto-évaluation, selon Hopkins et al. (1996), crée des conditions favorables au changement pédagogique, mais n'est pas une condition suffisante à l'amélioration de l'apprentissage des élèves (p. 77).

A un niveau général, il existe aujourd'hui un certain consensus sur la nécessité de la présence des deux approches, qui restent conceptuellement distinctes, mais qui du point de vue systémique doivent être

---

<sup>7</sup> Cf. par exemple Hendriks et al. (2000) et Moelands & Ouborg (1998).

considérées comme complémentaires. Ce que l'on peut retenir à ce propos c'est que les acteurs responsables de l'évaluation externe (Etat, autorités scolaires, etc.) devraient renoncer à l'illusion de tout contrôler et vérifier en supposant des modules et des structures flexibles et « ouvertes », mais dans un espace délimité par des règles et des normes<sup>8</sup>. Ceci devrait permettre de conjuguer un haut niveau de liberté et de participation dans les établissements scolaires avec un bon degré de comparabilité entre plusieurs catégories d'indicateurs. Le problème majeur dans une telle approche est évidemment lié à la définition et à la construction des interfaces entre les deux niveaux du processus d'évaluation.

#### **4. Une nouvelle approche : l'approche intégrée**

Une nouvelle approche intégrant les deux paradigmes a vu le jour aux Pays-Bas en 1998 : l'« *effective school improvement* » ou ESI. Bien que cette approche ne soit pas celle que nous avons retenue dans le cadre de notre projet, nous considérons important de la présenter.

L'objectif visé par l'ESI est de permettre à chacun des paradigmes de profiter des forces de l'autre. Le but du projet néerlandais consistait en quelque sorte à développer un modèle de *school improvement* qui résulterait en une école efficace.

Comme nous le savons déjà, la première approche (*school effectiveness*) est davantage axée sur les résultats et sur les caractéristiques des classes et des écoles qui sont associées à ces résultats, cela sans forcément se préoccuper du processus qui est nécessaire au changement. La seconde approche (*school improvement*) valorise plutôt le développement et l'amélioration de l'enseignement et de l'école sans automatiquement s'attarder aux conséquences de ce changement sur les résultats des élèves.

En bref, les auteurs résument l'idée comme suit : le *school effectiveness* s'attarde à ce qui doit être changé pour améliorer l'efficacité de l'école, tandis que le *school improvement* s'intéresse à comment les écoles peuvent changer en vue de s'améliorer.

La première version du modèle ESI, plutôt statique et linéaire, comportait 8 facteurs contextuels et 20 facteurs scolaires. Le modèle était alors davantage orienté vers le *school effectiveness*, ce qui servait donc mal la représentativité des deux approches souhaitée au départ. Après plusieurs discussions entre les intervenants impliqués dans la recherche, un modèle plus souple a émergé. Ce dernier comporte des liens dynamiques qui représentent plus fidèlement la mise à jour constante des informations ainsi que l'influence de cette mise à jour sur l'ensemble du système respectant ainsi davantage la nature cyclique ou itérative de l'approche *school improvement*.

Dans ce nouveau modèle, les différentes variables ont été regroupées en trois facteurs contextuels : (1) la pression au développement / à l'amélioration (*pressure to improve*) ; (2) les objectifs pédagogiques (*educational goals*) et (3) les ressources allouées au développement / à l'amélioration de l'école (*resources for improvement*), et trois facteurs scolaires : (1) la culture relative au développement / à l'amélioration (*improvement culture*) ; (2) les processus de développement / d'amélioration (*improvement processes*) et (3) les conséquences du développement / de l'amélioration (*improvement outcomes*).

Un projet qui a eu lieu aux Pays-Bas en 1995 aurait pu nous laisser pressentir l'émergence de l'*effective school improvement*. Ce projet, si l'on reprend la classification décrite précédemment (*effective schools* vs *school improvement*), se situe un peu à la frontière des deux approches. De fait, le but de ce projet, appelé ZEBO, était de rendre les écoles capables d'évaluer leur propre qualité en vue de l'améliorer, tout en maintenant une comparabilité des résultats avec les autres écoles.

Dans ce projet, l'aspect « comparabilité » prend un caractère important, ce qui le rangerait plutôt du côté de l'efficacité des écoles. Toutefois, comme on le verra plus loin, il a aussi un caractère formateur de développement des écoles. Il se démarque aussi de notre projet et de l'approche de MacBeath par son aspect d'indicateur de performance. Il faut souligner que le but du projet ZEBO était de fournir aux écoles primaires un instrument grâce auquel elles pourraient évaluer les résultats de l'enseignement, récolter des informations sur les caractéristiques contextuelles des élèves et évaluer le curriculum réalisé.

---

<sup>8</sup> La démarche choisie par l'OFFT s'inspire en effet de ces principes.

Le projet a démarré lorsque trois organismes néerlandais ont entrepris de développer des instruments après avoir constaté la piètre qualité méthodologique des instruments développés par les écoles dans le cadre de la prise en charge de l'évaluation de leur qualité. Chacun des instruments développés visait un objectif bien précis, dont la mesure des indicateurs du processus scolaire (efficacité, amélioration).

Les trois objectifs visés par l'auto-évaluation<sup>9</sup> dans les écoles étaient de :

- fournir une information de base au sujet du fonctionnement de l'école en vue du maintien de la qualité et du développement de l'école ;
- fournir un point de départ pour une éventuelle analyse ou diagnostic de certains aspects spécifiques du fonctionnement de l'école ;
- fournir une base pour informer les gens concernés par le fonctionnement et le développement de l'école.

Jusqu'ici, l'influence du paradigme *school effectiveness* est encore discrète. C'est dans les critères énoncés pour juger de la qualité de l'instrument d'évaluation que son influence deviendra plus marquée. En effet, dans ce projet, les résultats des élèves constituent l'intérêt central de l'évaluation et l'instrument devrait permettre aux écoles de se comparer aux autres. Ces deux éléments permettent d'établir un lien très net avec l'approche de l'école efficace.

Même si les instruments ont été développés à l'externe, ce sont les écoles qui ont choisi les dimensions qu'elles souhaitent évaluer et qui ont procédé à la collecte des données. Les trois organismes responsables du développement des instruments ont ensuite analysé les données et produit un rapport par lequel chaque école pouvait comparer son résultat à la moyenne nationale. Ces rapports ont ensuite été discutés en vue d'une éventuelle amélioration de l'école.

#### **D. L'évaluation de la qualité de l'enseignement en Suisse**

D'autres expériences d'auto-évaluation ont vu le jour en Suisse, et particulièrement en Suisse alémanique. Si la Suisse romande et le Tessin ont développé des projets dans le cadre des écoles professionnelles visant l'évaluation de la qualité (ISO, *Total Quality Management*) ou des projets d'établissement (p. ex., les projets en lien avec la rénovation du primaire ou au Cycle d'orientation à Genève ou avec les projets d'établissement au Tessin, « *progetti educativi d'istituto* », etc.), de véritables démarches d'auto-évaluation formalisées sont plus rares dans les écoles. Par contre, en Suisse alémanique, depuis de nombreuses années, on a pu assister au développement d'une véritable culture de l'auto-évaluation.

Ainsi, la question du développement de la qualité et de son assurance a souvent été soulevée en rapport avec des projets de réformes émanant de l'administration, dans le sens d'une orientation de l'efficacité. Par contre, des spécialistes de la formation signalent qu'il est de l'intérêt des écoles de continuer à développer les qualités pédagogiques par des évaluations de qualité. Dans diverses régions et cantons de Suisse alémanique circulent des projets dans lesquels la question de la qualité est soulignée. Par exemple :

- Lucerne, depuis 1994 : projet global « Ecole avec profil » ;
- Valais, depuis 1995 : « Education 2000 » ;
- EDK Suisse nord-est : projet « Développement de la qualité dans le secondaire II » ;
- Bâle-Campagne : projet « Systèmes d'évaluation de qualité formatif (FQS) » ;
- Soleure, depuis 1996 : « Nouvel inspectorat » et écoles dirigées ;
- Zurich, depuis 1997 : projet « Écoles primaires partiellement autonomes (TAV) » ;

---

<sup>9</sup> Précisons que sous *auto-évaluation*, on entend ici une définition moins stricte que celle utilisée par Nunziati et MacBeath (cf. première partie, paragraphe C.3) qui ne parlent d'auto-évaluation que lorsque les acteurs principaux participent à l'ensemble du processus notamment au choix et à l'élaboration des critères, ce qui n'est pas le cas ici.

- Schaffouse : évaluation des enseignants ;
- Berne : développement de la qualité et évaluation du rendement pour enseignants et collectif d'enseignants ;
- collectif de travail intercantonal « Décentralisation et assurance de la qualité dans la formation » ;
- Argovie, depuis 1999 : « Des écoles avec un espace d'autonomie élargi » ainsi que la création d'un office pour assurer la qualité de l'école ;
- EDK Suisse centrale : projet « la collaboration régionale dans le domaine de l'évaluation de qualité » ;
- EDK Est : « La qualité du management dans les HES », rapport sur la plate-forme ERFA .

Un point commun à tous ces projets fait apparaître que l'octroi de plus d'autonomie à chacune des écoles est lié à une augmentation de leurs responsabilités. Celles-ci débutent dès la mise en place interne des formes d'évaluation. Pour l'école primaire, ceci implique un réexamen des méthodes de surveillance en vigueur à ce jour. Ce qui a manqué jusqu'à présent – selon un rapport du département de l'instruction publique du canton de St-Gall – c'est un concept général susceptible de coiffer les nombreux efforts d'amélioration du système scolaire.

Tous les acteurs du système scolaire portent une part de responsabilité pour la qualité et son développement. L'ensemble des participants soumettent à des évaluations des aspects déterminés de la qualité de l'école et de son développement. Cette évaluation interne de la qualité et de son développement concerne tous les aspects du système. Le développement de qualité revendiqué doit tout d'abord être introduit par les méthodes d'auto-évaluation ; des évaluations externes compléteront cette auto-évaluation.

Le canton de Soleure constitue un exemple intéressant. On y est d'avis que les indices de qualité ne doivent pas être définis de manière abstraite, mais être formulés concrètement. En cela, il est utile de distinguer entre les critères, les indicateurs et les standards. Les critères deviennent des indicateurs qui à leur tour deviennent des standards. De cette façon, les critères et les indicateurs sont à chaque étape différenciés et concrétisés.

On identifie un critère en répondant à la question suivante : « Qu'entendons-nous par qualité ? » tandis qu'un indicateur sera identifié par la réponse à la question : « A quoi reconnaît-on la qualité ? ». Les critères sont donc des caractéristiques de l'enseignement ou de l'école qui ont une influence décisive sur la qualité alors que les indicateurs sont des témoins, des révélateurs de ces caractéristiques. Ils devront par conséquent être observables ou mieux encore, mesurables. Par exemple, un critère tel que « l'école est ouverte à la vue du public » pourrait avoir pour indicateur « le rendement de l'école est porté à la connaissance de l'opinion publique (articles de presse, télévision, etc.) ».

Des comparaisons entre les écoliers et les écolières portant sur les connaissances, les capacités ou le comportement ne suffisent pas à établir la qualité d'une école. Il s'agit plutôt d'établir une évaluation de programme de l'institution scolaire. Une telle recherche doit plutôt s'appuyer sur des instruments de recherche qualitatifs. Du point de vue de la méthode, il est recommandé de combiner l'évaluation externe avec l'auto-évaluation et d'appliquer la méthode de « triangulation ». Nous entendons par « triangulation » une méthode de recherche combinée qui permet de compléter les diverses informations et permet d'observer un même sujet sous des éclairages différents (cf. Moser 1995, p. 174). Les différences enregistrées entre les interviews d'élèves et celles d'enseignants prouvent que les informations contradictoires peuvent être complémentaires. Ces faits sont apparus lors de l'évaluation réalisée dans les écoles de degré diplôme (EDD) (Moser, Wettstein 1997).

L'avantage du dispositif triangulaire devient ici évident : tout concept d'évaluation qui n'utiliserait qu'un seul niveau d'école serait affecté d'un lourd déficit d'information. En règle générale, il ne s'agit pas d'une complémentarité des points de vue, mais d'une nouvelle image différenciée. L'évaluation de conditions institutionnelles complexes exige une approche de la recherche pluriperspective dans le sens de la triangulation. De cette manière, des informations se complétant réciproquement peuvent être prises en compte et des déclarations provenant de diverses sources s'étayer. Dans notre projet DAAP, nous avons tenu compte de ces faits et des entretiens avec différents groupes de personnes ont été conduits à l'intérieur et au sujet des écoles professionnelles.

## E. Cadre théorique du projet DAAP

### 1. Origines scientifiques

Selon Hopkins (2001, p. 25), les idées de Kurt Lewin sur la *recherche-action* ont fortement influencé le courant du *school improvement*. Il cite en particulier le livre de Stephen Corey (1953), « *Action Research to Improve School Practice* », qui contribua à diffuser le concept de recherche-action dans le monde de l'éducation.

En effet la recherche-action, dans sa forme originelle proposée par Lewin, a beaucoup de similitudes avec la démarche choisie par le projet, en particulier parce que son but principal est de faire sortir la recherche du laboratoire pour l'appliquer aux conditions concrètes de la réalité. Dans ce contexte, cette dernière sera non seulement objet d'étude, mais aussi objet de changement dans une vision dynamique de l'action du chercheur. Par conséquent, la méthodologie que nous proposons peut être qualifiée, de manière globale, de recherche-action. Lewin souligne le fait que cette approche, tout en présentant des risques du point de vue de la rigueur, a toutefois un caractère nécessaire :

« On peut se demander si cette interrelation entre la science sociale théorique et les besoins pratiques de la société ne diminuent pas le niveau scientifique. (...) Celui qui étudie la vie de groupe devrait être conscient de ce danger et de celui encore plus grand de devenir serviteur d'intérêts sociaux, en se posant d'un unique côté. On ne devrait pas chercher à retarder l'horloge du temps ni à retarder un chemin scientifique qui est déjà ouvert. Nous voulons regarder vers l'avant, et je suis convaincu qu'un lien étroit avec la pratique ne peut être qu'une bénédiction pour le développement de la théorie » (Lewin, 1943, p. 126-136)<sup>10</sup>.

Hugon et Seibel (1988) définissent la recherche-action de la manière suivante : « Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (p. 13).

La recherche-action peut être l'expression de quatre différentes tendances (Chein et al., 1948) :

- diagnostique : « qui vise à produire des plans d'actions demandés » (Barbier, 1996, p. 16). Les chercheurs font un diagnostic puis proposent des mesures ;
- participante : « qui implique les membres de la communauté (...) dans le processus de la recherche dès le départ » (idem) ;
- empirique : « qui consiste à accumuler les données des expériences » (p. 17). Ce type de recherche permet le développement de principes plus généraux ;
- expérimentale : « qui exige une étude contrôlée de l'efficacité relative des différentes techniques utilisées dans des situations sociales à peu près identiques » (idem).

Bien qu'il soit difficile de tracer des frontières très nettes entre les quatre catégories ici proposées, on peut dire que notre projet se réclame principalement de la seconde, tout en ayant aussi des relations avec les trois autres. Pourtois et Desmet (1997) donnent une définition claire et rigoureuse de la recherche participante : « La recherche participante se définit au départ d'un malaise, d'un dysfonctionnement social. Son but est d'apporter une aide pour changer les conditions ressenties comme insatisfaisantes par des individus ou des groupes tout en respectant les valeurs et intentions de ceux-ci. (...) Les acteurs (chercheurs et participants) d'une recherche participante se placent volontairement dans une situation réactive. Le but est, d'ensemble, mettre en place une méthodologie en vue de faciliter le changement souhaité ». Le concept est ultérieurement développé par Trombetta (Trombetta et al., 1988, p. 25) : « L'idée centrale de ce type de recherche est qu'il faudrait intégrer tout de suite dans le processus de recherche les individus impliqués dans le problème, en déterminant les remèdes possibles, en projetant et en réalisant, en collaboration avec les chercheurs, les actions nécessaires pour les poursuivre ».

---

<sup>10</sup> Cité dans Hopkins (2001).

De nombreux auteurs se rejoignent sur les principes de la recherche-action. Ainsi, comme le relève Barbier (1996), la nouvelle recherche-action (d'après Carr et Kemmis) devrait satisfaire à cinq exigences : (1) « rejeter les notions positivistes de rationalité, d'objectivité et de vérité » ; (2) « (...) employer les catégories interprétatives des enseignants et des autres participants du processus éducatif » ; (3) « (...) procurer les moyens de distinguer les idées et interprétations déformés par l'idéologie en évaluant l'écart avec celles qui ne le sont pas et interroger comment la distorsion peut être surmontée » ; (4) « s'efforcer d'identifier, ce qui, dans l'ordre social existant, bloque le changement rationnel et proposer des interprétations théoriques de situations (...) » ; (5) « elle est fondée sur l'assomption du fait qu'il s'agisse d'une connaissance pratique, c'est-à-dire que la question de la vérité sera tranchée par sa relation à la pratique » (p. 39).

Hopkins (2001, p. 26) signale que Lewin n'a pas influencé le *school improvement* uniquement par la recherche-action, mais aussi par ses travaux sur la *dynamique de groupe*. Les recherches de Lewin ont montré que « *learning is achieved most productively in groups whose members can interact and then reflect on their mutual experiences* »<sup>11</sup> (*ibid.* p. 27). Si l'environnement anglo-saxon ne se réclame pas du socio-constructivisme, on peut toutefois y voir certaines parentés. En effet, le socio-constructivisme souligne l'importance non seulement de l'activité du sujet sur l'objet d'apprentissage et de l'interaction avec le milieu, mais aussi de l'utilité des interactions sociales (aussi bien entre pairs qu'entre catégories d'acteurs différentes).

Une troisième source d'inspiration pour le *school improvement*, et qui doit aussi ses origines à Lewin, est l'« *organisational development* » (OD), ou « développement organisationnel ». Lewin (1947)<sup>12</sup> avait en effet mis un grand accent sur l'influence des organisations sur le comportement de l'individu. A partir des années 50, l'OD, à travers une série d'études et d'expérimentations (Hopkins, 2001, p. 27), développa une philosophie et une méthodologie particulière qui est toujours utilisée de nos jours. Dans les années 60, le chercheur Matthew Miles (1967)<sup>13</sup> publia un article dans lequel il proposa l'utilisation de ces instruments dans les écoles. Cet auteur a été l'un des premiers à comprendre l'importance du lien entre la qualité de l'école et les aspects organisationnels, et ses travaux ont jeté les bases d'une grande partie du travail qui a été réalisé par la suite dans ce domaine. Il découvrit entre autres que les organisations scolaires ne se portaient pas très bien et donna une description détaillée de leurs « pathologies ». Parmi les stratégies de développement, il proposa des instruments tels que les enquêtes internes, la formation des groupes, les jeux de rôle, le *problem solving* et d'autres. Bien qu'une partie d'entre eux ne soit plus utilisée en tant que telle, leurs principes sont toujours à la base de stratégies plus « modernes » telles que l'auto-analyse, la promotion des réseaux, l'utilisation d'un support externe, etc.

En particulier, selon Hopkins, il y a trois caractéristiques que l'OD a en commun avec le *school improvement*. D'abord, l'importance donnée à la « santé organisationnelle » qui est à la base de l'efficacité. En deuxième lieu, le fait que l'OD essaye d'humaniser l'environnement de travail des personnes. Enfin, les stratégies efficaces qui ont été empiriquement validées, telles que la rétroaction sur l'enquête (*survey feedback*), ont identifié les conditions internes de l'organisation comme déterminantes de son développement.

## **2. L'approche de MacBeath : une auto-évaluation centrée sur les écoles**

L'approche développée par John MacBeath (1999) dans son livre intitulé « *Schools must speak for themselves* » met l'accent sur l'importance de l'auto-évaluation dans l'amélioration continue des écoles. Selon lui, la qualité du développement de l'école passe par l'implication réelle des acteurs dans chaque étape du processus.

De nombreux facteurs influencent la perception de la valeur de l'école sur l'échelle de l'efficacité. Parmi ces facteurs, il y a notamment le contexte, l'environnement social et les valeurs des gens

---

<sup>11</sup> Traduction française : « L'apprentissage se réalise de façon plus productive dans les groupes où les membres peuvent interagir et ainsi réfléchir sur leurs expériences mutuelles ».

<sup>12</sup> Cité dans Hopkins (2001), p. 27.

<sup>13</sup> *Ibid.*

impliqués. A la lumière de cette réflexion, un instrument d'évaluation universel peut difficilement être proposé car il ne serait pas adapté à la spécificité du contexte et des besoins des différentes écoles.

MacBeath a donc développé, à la suite d'une recherche menée en 1995, un cadre conceptuel dont l'objectif est de permettre autant aux directeurs d'évaluer leur propre école qu'aux enseignants et aux élèves d'évaluer ce qui contribue à un apprentissage efficace. Ce cadre devrait par ailleurs être assez solide pour être crédible dans une multitude de contextes mais assez souple pour répondre aux besoins individuels des écoles (MacBeath, 1999).

En 1995, MacBeath et son équipe ont donc rencontré, dans une dizaine d'écoles d'Angleterre et du Pays de Galles, les divers acteurs concernés (enseignants, élèves, parents, directeurs, personnel de soutien, conseillers) afin de les amener à identifier les critères qui font une école efficace et, dans un deuxième temps, à hiérarchiser vingt critères développés par l'OFSTED<sup>14</sup> (cette étape était optionnelle). Par la suite, les participants devaient se regrouper et parvenir à un consensus dans l'identification et la hiérarchisation des cinq critères de l'OFSTED qu'ils considéraient les plus importants. Près de 1800 indicateurs et 400 priorités ont ainsi été identifiés.

Dans la procédure utilisée, MacBeath et son équipe ont introduit un élément important : l'ami critique. Un ami critique est une personne extérieure à l'école ayant de l'expérience en matière d'amélioration de l'école (*school improvement*). « Le concept d'ami critique s'appuie sur la tension entre une attitude critique à l'égard de l'école, de manière à remettre en question sa manière de faire, et le soutien inconditionnel des personnes impliquées de manière à être accepté et écouté » (Schratz et al., 1999, p. 29). Ce rôle peut donc être joué autant par un consultant, une équipe de recherche, un parent ou, comme cela s'est déjà fait, par une autre école engagée elle aussi dans un processus d'amélioration. En

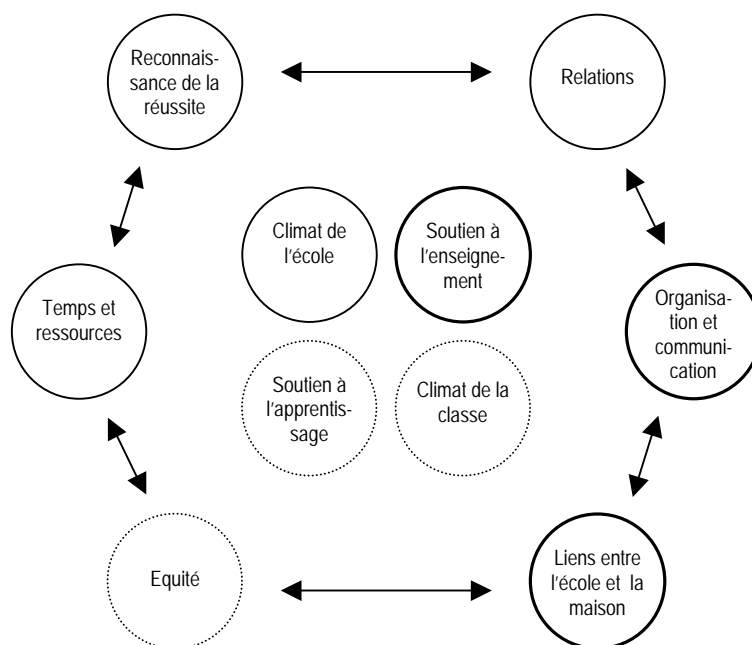


Figure 1 : Schéma général des indicateurs

bref, l'ami critique a un rôle important à jouer afin d'éviter que l'école ne se construise une image trop complaisante et qu'elle accorde ainsi une certaine considération aux enjeux plus importants.

Après avoir analysé les indicateurs en fonction de leur spécificité et leur priorité relativement aux différentes catégories d'acteurs, les chercheurs ont ensuite constitué des groupes d'énoncés en les

<sup>14</sup> OFSTED : *Office for Standards in Education*.

rattachant à certains thèmes, puis un schéma général qui concilie les préoccupations des différents acteurs interrogés (figure 1).

L'équité, le soutien à l'apprentissage et le climat de la classe sont des préoccupations spécifiques aux élèves tandis que le soutien à l'enseignement, l'organisation et les communications et les liens entre l'école et la maison sont des thèmes touchant davantage les adultes (professeurs, parents, directeurs). Les quatre autres thèmes étaient autant abordés par les élèves que par les adultes : le temps et les ressources, le climat de l'école, les relations et la reconnaissance de la réussite. Les quatre groupes placés au centre du schéma sont ceux qui ont recueilli le plus grand nombre d'indicateurs. Les auteurs ont préféré un schéma à une liste afin de « représenter les interrelations complexes et dynamiques entre les différents groupes ». Par la suite, chaque école devrait l'adapter à sa propre réalité.

Si les auteurs reconnaissent le danger que les indicateurs identifiés soient trop rattachés aux caractéristiques propres de l'école qui les a développés, donc peu généralisables, ils affirment cependant que dans toute démarche du genre, l'intuition et les connaissances personnelles sont des critères essentiels au plein engagement des personnes impliquées. Or, cet engagement est nécessaire à la mise en œuvre des correctifs aux problèmes identifiés, donc au développement de l'école.

### ***3. Le projet pilote européen d'auto-évaluation de l'école comme exemple théorique et pratique pour notre projet***

Si le modèle de MacBeath qui vient d'être décrit représente la structure générale de notre projet, surtout dans les premières phases, le « projet pilote européen d'auto-évaluation de l'école » est un excellent exemple de la forme que devrait prendre l'ensemble final de l'instrument d'auto-évaluation que nous nous proposons de constituer. En effet, le projet pilote européen a rassemblé dans un guide de nombreux instruments d'évaluation que les écoles peuvent utiliser ou adapter pour procéder à leur auto-évaluation.

Rappelons qu'au sein de l'Union européenne s'est posée la question de la qualité de l'enseignement. D'emblée, il était clair qu'on ne pouvait pas l'aborder uniquement en termes d'*input* et d'*output*, mais qu'il fallait tout de suite mettre l'accent sur les processus et sur les mécanismes d'amélioration directe des écoles. C'est pourquoi elle a lancé ce programme sur la qualité de l'école à travers l'auto-évaluation.

Le « projet pilote européen d'auto-évaluation de l'école » (PPEAE) a impliqué 101 écoles de 18 pays européens durant l'année scolaire 1997-1998.

Selon les initiateurs du projet, « opter pour l'auto-évaluation constitue un défi sur la voie de l'étude de qualité d'une école qui peut aussi faire l'objet d'une évaluation externe » (MacBeath et al., 1997, p. 2).

Les écoles participantes ont reçu un « Guide pratique d'auto-évaluation » dans lequel on donne des indications opérationnelles pour mettre en pratique une auto-analyse. On y recommande une procédure, en soulignant qu'elle n'est qu'une suggestion, et que d'autres pistes sont possibles.

Dans ce projet, l'établissement devait sélectionner un groupe consistant et représentatif d'élèves, de parents et d'enseignants. D'abord en sous-groupes, puis en se mêlant les uns aux autres, les différents partenaires devaient examiner un « profil d'auto-évaluation » afin d'identifier les priorités à prendre à compte. Ce profil d'auto-évaluation est un instrument créé pour permettre aux écoles d'exprimer des jugements sur elles-mêmes sur la base de douze domaines. Pour chaque domaine, on estime le niveau de l'école sur une échelle de quatre points (deux négatifs et deux positifs) afin de faire un diagnostic sur l'état de leur école.

L'instrument est assez simple à utiliser et permet tout de suite de mettre en évidence d'éventuelles divergences entre les divers groupes de personnes. Il offre la possibilité d'amorcer la confrontation des points de vue, l'écoute de l'autre, l'argumentation, etc. Il constitue donc un point de départ pour identifier les questions sur lesquelles il serait utile de travailler.

Dans le projet européen, la première estimation se réalisait de façon individuelle puis était discutée en sous-groupes (élèves entre eux, enseignants entre eux, etc.). Par la suite, les intervenants étaient tous



regroupés afin d'identifier les priorités, soit cinq domaines à évaluer : un domaine pour chaque secteur principal et un domaine au choix.

Les critères de sélection pouvaient être soit un point de vue fortement divergent entre les acteurs, soit au contraire un consensus solide au sujet des points forts et des points faibles de l'école. En règle générale, les écoles ont choisi les problèmes urgents et les bons exemples à exploiter.

Une fois les domaines choisis, les écoles devaient procéder à des évaluations concrètes, c'est-à-dire non plus se fier à leur jugement, leur intuition mais procéder à une évaluation instrumentée afin de poser un diagnostic plus précis sur les problèmes identifiés à l'aide de la grille lors de la première étape.

Pour aider les écoles dans cette tâche, les coordinateurs du projet ont proposé, par l'intermédiaire du guide d'auto-évaluation, toute une série d'exemples d'instruments. Là aussi, il ne s'agissait pas d'être prescriptif, mais de fournir simplement une aide aux écoles. Dans les faits, les écoles ont largement profité de ces suggestions.

Les instruments les plus largement utilisés ont été les questionnaires, les interviews, les « *focus groups* » (groupes de concertation), l'observation des enseignants par leurs pairs, l'observation des enseignants par les élèves (sous différentes formes), la photo- ou vidéo-évaluation, les jeux de rôles, etc. L'intérêt de cette procédure provient d'ailleurs de la variété des instruments utilisés dans cette procédure, allant au-delà du simple questionnaire qui reste très souvent le seul instrument utilisé dans un grand nombre de dispositifs d'évaluation et d'auto-évaluation d'établissements.

Au terme du projet, l'enquête réalisée par les coordinateurs internationaux a mis en évidence de quelle manière l'ensemble du processus avait été accueilli par les écoles. Il y a eu bien sûr aussi des critiques, qui ne portaient pas sur la substance, mais dans l'ensemble, les écoles ont été très favorables à la démarche.

#### Profil d'auto-évaluation

	Situation actuelle			Evolution			
	++	+	-	--	↗	→	↘
<b>Résultats au niveau des élèves</b>							
Résultats scolaires							
Développement personnel et social							
Orientation							
<b>Processus au niveau de la classe</b>							
Temps pour l'apprentissage							
Qualité de l'apprentissage et de l'enseignement							
Soutien en cas de difficultés d'apprentissage							
<b>Processus au niveau de l'école</b>							
L'école, lieu d'apprentissage							
L'école, lieu de contacts sociaux							
L'école, milieu professionnel							
<b>Environnement</b>							
L'école et la famille							
L'école et la collectivité							
L'école et le monde professionnel							

Source: Schratz et al. (1999)

D'après nous, le succès d'un projet de ce type réside surtout dans les facteurs suivants :

- il est né à l'intérieur de l'école et a utilisé un éventail d'instruments proches du monde de l'école ;
- il fait des propositions ou des suggestions (processus, instruments), mais est ouvert ;
- il a laissé un grand espace de liberté aux écoles, qui pouvaient modifier à leur gré les procédures et les instruments.

C'est cette grande souplesse et cette ouverture qui nous ont conduits à choisir cette procédure. Celle-ci nous paraît être celle à adopter par les écoles, avec la différence importante que le profil d'auto-évaluation ne sera pas créé par les chercheurs, mais par les écoles elles-mêmes.

Nous terminons cette partie en citant les auteurs du projet européen :

« Le profil d'auto-évaluation est un instrument qui peut être placé entre les deux positions. Il s'agit, en un sens, d'une méthodologie standardisée étant donné qu'elle a été utilisée par près de la totalité des écoles dans le projet en recourant aux douze domaines spécifiés. Il a cependant permis en même temps de mieux comprendre certains aspects de l'enseignement et de l'apprentissage ou de l'école dans son ensemble. Parmi les termes utilisés par les écoles pour décrire son utilité, citons : « fortes implications », « discussions de bonne qualité », « éclaircissement », « bonnes discussions sérieuses, basées sur des opinions et des expériences », « enthousiaste », « approfondi », « discussions productives qui ont précisé l'orientation » (p. 6-77).

## **F. Caractéristiques générales du projet DAAP**

Le projet de recherche vise à développer un dispositif d'auto-évaluation qui puisse aider les enseignants des écoles professionnelles, industrielles et artisanales ainsi que des écoles de métiers à observer la qualité de leur enseignement de culture générale et à en évaluer les résultats en vue de réguler, d'améliorer l'enseignement et de vérifier qu'il est bien cohérent avec les principes du PEC.

Selon cette orientation, le projet consiste à proposer et tester avec les écoles une procédure d'évaluation. Il vise à construire et développer à l'intérieur des écoles une pratique scientifique qui ne se veuille pas prescriptive. De ce fait, il fournit aux écoles et aux enseignants une méthodologie et des outils pour les aider à réfléchir sur leurs pratiques afin de les améliorer continuellement. Cette méthodologie comprend des outils de travail, une procédure et des domaines d'analyse.

Il a pour but de développer une approche de l'auto-évaluation de la culture générale dans les écoles professionnelles qui soit :

- **crédible** : les établissements doivent avoir confiance dans la validité des démarches d'auto-évaluation qu'on leur propose de développer ;
- **flexible** : les procédures d'auto-évaluation doivent s'adapter aux caractéristiques des établissements ;
- **facile à utiliser** : la mise en œuvre au sein des établissements ne doit pas exiger des compétences particulières ;
- **accessible** : les résultats de l'auto-évaluation doivent pouvoir être compris et utilisés par toutes les composantes de l'école ;
- **significative** : la procédure d'auto-évaluation doit être centrée sur des dimensions qui ont un sens pour les différents acteurs de l'établissement ;
- **fiable** : la procédure doit pouvoir s'appliquer d'une manière cohérente dans des établissements différents ;
- **formative** : la procédure d'auto-évaluation doit permettre à ceux qui l'utilisent de réfléchir sur leurs pratiques et de les améliorer.

En plus de répondre aux standards décrits ci-dessus, l'approche suppose, lors de son développement, l'implication de l'ensemble des acteurs concernés. En effet, la plupart des expériences précédentes en matière d'évaluation de l'enseignement ont montré clairement que, sans la participation et la motivation des acteurs, les résultats obtenus sont décevants et en général n'aident presque jamais dans la tâche d'améliorer la qualité de l'offre de formation. Ce phénomène n'est d'ailleurs pas surprenant : l'individu donne son apport à des activités, et en particulier à des activités qui le concernent, au fur et à mesure qu'il peut avoir l'opportunité d'influencer d'une façon réelle les choix. Et, comme le

souligne Kurt Lewin avec ses recherches sur la dynamique des groupes (Lewin, 1940 ; Lippitt & White, 1960), une participation des acteurs aux décisions dans un contexte démocratique favorise l'obtention de résultats qualitativement meilleurs.

De plus, comme nous l'avons vu précédemment, l'utilisation de la triangulation (p. ex. la consultation des divers acteurs concernés par l'enseignement de la culture générale) devrait nous permettre de recueillir une information riche, variée et complémentaire.

Enfin, d'une manière générale, nous pensons que l'avenir de l'évaluation repose en premier lieu dans un large usage de l'auto-évaluation, complétée par une évaluation extérieure. L'avantage de cette formule est de renforcer les processus internes de développement de l'école – au sens où l'entendait David Fetterman (1986) avec son « *empowerment evaluation* ». Pour lui, il est important que l'évaluation ne soit pas considérée comme une critique venant de l'extérieur mais comme une aide permettant aux intéressés d'améliorer leurs programmes. Fetterman considère l'évaluation comme une activité collective et non comme une initiative individuelle.

## II. Application (concrétisation)

### A. Formulation des hypothèses et des questions de recherche

En substance, cette recherche a un caractère principalement empirique, voire appliqué. Cependant, il y a quand même des hypothèses (ou postulats) de base, qui caractérisent et fondent l'intervention du groupe scientifique, et qui vont être corroborées par le travail sur le terrain. Dans cette démarche, on suit dans les grandes lignes l'approche de Karl Popper selon laquelle il n'est pas question de vérifier les formulations théoriques, mais de les confirmer d'une façon en tout cas provisoire et éventuellement d'essayer de les falsifier<sup>15</sup>. En effet, à ce propos, on prévoit une méta-évaluation finale.

Les postulats de base pris en considération par le groupe de travail sont les suivants :

1. *Les établissements scolaires sont des réalités particulièrement complexes, fait qui rend indispensable une approche systémique.*

Il faut considérer que la réalité scolaire est une réalité très complexe, et que seule une approche véritablement systémique, qui sache tenir compte non seulement d'un nombre de variables suffisant, mais aussi des relations qu'il y a entre elles, peut être considérée comme tout à fait scientifique. Comme l'affirme justement L. von Bertalanffy (1993, p. 45) : « Les notions de totalité, de croissance, de différenciation, d'ordre hiérarchique, de domination, de commande, de compétition, etc. sont caractéristiques de l'organisation, que ce soit celle d'un être vivant ou d'une société. (...) La théorie des systèmes, elle, peut venir à bout de ces matières ».

2. *Dans ce contexte, il y a plusieurs variables qui ne sont pas mesurables quantitativement, d'où la nécessité d'utiliser des techniques qualitatives.*

Une approche systémique implique non seulement une utilisation de techniques quantitatives, mais aussi qualitatives : « Cependant, beaucoup des aspects des organisations ne se prêtent pas facilement à l'interprétation quantitative. On trouve déjà cette difficulté en sciences naturelles. Ainsi, la théorie des équilibres biologiques ou celle de la sélection naturelle sont-elles des domaines hautement développés de la biologie mathématique. (...) Il est cependant difficile de les appliquer sur le terrain parce que les paramètres choisis (...) ne peuvent se mesurer facilement. Il faut donc nous contenter d'une 'explication de principe', d'un argument qualitatif, qui peut cependant avoir des conséquences intéressantes » (von Bertalanffy, 1993, p. 46). Ce concept est défendu aussi par William Hays dans son ouvrage « *Statistic for Psychologists* » (Hays, 1963, p. 44) : « Il ne faut pas, bien sûr, rejeter la possibilité d'établir des relations empiriques en utilisant seulement des aspects non numériques ou qualitatifs (...) ; il n'y a certainement rien dans la nature de l'enquête scientifique qui limite les relations importantes et intéressantes à celles basées sur des mesures numériques (quantitatives ou chiffrées) ». Comme le souligne Piaget (1970), « les sciences de l'homme se trouvent en présence d'une situation épistémologique et de problèmes méthodologiques qui leur sont plus ou moins propres (...) les sciences humaines se trouvent placées en cette position particulière de dépendre de l'homme à la fois comme sujet et comme objet, ce qui soulève, cela va de soi, une série de questions particulières et difficiles » (p. 45). Le problème le plus complexe est celui de la mesure. En effet, « la mesure consiste, en principe, en une application du nombre aux données discontinues ou continues

---

<sup>15</sup> D'après Popper (1978), « Le critère de démarcation inhérent à la logique inductive – à savoir le dogme positiviste de la signification – revient à la condition suivante : l'on doit pouvoir décider de manière définitive de la vérité et de la fausseté de tous les énoncés de la science empirique (ou encore de tous les énoncés 'pourvus de sens') ; nous dirons qu'il doit être 'possible de décider de leur vérité ou de leur fausseté de manière concluante'. (...) Or, dans ma conception, il n'y a rien qui ressemble à de l'induction. Aussi, pour nous, est-il logiquement inadmissible d'inférer des théories à partir d'énoncés singuliers 'vérifiés par l'expérience' (quoi que cela puisse vouloir dire). Les théories ne sont donc *jamais* vérifiables empiriquement. (...) Toutefois, j'admettrai certainement qu'un système n'est empirique ou scientifique que s'il est susceptible d'être soumis à des tests expérimentaux. Ces considérations ne suggèrent que la falsifiabilité et non la vérifiabilité d'un système, qu'il faut prendre comme critère de démarcation » (p. 36-37).

qu'il s'agit d'évaluer. (...) Et si l'on recourt au nombre, ce n'est pas en raison de quelque préjugé accordant un primat à la quantité car celle-ci n'est qu'un rapport entre les qualités et il est impossible de dissocier les aspects qualitatifs et quantitatifs de n'importe quelle structure même purement logique » (p. 68). La difficulté de la mesure en sciences humaines s'explique par le fait que ces dernières ne possèdent pas d'unités de mesure « soit que l'on n'ait pas encore réussi à les constituer, soit que les structures en jeu, tout en pouvant fort bien être de nature logico-mathématique (algébrique, ordinale, topologique, probabiliste, etc.) ne présentent pas de caractères purement numériques » (p. 69).

3. *Les démarches top-down orientées vers le contrôle n'obtiennent presque jamais des résultats valables, ce qui montre la nécessité de suivre des chemins différents, qui s'inspirent plus de l'amélioration que du contrôle.*

« Those of us who spend much of our professional lives labouring in that part of the Educational Change vineyard known as 'school improvement' have recently been celebrating. For decades now we have been the poor relations of the field, tolerated, talked to at parties, but not really regarded as being a main player. But as Western societies have in recent years grappled with the challenges of economic growth and social dislocation, our particular contribution to educational change has increasingly been recognised as important (Hopkins, 1998, p. 1035) »<sup>16</sup>.

Le fait que l'approche de l'éducation proposée par le *school improvement* soit aujourd'hui aussi populaire, après des années de marginalisation à l'intérieur de la scène des sciences de l'éducation, n'est absolument pas dû au hasard. Si les autorités politiques commencent à regarder dans cette direction, ce n'est pas seulement parce qu'elle propose une réflexion profonde et nécessaire sur des questions fondamentales de l'éducation, mais aussi parce que la grande partie des réformes éducatives à partir des années 60, inspirées par une philosophie de la conformité et du contrôle *top-down* ont échoué. Dans un monde qui fait toujours plus de la gestion l'un des fondements des organisations modernes, une action réformatrice de ce type, en plus de ne pas donner les résultats espérés, est l'expression d'une vision paradigmatique dépassée. Par conséquent, il est essentiel aujourd'hui de planifier de nouvelles politiques éducatives qui sachent utiliser une approche capable d'intégrer les approches *top-down* et *bottom-up*.

4. *La forme de recherche proposée, c'est-à-dire celle de la recherche participante, est particulièrement indiquée pour les buts du projet.*

Notre projet se situe dans le courant de la recherche-action et plus particulièrement celle de la recherche participante où acteurs et chercheurs interagissent. En effet, comme nous l'avons mis en évidence à plusieurs reprises, il est nécessaire d'impliquer les acteurs du terrain dès le début de la démarche pour que cela ait un sens pour eux.

Dans notre cas, cette recherche participante s'applique à l'enseignement de la culture générale dans la formation professionnelle. Voici plus précisément les questions qui vont orienter la recherche :

- Qu'est-ce qui fait un bon enseignement de culture générale ? Qu'est qu'une bonne école du point de vue de la culture générale ?
- Dans quelle mesure cet enseignement est-il bon dans votre école ?
- Comment le savons-nous (ou pouvons-nous le savoir) ? Comment l'école réalise-t-elle cela concrètement ?
- Comment pouvons-nous l'améliorer ?
- En quoi la culture générale contribue-t-elle à la qualité de l'enseignement de toute l'école ?

---

<sup>16</sup> Traduction française : « Ceux d'entre nous qui ont consacré la majeure partie de leur vie professionnelle à travailler à la question du '*school improvement*' dans le domaine du changement éducationnel peuvent enfin se réjouir. Depuis des décennies, nous étions le parent pauvre de ce domaine, toléré, mais qui n'a jamais vraiment été considéré comme un partenaire à part entière. Mais alors qu'au cours des dernières années, la société occidentale était aux prises avec des enjeux de croissance économique et de démantèlements sociaux, l'importance de notre contribution au changement éducationnel a de plus en plus été reconnue ».

Ainsi, dans ce contexte de recherche-action, les acteurs devront, pour répondre à ces questions, interagir avec les chercheurs pour identifier des critères, sélectionner les éléments à évaluer et développer des instruments d'évaluation.

## **B. Méthodologie**

Un projet d'auto-évaluation construit par les écoles avec un soutien externe implique une stratégie d'information élaborée et sans discontinuité qui prenne en compte simultanément tous les acteurs concernés. Cette stratégie doit viser à mobiliser et motiver les acteurs en les amenant à s'approprier la méthode.

Comme nous l'avons souligné précédemment, il est indispensable que tous les participants à l'activité ou les personnes de quelque façon concernées (*stakeholders*) puissent non seulement avoir l'opportunité de s'exprimer, mais deviennent protagonistes de l'action développée. Voici les acteurs qui sont partie prenante du processus :

- apprentis,
- enseignants de culture générale,
- enseignants de branches techniques,
- maîtres d'apprentissage,
- ex-apprentis diplômés pendant les années précédentes.

Le projet DAAP réunit dans une seule démarche les deux modèles décrits précédemment : l'expérience de John MacBeath (cf. première partie, paragraphe E.2) et le projet européen (E.3). La première phase de la recherche consiste à définir, de façon claire et rigoureuse, des critères de la qualité de l'enseignement avec les différentes catégories d'acteurs (apprentis, enseignants, etc.). Dans un deuxième temps, il s'agit de juger de la qualité de cet enseignement dans l'établissement pris en compte et choisir les domaines sur la base de discussion avec les acteurs. Enfin, dans un troisième temps, on cherchera à mesurer cet enseignement en fonction des domaines retenus à l'aide des instruments choisis.

Le projet devrait se dérouler sur trois ans. La première année, phase pilote, sera consacrée à la sélection des domaines d'analyse et d'auto-évaluation dans deux écoles par région linguistique. Cette phase est directement inspirée par le travail de MacBeath en Angleterre. Lors de la seconde année, les six premières écoles poursuivront le travail en choisissant les indicateurs dans les domaines leur paraissant les plus importants et adéquats pour leur établissement afin de les développer et les perfectionner. Dans cette phase, on entre plutôt dans la logique et la méthodologie du « projet européen ». Parallèlement, six nouvelles écoles commenceront le travail tel qu'il a été entrepris pendant la phase pilote. Enfin, pendant la troisième année, les six premières écoles ont la possibilité de poursuivre le travail en approfondissant ou élargissant à d'autres domaines ou faire une pause. Les six écoles de la deuxième phase poursuivront le travail. Enfin, un nouveau groupe d'écoles débutera et travaillera sur la base des indicateurs généraux construits par les douze écoles des deux premières étapes.

Concrètement, le travail se déroule de la façon suivante. Dans chaque école, différents groupes d'acteurs sont constitués, chaque groupe étant composé de cinq membres :

- trois groupes d'apprentis,
- trois groupes d'enseignants de culture générale,
- trois groupes d'enseignants de branches techniques,
- un groupe d'anciens apprentis,
- un groupe de maîtres d'apprentissage.

Dans une première phase, chaque groupe fait l'objet d'une rencontre spécifique. Les acteurs sont alors invités à identifier individuellement cinq critères qui font un bon enseignement de la culture générale. Après une mise en commun des énoncés à l'intérieur du groupe, une deuxième phase réunit cette fois tous les groupes composés d'un même type d'acteurs (tous les apprentis ensemble, tous les enseignants de culture générale ensemble et tous ceux de branches techniques). Les chercheurs procèdent au préalable à une catégorisation des énoncés exprimés dans chaque groupe et font une restitution auprès des acteurs. Le but de cette restitution est double : vérifier si la récolte de données est fidèle aux intentions des acteurs et arriver à un consensus concernant les différents domaines ou catégories (p. ex. les relations, le climat d'école ou de classe, le temps et les ressources, les méthodes d'enseignement, etc.). Au terme de la première année, dans une troisième phase, une réunion est organisée avec l'ensemble des participants de l'école pour une nouvelle restitution et confrontation visant à s'assurer de la cohérence des différents critères et catégories mise en évidence. Le but ultime sera de vérifier si les différents participants de l'école sont bien d'accord que les éléments dégagés peuvent faire l'objet d'une évaluation. Ce n'est que lors de la seconde année que l'école fera un choix parmi ces critères selon ce qu'elle souhaite évaluer. Elle pourra ensuite choisir ou construire les instruments. Ce processus est représenté par un schéma à la page suivante<sup>17</sup>.

Le travail effectué au fil de ces différentes étapes devrait déboucher sur l'élaboration de plusieurs produits ou prestations fournis aux écoles et à l'autorité scolaire :

1. Un ensemble d'instruments (« *package* ») contenant :

- un schéma pour l'auto-évaluation,
- la justification de la démarche,
- un guide d'utilisation (mode d'emploi).

2. Un second ensemble, ayant une fonction de soutien aux écoles, adressé :

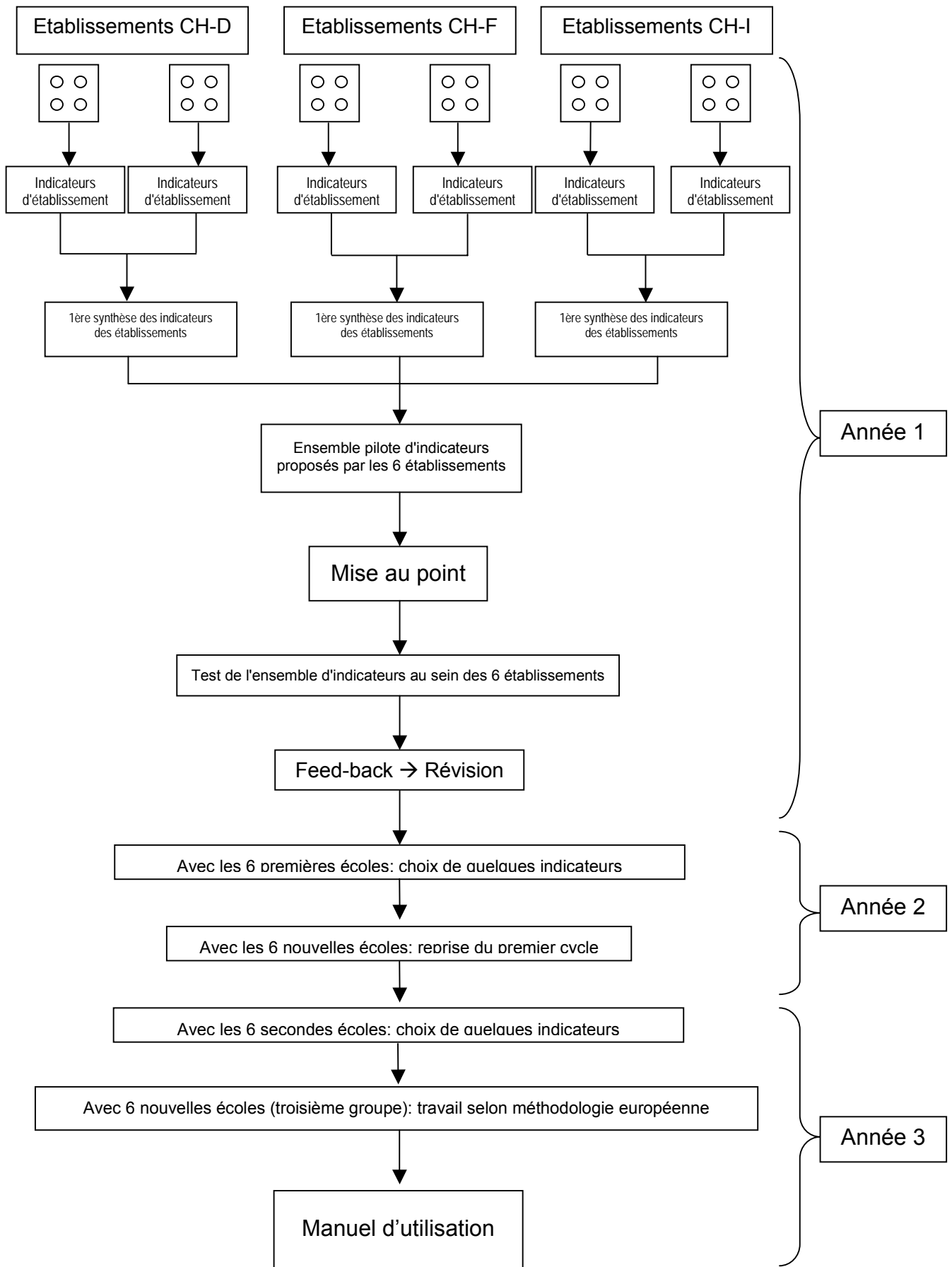
- aux cantons,
- aux partenaires (universités, instituts, etc.).

3. Chacun de ces deux ensembles comprend :

- la description du projet,
- la description du dispositif de soutien,
- un aperçu des problèmes et des défis pour les écoles,
- des modalités de soutien, de conseil et d'interface.

---

<sup>17</sup> Les petits cercles à la première ligne du schéma représentent les différents acteurs concernés (apprentis, enseignants de CG, autres enseignants, etc.).





## Bibliographie

- AAES H. (1998). *Socrates Pilot Project In School Self-Evaluation National Report : Denmark*. Denmark : Ministry of Education.
- ALTRICHTER H. et al. (1998). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck : Studien Verlag.
- ALTRICHTER H. & POSCH P. (1994). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt.
- BARBIER R. (1996). *La Recherche-Action*. Paris : Anthropos.
- VON BERTALANFFY L. (1993). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.
- BOSKER R. J., De VOS H., WITZIERS B. (2000). *Theories and models of educational effectiveness*. University of Twente, Netherlands. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- BOSKER R. J., SHEERENS J. (1994). Alternative models of school effectiveness put to the test. *International Journal of Educational Research*, vol. 21, no 2.
- BUHREN C., KILLUS D., MÜLLER S. (1998). *Wege und Methoden der Selbstevaluation*. Dortmund : IFS-Verlag.
- BURKARD C., EIKENBUSCH G. (2000). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin : Cornelsen Verlag.
- CAVE M., HANNEY S., HENKEL M., KOGAN M. (1997). *The Use of Performance Indicators in Higher Education*. London : Jessica Kingsley Publishers.
- CHEIN I., COOK S. W., HARDING G. (1944). The Field of Action Research, in *American Psychologist*, 2. New York : Plenum Press.
- CREEMERS B. (1996). The School Effectiveness Knowledge Base. In Reynolds et al. (1996), pp. 36-58.
- DALIN P., ROLFF H. G., BUCHEN H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess*. Bönen : Verlag für Schule und Weiterbildung.
- DECI E., RYAN, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press.
- FETTERMAN D. M. et al., *Empowerment Evaluation*, Thousand Oaks, 1996.
- FULLAN M. (1998). The Meaning of Educational Change : A Quarter of a Century of Learning. In Hargreaves et al. (1998), pp. 214-228.
- GONON P., HÜGLI E., LANDWEHR N., RICKA R., STEINER P. (1998, dritte Auflage 2001). *Qualitätssysteme auf dem Prüfstand, Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung - Analyse und Perspektiven*. Aarau : Sauerländer.
- HAYS, W. L. (1963). *Statistics for psychologists*. New York, Chicago : Holt Rinehart and Winston.
- HARGREAVES A., LIERMAN A., FULLAN M., HOPKINS D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic Publishers.
- HENDRIKS M. A., DOOLAARD S. & BOSKER R. J (2000). *School self-evaluation in the Netherlands : development and try-out of the ZEBO-instrumentation for primary education*. Twente, Netherlands.
- HERZBERG F., MAUSNER M., SNYDERMAN B. (1993). *The Motivation to Work*. Brunswick : Transaction Publishers.
- HOPKINS D. (1998). Tensions in and Prospects for School Improvement. Introduction. In Hargreaves et al. (1998), pp. 1035-1055.
- HOPKINS D. (2001). *School Improvement for Real*. London and New York : Routledge/Falmer.

- HOPKINS D., LAGERWEIJ N. (1996). The School Improvement Knowledge Base. In Reynolds D. et al. (1996), pp. 59-93.
- HUGON M.-A., SEIBEL C. (1988). *Recherches impliquées, recherches actions : le cas de l'éducation*. Belgique : De Boeck Université.
- KEMPFERT, G., ROLFF, H. G. (1999). *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht*. Weinheim : Beltz Verlag.
- LANDWEHR N., STEINER P., KELLER H. (2001). Schritte zur datengestützten Schulevaluation. Projekt Q2E Qualitätsevaluation und -entwicklung auf der Sekundarstufe II, Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz, NW EDK, Aarau.
- LEUTHARD M. (1999). Handreichung Selbstevaluation, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Projekt Teilautonome Volksschulen, Zürich.
- LEWIN K. (1940). An Experimental Study in Authoritarian and Democratic Group Atmospheres, in *Studies in Topological and Vector Psychology*. University of Iowa, Studies in Child Welfare, 1.
- LEWIN K. (1940). The Research Center for Group Dynamics at MIT. In *Sociometry*, 2.
- LEWIN K. (1943). "Forces behind food habits and methods of change". *Bulletin of the National Research Council*. 108, pp. 35-65.
- LEWIN K., LIPPET R. & WHITE R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created « social climates ». *The Journal of Social Psychology*. 10, pp. 171-99.
- LIKET TH. (1993, 2. Auflage 1995). *Freiheit und Verantwortung*. Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung.
- LIPPITT R., WHITE R. (1960). *Autocracy and Democracy : an Experimental Inquiry*, New York : Harper and Row.
- MACBEATH J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves. The Case for School Self-evaluation*. London : Routledge.
- MACBEATH J., MEURET D., SCHRATZ M. (1997). *Guide pratique d'auto-évaluation*. Bruxelles : Commission européenne.
- MILES M. (1967). Some properties of schools as social systems. In Watson G., *Change in Schools Systems*. Washington DC : National Training Laboratories.
- MILES M. (1998). Finding Keys to School Change : A 40-Year Odyssey. In Hargreaves et al. (1998), pp. 37-69.
- MOELANDS H. A. & OUBORG M. J. (1998). *School Self-Evaluation in Primary Education in the Netherlands*. Ljubljana, Slovenia : Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER98).
- MOSER H. & WETTSTEIN, H. (1997). Evaluation und Schulentwicklung – fünf Thesen. In *Schweizer Schule*, Heft 3, S. 22-33.
- MOSER H. (1998). *Instrumentenkoffer für den Praxisforscher*. Freiburg im Breisgau : Lambertus-Verlag.
- MOSER U. (2000). *Nécessités et chances de systèmes de qualité orientés vers les outputs*. Conférence au Congrès *Perspectives éthiques et sociales pour une nouvelle génération d'enseignants*, Locarno, 2-4 septembre 2000.
- NUNZIATI G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*. 280. Janvier, pp. 47-64.
- PELLETIER G. (1998). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse*. Montréal : AFIDES.
- PIAGET J. (1972). *Epistémologie des sciences de l'homme*. St-Amand : Gallimard/Idées.

- POPPER K. (1978). *Logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- POURTOIS J.-P., DESMET H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Sprimont : Mardaga.
- POSCH P., ALTRICHTER H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Studien Verlag.
- REEZIGT G. J. (2001). *A Framework for Effective School Improvement : Final Report of the ESI Project*, GION, Institute for Educational Research, University of Groningen, Holland.
- REYNOLDS D. & STOLL L. (1996). Merging school effectiveness and school improvement. In Reynolds D. et al. (1996), pp. 94-112.
- REYNOLDS D., BOLLEN R., CREEMERS B., HOPKINS D., STOLL L. & LAGERWEIJ N. (1996). *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. London and New York : Routledge.
- ROLFF G., BUHREN C. et al. (1998). *Manual Schulentwicklung*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag.
- SCHRATZ M., IBY M., RADNITZKY E. (2000). *Qualitätsentwicklung : Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag.
- SCHRATZ M., MACBEATH J., MEURET D. (1999). *Rapport final sur le « Projet pilote sur l'évaluation de la qualité de l'école » de la Commission européenne*. Bruxelles : Commission européenne.
- SCHEERENS J. (1998). The School Effectiveness Knowledge Base as a Guide for School Improvement. In Hargreaves et al. (1998), pp. 1096-1115.
- SCHEERENS J. (2000). *Measuring Process Indicators on School Functioning by Means of Surveys*. University of Twente, Netherlands.
- SPIESS K. (1997). *Qualität und Qualitätsentwicklung. Eine Einführung*. Aarau : Sauerländer.
- SYLVESTRE M. (1998). L'évaluation des établissements d'enseignement : un tour d'horizon. In PELLETIER G. (1998), pp. 49-81.
- TEDDLIE C. & REYNOLDS D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York : Routledge/Falmer.
- TROMBETTA C., MASTROMARINO R., CERNIC B. (1988). *Ricerca-azione e psicologia dell'educazione*. Roma : Armando.
- WIKELEY F., STOLL L., MURILLO J. & NIKKANEN P. (2002). *Evaluation Effective School Improvement : Case Studies of Programmes in Eight European Countries*, Paper presented at the Fifteenth International Congress for School Effectiveness an Improvement (ICSEI), Copenhagen.