L'amélioration continue des établissements scolaires : l'ingénierie mise en place en Nouvelle- Zélande

Continuously improving schools: Engineering set up in New Zealand

*La mejora continua de los establecimientos escolares: ingeniería puesta en
marcha en Nueva Zelanda*

*Die anhaltende Entwicklung der Schulanstalten: die in Neuseeland eingeführte
Projektplanung*

Brian Annan

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2607>

DOI : 10.4000/rfp.2607

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2011

Pagination : 21-30

ISBN : 978-2-7342-1203-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Brian Annan, « L'amélioration continue des établissements scolaires : l'ingénierie mise en place en Nouvelle-Zélande », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 174 | janvier-mars 2011, mis en ligne le 15 mars 2015, consulté le 09 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2607> ; DOI : 10.4000/rfp.2607

L'amélioration continue des établissements scolaires : l'ingénierie mise en place en Nouvelle-Zélande

Brian Annan

Cet article s'intéresse à une collaboration néo-zélandaise entre décideurs politiques, chercheurs et praticiens dans le cadre de programmes d'amélioration continue de l'organisation pédagogique des établissements scolaires. À partir de l'élaboration d'un cadre national d'intervention stratégique visant à améliorer les compétences de base des élèves, des collaborations ont été mises en place à l'échelle des territoires, notamment grâce à la création de réseaux d'établissements. L'évaluation a constitué l'élément central du pilotage du dispositif et elle a permis de clarifier les rôles et les responsabilités de chacun dans le cadre d'une obligation de résultats. Elle permet ainsi d'atteindre une efficacité et un développement durable des actions entreprises en faveur des élèves les plus désavantagés.

Descripteurs (TESE) : coopération, évaluation continue, relation intergroupes, décideurs en matière de politique éducative.

La Nouvelle-Zélande est engagée depuis la fin des années quatre-vingt dans une démarche d'amélioration continue du fonctionnement de l'école, fondée sur le développement de tous les établissements. Le but est bien sûr l'amélioration générale de la qualité de l'enseignement, mais aussi l'intégration des populations défavorisées. Bien que la moyenne du pays se situe à un niveau enviable par rapport à d'autres pays de l'OCDE dans les enquêtes internationales, les résultats d'un nombre considérable d'élèves, notamment d'origine maorie et des îles du Pacifique (Alton-Lee, 2005 ; OCDE, 2001), sont très inférieurs à la moyenne. Or les projections montrent que la croissance démographique de ces populations sera bien plus forte que celle des autres groupes au cours des trois prochaines décennies (Department of Statistics, 1995). Il est donc essentiel de remédier à leurs difficultés d'apprentissage dans les plus brefs délais. Non seulement tous les élèves méritent d'avoir les mêmes chances dans la vie après leur éducation formelle, mais le gouvernement considère que cet aspect fait partie du retour sur investissement du système éducatif.

Cet article se focalise sur quelques évolutions et résultats instructifs provenant des différentes étapes dans la mise en œuvre du programme pour l'amélioration continue de l'école. Celui-ci se fonde sur

l'autonomie des établissements et une organisation en réseau à l'échelle locale pour réajuster les défauts qui apparaissent. Chaque réseau met en œuvre une méthode d'enquête collaborative qui a fait ses preuves à la fin des années quatre-vingt-dix (Ministry of Education, 2009). Cette méthode encourage l'appropriation locale d'une démarche d'apprentissage qui comprend l'analyse des difficultés scolaires, l'élaboration et la mise en place d'une nouvelle démarche pédagogique et l'évaluation de son effet sur la réussite des élèves (Timperley, Annan & Robinson, 2009). L'évaluation fait partie intégrante de toutes ces tâches. L'objectif de l'analyse est de montrer que l'ingénierie de projet produit des innovations fondées sur l'autonomie des établissements et pouvant être pilotées par l'administration centrale.

LA LOI D'AUTONOMIE DE 1989 : L'ÉLABORATION D'UNE MÉTHODE D'ENQUÊTE COLLABORATIVE

C'est dans cet esprit que fut votée en 1989 une réforme de l'autonomie des établissements. Cette loi déléguait la plupart des décisions d'éducation aux conseils d'administration. Ces derniers peuvent donc fixer leurs propres plans d'amélioration de l'établissement scolaire et les mettre en place selon la méthode de leur choix. Il est possible de distinguer trois vagues correspondant à la mise en place de cette loi. Dans un premier temps, elle fut appuyée par des publications et une série de séminaires conçus par des chefs d'établissement chevronnés afin de préparer les personnels à ce nouvel environnement (Principals' Implementation Task Force, 1990). La grande majorité des établissements a fortement apprécié cette organisation, mais quelques-uns ont eu du mal à s'adapter aux nouvelles formes de gouvernance et de management. Afin d'éviter une reprise en main centralisée, le gouvernement a demandé au ministère de l'Éducation d'accompagner les établissements en difficulté (Ministry of Education, 1994 ; New Zealand Government, 1992). Un ensemble d'aides a été mis en place : crédits supplémentaires, ressources humaines et résolution de conflits entre autorité locale, chefs d'établissement et équipes éducatives. Les programmes et l'évaluation ne figuraient pas dans les priorités de cette première vague parce que, selon les pédagogues néo-zélandais et des spécialistes étrangers, la Nouvelle-Zélande était performante dans ces domaines.

Du milieu à la fin des années quatre-vingt-dix, une deuxième vague de mise en place de cette loi a porté sur l'implication d'un grand nombre d'élèves maoris et des îles du Pacifique issus de milieux socio-économiques défavorisés. Beaucoup d'entre eux venaient de familles ayant perdu leur emploi à la suite de l'industrialisation du pays. Un éminent responsable de la *kura*¹ parlait des « gens cassés », en référence aux personnes de sa communauté qui vivaient des temps difficiles. Comme la plupart avait du mal à se remobiliser, un moyen évident consistait à les impliquer davantage dans la scolarité de leurs enfants. Il s'agissait d'assurer que leurs enfants réussissent à échanger, à s'intégrer dans le nouveau monde de l'information et de la technologie. Le gouvernement a mis en place un ensemble de stratégies, parmi lesquelles la participation démocratique (*rangatiratanga*) au sein des communautés. Même si quelques établissements et *kura* parviennent à faire réussir tous leurs élèves, il est resté un grand nombre d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés dont les résultats étaient en deçà des attentes, notamment en lecture. C'est là qu'une troisième vague de mise en place de cette loi a été conçue, qui repose sur une méthode d'enquête collaborative.

Cette méthode a été élaborée par tâtonnements dans deux réseaux d'établissements et en réunissant des petits groupes d'enseignants, de chefs d'établissement et des personnels d'éducation, au sein desquels étaient analysées les forces et les faiblesses des pratiques d'enseignement, de leadership et d'apprentissage en lecture. Chaque groupe d'établissements correspond à un réseau d'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble de responsables de la mise en œuvre de la réforme, qui cherchent à déceler et résoudre les problèmes des élèves en échec (Annan, 1997). Ces réseaux rassemblent principalement des chefs d'établissement et des enseignants coordinateurs, accompagnés par des prestataires professionnels locaux et des représentants du ministère. L'organisation horizontale du travail favorise des relations non hiérarchiques où l'autorité repose sur les savoirs que les participants apportent et non sur leur fonction. Elle s'est ensuite étendue à 18 réseaux sur plusieurs années et s'est inscrite dans un programme national de développement professionnel continu. Elle est actuellement généralisée à tous les établissements de Nouvelle-Zélande dans le but de résoudre l'échec scolaire. Cette généralisation s'est faite dans la douleur : les premières initiatives ne reposaient que sur quelques individus.

L'approche fut étendue après qu'un rapport de recherche a montré des gains significatifs en compréhension écrite dans les deux réseaux où l'expérience avait été menée (Phillips, McNaughton & MacDonald, 2001). Les participants des autres réseaux eurent vent de ces résultats positifs par le bouche à oreille entre les réseaux et par les responsables du ministère de l'Éducation (Ministry of Education, 2009). Par ailleurs, les deux chercheurs qui avaient conçu la première version de la méthode d'enquête se sont joints à d'autres réseaux et ont affiné leur approche avec les enseignants des trois premières années de l'enseignement primaire (*year 1-3*) et des cinq suivantes (*year 4-8*, voir notamment McNaughton, Lai, MacDonald *et al.*, 2004). Ces chercheurs ont également joué le rôle d'agent de transfert. L'une d'entre eux a quitté le travail en réseau pour rejoindre les services consultatifs et former les conseillers afin de les familiariser avec la méthode d'enquête qui diffère suivant les fonctions de ces conseillers (Robinson & Lai, 2006). Elle a aussi co-écrit un livre avec un autre éminent chercheur impliqué dans le réseau originel. Ce livre est devenu une ressource utile aux prestataires de développement professionnel, conseillers et praticiens, dans la mesure où il explique en anglais courant des concepts importants comme l'analyse de problèmes et, par des exemples éclairants, il montre aux enseignants que ces idées sont transférables dans leurs pratiques professionnelles quotidiennes. Une troisième chercheuse impliquée dans le premier réseau a intégré la méthode d'enquête dans le programme de développement professionnel national en littératie. Elle l'a conceptualisé sous la forme d'un cycle de familiarisation en formant des « facilitateurs » à l'utilisation durable de cette méthode. Elle a poursuivi et approfondi la démarche en rédigeant un document de synthèse sur les apprentissages professionnels (Timperley, Wilson, Barrar *et al.*, 2007), qui constitue une autre ressource utile pour ceux qui essaient à leur niveau d'apprendre et d'améliorer le système éducatif.

La généralisation de cette approche à 600 établissements a apporté plus de cohérence à la formation professionnelle des enseignants. Ce changement de cap montre que des pratiques cohérentes d'un établissement à l'autre sont possibles dans un environnement ouvert à une participation démocratique. Cependant ce changement général d'orientation n'a pas permis d'améliorer de manière significative les résultats des élèves dans tous les établissements (Annan, 1997). Ce constat s'explique par une mise en œuvre trop générique de la méthode d'enquête : seule une adaptation spécifique au contexte contribue

à l'élévation des résultats des élèves. Il s'agit d'être précis dans la définition du problème, dans la mise au jour des pratiques d'enseignement et de leadership qui nécessitent des ajustements, tout en vérifiant que ces ajustements ont bien été réalisés comme prévu et surtout qu'ils ont eu un effet positif sur les apprentissages des élèves. Quelques réseaux d'établissements ainsi que le programme de développement professionnel national en littératie ont atteint ce haut degré de précision et ils attestent que ce principe de mise en œuvre est déterminant dans l'amélioration continue de l'école (Lai, McNaughton, Timperley *et al.*, 2009).

UNE INNOVATION MÉTHODOLOGIQUE FONDÉE SUR L'ENQUÊTE COLLECTIVE

Le travail en réseau est mené en trois phases. La première phase oblige les établissements volontaires à faire une analyse poussée de la nature et de l'étendue des difficultés rencontrées dans leur établissement. Tous se mettent d'accord sur des outils communs d'évaluation formelle avant de tester leurs élèves. Un prestataire extérieur dégage alors les grandes tendances de chaque établissement, puis du réseau dans son ensemble. Les responsables des établissements et le ministère travaillent ensuite avec le prestataire pour déterminer l'ampleur des difficultés rencontrées. Lorsque les élèves accusent trop de retard, les responsables du réseau rédigent un rapport pour obtenir des crédits supplémentaires auprès du ministère. Lors de la deuxième phase de l'enquête, les établissements sont accompagnés dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan triennal auprès du prestataire extérieur de leur choix. Ils doivent justifier leur décision de préférer telle option plutôt que telle autre. Trois années supplémentaires sont accordées pour concevoir des dispositifs plus sophistiqués en cas d'absence prolongée de progrès. Cette méthodologie invite les réseaux à observer le protocole suivant, établi en quatre étapes :

- s'accorder sur des outils communs d'évaluation ;
- analyser les données recueillies pour repérer les difficultés à traiter en priorité ;
- modifier les pratiques pédagogiques et l'encadrement pour résoudre les problèmes ;
- vérifier les changements de pratique et l'amélioration de la réussite des élèves.

Dans la troisième phase, les crédits octroyés par le ministère sont réduits progressivement au fur et

à mesure que les membres des réseaux acquièrent des savoirs et des compétences. Les financements supplémentaires servent donc de catalyseur pour les contenus et les méthodes d'apprentissage, en vue d'une amélioration effective de l'enseignement. Par conséquent, certains réseaux poursuivent leur travail collaboratif bien après l'arrêt de la distribution des crédits supplémentaires.

Pour amorcer les changements nécessaires, il est important que les groupes volontaires analysent les données à leur disposition, sans attendre les informations issues des réseaux, pour réfléchir à la modification des pratiques de classe et plus largement à celles de l'établissement dans son ensemble (Wootton, 2008). Il s'agit également de construire une expertise susceptible de s'adapter aux différentes situations, à partir d'une analyse détaillée des pratiques et des changements (Lai, McNaughton, Timperley *et al.*, 2009). Cette approche, qui incite les enseignants, l'encadrement, les prestataires professionnels et les responsables du ministère à réfléchir à leurs pratiques pour contribuer à résoudre les mauvais résultats de certains élèves, engage la responsabilité de l'ensemble des groupes participants. Cette responsabilisation a permis de réduire les discours accusateurs envers les élèves, les parents, la collectivité et le gouvernement, au profit d'un discours réflexif plus critique des professionnels sur leurs propres pratiques (Annan, Lai & Robinson, 2003). Une question de méthodologie revient cependant fréquemment : « Pourquoi organiser les établissements en réseaux ? » Une équipe de recherche a récemment trouvé cinq bonnes raisons qui incitent les participants à un effort soutenu dans le développement des savoirs et leur utilisation pour résoudre l'échec scolaire (Lai, McNaughton, Timperley *et al.*, 2009). Le travail collaboratif permet aux établissements de confronter leurs interprétations des données, d'accéder à de nouveaux savoirs, de s'entendre sur l'échec scolaire, sa résolution et la définition de la réussite, d'être collectivement responsable et collectivement efficace. Les établissements qui travaillent ensemble à l'accomplissement de ces cinq tâches ont beaucoup plus de chances de résoudre les cas d'élèves en échec lourd que ceux qui se débrouillent seuls dans leur coin. Mais c'est un défi perpétuel de se concentrer sur ces tâches et de laisser de côté les problèmes administratifs et les querelles sur le manque de crédits.

UNE INGÉNIERIE DE PROJET : CONSTRUIRE LES APTITUDES À L'ÉVALUATION À L'ÉCHELLE DES RÉSEAUX D'ÉTABLISSEMENTS

Malgré des résultats encourageants dans certains groupes et la généralisation de la méthode d'enquête, une étude a montré que la plupart des réseaux avaient du mal à savoir si leurs efforts apportaient un vrai avantage dans la formation des élèves, en raison d'un manque de preuves sur leur efficacité (Annan, 1997). Les chefs d'établissement, les prestataires professionnels et le personnel du ministère affectés aux réseaux, lors des discussions de suivi, ont reconnu qu'ils n'avaient pas été formés à la conduite des évaluations des établissements du programme. Le manque général d'aptitude à l'évaluation se retrouvait à tous les niveaux du système, y compris parmi ceux qui jugeaient de l'opportunité de pérenniser les financements pour continuer ce travail en réseaux. Chacun faisait de son mieux pour évaluer les progrès, mais l'aptitude générale à le faire demeurait faible. Beaucoup ont aussi reconnu que le principe d'amélioration continue était à lui seul insuffisant pour résoudre l'échec scolaire, même si, pendant la décennie précédente, les processus par tâtonnements avaient été utiles pour favoriser son appropriation locale.

Par conséquent, le ministère de l'Éducation néo-zélandais a lancé un programme de travail intitulé *Renforcement des capacités collectives d'évaluation au profit de l'amélioration de l'école*, afin de développer les capacités de tous les acteurs impliqués dans cet objectif. Des chercheurs spécialisés en évaluation de programmes ont été sollicités pour animer le travail, ayant à l'esprit deux objectifs. Le premier consistait à aider les réseaux à déterminer dans quelle mesure leurs pratiques avaient un effet sur la réussite des élèves. Il s'agissait de renforcer les capacités d'évaluation par la production et l'utilisation d'outils ayant fait leurs preuves en termes d'efficacité. Le second objectif était de leur permettre d'identifier et de traiter les pratiques des participants nécessitant un approfondissement de leurs connaissances et compétences afin d'amplifier l'amélioration des résultats. Ce double objectif signifiait que les chefs d'établissement, les prestataires professionnels et les responsables locaux du ministère impliqués dans le travail des réseaux devaient davantage s'exposer que par le passé.

La réalisation du premier objectif a débuté par une étude de faisabilité menée par l'équipe d'évaluation, pour voir s'il était possible d'évaluer l'efficacité

globale du travail réalisé dans les réseaux d'amélioration de l'école (Dingle & Hodgen, 2009). L'examen des données sur la réussite des élèves de 187 établissements (sur les 199 étudiés) a montré que cette évaluation était effectivement possible, même si les réseaux utilisaient des tests à des périodes différentes de l'année scolaire. Néanmoins, il reste des progrès à faire pour produire un jugement de haute qualité sur l'efficacité globale du dispositif. La plupart des réseaux ne recueille pas de données suffisantes sur leurs élèves pour rendre possible un tel jugement. Les évaluateurs ont émis des recommandations pour s'assurer que tous les réseaux mettaient en place des systèmes de gestion de données de haute qualité afin de faciliter leurs études, ce qui permettra ainsi à chaque établissement de construire son propre jugement sur son efficacité. Ce qui fait l'intérêt de l'étude sur la valeur ajoutée par l'établissement aux acquis préexistants, familiaux ou autres des élèves, c'est la volonté commune des établissements de s'y impliquer. Leur consentement, en toute connaissance de cause, fut immédiat et le recueil des données ne déclencha presque aucune protestation au sein des établissements. Les équipes de direction, les prestataires professionnels et les responsables locaux du ministère voulaient tous savoir si leurs actions avaient un impact positif et si d'autres réseaux, ou d'autres établissements accueillant le même type d'élèves, obtenaient de meilleurs résultats et de quelle manière. Ce souci d'échange de données et de pratiques peut s'expliquer par la confiance mutuelle que se portent les groupes volontaires dans l'usage des informations issues des évaluations. Ces dernières visent toutes à améliorer les pratiques professionnelles. Pour autant, il ne s'agit pas de montrer du doigt les établissements les moins performants : la confiance établie à partir des évaluations est au cœur d'une amélioration réelle du système éducatif (Bryk & Schneider, 2005).

La réalisation du second objectif passait par le repérage de six domaines de la dynamique de changement des établissements, déterminés à partir de deux sources. La première provenait de l'inventaire des activités des réseaux et d'une enquête plus poussée sur les théories et pratiques mises en œuvre par quatre d'entre eux (Timperley, Dingle, Hohepa *et al.*, 2008). La seconde source de preuves était élaborée à partir de l'expérience de terrain et des résultats de la littérature de recherche. Voici les six domaines caractérisant la dynamique de changement :

- s'auto-évaluer par rapport aux dimensions clés de l'enquête et du cycle de construction des

connaissances (voir pour plus de détails Timperley, McNaughton, Lai *et al.*, 2009) ;

- monter des projets efficaces et pratiques ;
- expliciter la théorie qui sous-tend ces projets ;
- analyser et utiliser les données sur la réussite des élèves ;
- accompagner les enseignants dans leur volonté d'impliquer les élèves ;
- échanger ses expériences pour garantir que les changements s'appliquent bien à tout le système (Le Fevre, 2009).

Les évaluateurs ont créé une progression logique des aptitudes dans ces six domaines afin d'accompagner les équipes de direction dans l'évaluation de leur niveau de connaissances et de compétences dans chaque domaine. Il s'agissait de déterminer si les équipes de direction, les prestataires professionnels et le personnel du ministère se situaient aux niveaux « élémentaire », « en progrès » ou « avancé ». Les évaluateurs débattaient ensuite des jugements des participants sur leurs propres pratiques ; lorsqu'ils considéraient qu'ils avaient surestimé ou sous-estimé leurs appréciations, ils leur demandaient des preuves supplémentaires avant que les participants et les évaluateurs ne se mettent d'accord sur une appréciation finale. Suite à cet état des lieux, les équipes de direction et les enseignants devaient reconnaître les domaines dans lesquels ils étaient compétents et élaborer les étapes suivantes de leur formation professionnelle. Ce processus entre évaluateurs et enseignants est semblable à ce que font les enseignants avec leurs élèves lors de l'évaluation des acquis en classe. Le respect de cette démarche évaluative est une manière positive de se rendre compte du potentiel des professionnels enseignants et des élèves. Cette psychologie positive est particulièrement importante pour les élèves maoris qui ont été longtemps les victimes d'une stratégie de remédiation négative (Sewell, 2008).

CONSTRUIRE LES APTITUDES COLLECTIVES À L'ÉVALUATION DANS CHAQUE ÉTABLISSEMENT

L'accent mis par le nouveau gouvernement sur la littératie et la numératie montre l'importance de l'évaluation comme moyen de résoudre l'échec scolaire dans tous les établissements néo-zélandais. Il ne s'agit pas, par un mouvement de balancier, d'abandonner l'évaluation formative en classe au profit d'un examen minutieux de l'évaluation standardisée des

performances scolaires et de leurs grandes tendances hors de la classe, mais plutôt de trouver le bon équilibre entre ces types d'évaluation et de rendre les informations sur la réussite accessibles aux parents et aux élèves. Il convient aussi de faire prendre conscience aux établissements qu'ils sont partie prenante de la résorption de l'échec scolaire. L'objectif final du gouvernement est de tenter d'éradiquer l'échec scolaire, notamment celui des 20 % d'élèves néo-zélandais qui sortent de l'école sans diplôme.

Le travail de renforcement des aptitudes à l'évaluation est devenu un moyen de transférer les connaissances sur une amélioration efficace de l'école vers la politique des standards nationaux pour tous les établissements. Ce transfert s'effectue par la mise en place d'un outil d'auto-évaluation, version simplifiée de celui dont disposent les enseignants, les gouverneurs et les équipes de direction. Cet outil leur permet de s'auto-évaluer afin de renforcer leurs acquis professionnels respectifs et de renseigner leurs besoins en formation pour réussir au regard des standards qui leur sont fixés. Précisons que les standards nationaux ne fonctionnent pas en marge des programmes nationaux ou des autres politiques éducatives locales. En effet une trop grande focalisation sur les données peut détourner les enseignants de leur mission, à savoir offrir les contenus pédagogiques appropriés au service d'un enseignement efficace. Les standards servent de balises dans l'enseignement primaire pour signaler aux élèves et à leur famille leurs chances de réussite dans l'enseignement secondaire, aux exigences bien plus élevées. Des projets sont en cours pour s'assurer que tous les établissements peuvent être accompagnés par des experts lorsqu'il s'agit de valider leur classement à l'aide de l'outil d'auto-évaluation des standards nationaux. En outre, des efforts considérables ont été faits pour aligner l'outil d'auto-évaluation des standards nationaux sur le cycle d'auto-évaluation que le corps d'inspection (Education Review Office) exige des établissements. La cohérence de tous ces dispositifs est indispensable à la réussite de la généralisation du mouvement d'amélioration de l'école.

La qualité de la mise en place de l'outil d'évaluation est décisive dans l'utilisation efficace des standards nationaux comme outil d'apprentissage et d'amélioration continue dans les établissements. L'autonomie des établissements en Nouvelle-Zélande se fonde sur l'hypothèse qu'ils sont à même de maîtriser le contenu des compétences qui leur ont été transférées pour mettre en œuvre le dispositif avec intégrité,

en donnant plus de cohérence à l'ensemble des politiques scolaires suivies dans chaque établissement. Ces hypothèses, qui relèvent d'un principe un peu naïf, sont contredites par la connaissance que nous avons de processus qui sont à l'origine des innovations (Spillane, Reiser & Reimer, 2002). L'accompagnement des équipes de direction et des enseignants, qui pensent souvent que leur établissement fait du très bon travail malgré tous les signes évidents selon lesquels l'échec scolaire touche de la même manière tous les établissements, s'avère tout à fait indispensable. En outre, il est essentiel que les établissements dans lesquels l'évaluation n'est pas plébiscitée ne soient pas tentés de remédier seuls à l'échec scolaire, pour éviter une stigmatisation en cas d'échec. Il faudra du temps pour mettre en place un environnement propice à une meilleure réalisation du programme, dans la mesure où toutes les parties du système éducatif – établissements et familles, prestataires professionnels, ministère de l'Éducation et corps d'inspection – doivent renforcer leurs aptitudes à l'évaluation.

LES DÉFIS D'UNE COORDINATION RENFORCÉE POUR UNE MISE EN PLACE DE L'ÉVALUATION

L'expérience a montré qu'il fallait clarifier les rôles des différents participants (Timperley, Dingle, Hohepa *et al.*, 2008). Il se peut que les élèves, les enseignants, les parents, les équipes de direction, les prestataires professionnels, le ministère et le corps d'inspection acceptent facilement de renforcer leurs aptitudes à l'évaluation et, ce faisant, qu'ils s'y lancent à corps perdu dans et en dehors de la classe. La répartition des rôles entre les différents protagonistes en constitue un bon exemple. Lors de discussions avec les responsables de plusieurs réseaux, nous nous sommes aperçus que nombre de prestataires professionnels assumaient le rôle dévoué normalement aux chefs d'établissement et, dans une moindre mesure, aux professeurs coordonnateurs des établissements. Ils allaient d'une classe à l'autre pour observer, discuter des séquences pédagogiques et suivre pas à pas les progrès des élèves avec les enseignants. Selon nous, c'est aux chefs d'établissement qu'il revient d'avoir ce regard critique et personne ne peut le faire à leur place. Parfois ces prestataires ont une bonne raison de modéliser telle ou telle pratique de leadership en lieu et place des chefs d'établissement et des professeurs coordonnateurs, mais cela doit demeurer l'exception et non la règle. Ces derniers

devraient rester dans l'ombre et interroger la façon dont les chefs d'établissement et les professeurs coordinateurs exercent le leadership dans le domaine de l'instruction.

Des prestataires professionnels et des responsables scolaires d'un réseau qui souhaitaient voir leurs rôles clarifiés se sont mis d'accord pour modifier leur organisation de trois façons. La première modification portait sur le leadership des chefs d'établissement et des professeurs coordinateurs face aux enseignants, rôle souvent rempli par les prestataires, comme évoqué précédemment. Ensuite les prestataires devaient aider les chefs d'établissement et les professeurs coordinateurs à identifier les modes de leadership en vue de leur adaptation à une plus grande efficacité dans le domaine des apprentissages. Enfin ces mêmes prestataires devaient les aider à dresser le bilan des progrès des élèves selon des critères de progression préétablis. Le responsable des prestataires a fait état d'une certaine tension et de maladresses, du côté des prestataires comme du côté des personnels des établissements, lorsque les chefs d'établissement et les professeurs coordinateurs devaient travailler plus directement avec les enseignants et que les prestataires devaient critiquer et remettre en question le travail des personnes qui les rétribuaient. Il a cependant ajouté qu'un effet très positif et inattendu de la clarification des rôles avait été l'abandon des opérations de planification prévues initialement pour le réseau. Cette nouvelle approche impliquait que soient produites les connaissances au fur et à mesure des besoins, que les outils soient introduits à des moments jugés pertinents, afin de mieux accompagner les chefs d'établissement et les professeurs coordinateurs pour qu'ils mettent en œuvre la méthode d'enquête avec les enseignants de leur établissement. Le prestataire passait donc d'une étape où il prévoyait des tâches génériques, à l'écart dans son bureau, à une organisation fondée sur la reconnaissance de besoins spécifiques, en collaboration avec les chefs d'établissement, les enseignants et les professeurs coordinateurs.

Un deuxième défi dans le renforcement des capacités évaluatives était lié à la terminologie utilisée dans cette visée d'amélioration continue de l'école. Les termes « analyse de problème(s) », « conception de l'intervention » et « élèves ciblés » sont essentiels à une méthodologie efficace. Mais certains associent les termes « problème », « mise en œuvre » et « ciblage » à la réflexion et à des projets sur la déficience. C'est le cas par exemple des Maoris. Les

acteurs de l'amélioration de l'école en Nouvelle-Zélande doivent donc modifier leurs expressions. La politique nationale dédiée aux Maoris (Sewell, 2008) proposait un tableau, remarquable à mes yeux, pour aider les acteurs à utiliser un langage approprié : « réaliser le potentiel » au lieu de « pallier les déficiences », « chances » pour « problèmes », « adaptation » plutôt que « ciblage », etc. L'universitaire Paul Goren, qui a étudié le passage de la politique de *Ka Hikitia*² à sa mise en œuvre pratique, renvoyait régulièrement à ce tableau lors de différentes présentations, pour insister sur le fait que les questions d'équité seront toujours sources de tension si ceux qui, par leur fonction, sont dépositaires de l'autorité ne changent pas d'univers de langage (Goren, 2009). L'enjeu dépasse de loin l'aspect sémantique. Il interroge une focalisation trop étroite de l'amélioration continue de l'école sur l'élévation du niveau scolaire des élèves, en montrant l'importance des objectifs socioculturels.

CONCLUSION

L'évaluation comme moyen d'élever le niveau des élèves est de plus en plus utilisée et diffusée dans le système éducatif, mais le processus d'amélioration continue de l'école en Nouvelle-Zélande demeure très lent. Les prestataires professionnels, les responsables locaux du ministère et le personnel d'encadrement des établissements, qui collaborent au sein de petits réseaux, se sont aperçus au fil des années que les pratiques d'évaluation formative étaient nécessaires mais non suffisantes pour résoudre la complexité de l'échec scolaire. Les premières tentatives pour trouver un équilibre entre évaluation formative en classe et évaluation des programmes innovants ont eu un impact positif sur les acquis des élèves. Néanmoins, les gains obtenus ont été lents et ils sont bien loin des aspirations des participants. La contribution des spécialistes de l'évaluation à ces programmes permet de renforcer les capacités des participants et d'ajuster l'équilibre des pratiques évaluatives utilisées dans l'amélioration continue de l'école. La méthode d'apprentissage professionnel par la technique d'enquête constitue l'avant-garde d'un tel processus d'ajustement. Dans cette méthode, la centration sur l'analyse du problème et la recherche d'une solution constitue un élément essentiel de l'amélioration de la réussite des élèves. Inversement, les pratiques trop génériques donnent souvent des résultats médiocres. Les participants aux programmes, quant à eux, sont aussi enthousiastes

quand ils observent les progressions, parce qu'ils comprennent mieux où ils doivent aller pour travailler plus efficacement. Cet enthousiasme dépend toutefois d'une stratégie globale de mise en œuvre qui concerne tous les établissements.

L'une des solutions est de concevoir, comme nous sommes en train de le faire à l'université d'Auckland, un centre pour l'apprentissage professionnel qui permette le développement de recherches intégrées et d'outils, sur la base de résultats utiles aux praticiens et aux responsables de l'éducation. L'objectif du centre est bien de transférer les acquis de la recherche nationale et internationale en éducation dans des programmes de développement professionnel continu en faisant en sorte que les laboratoires, les équipes de recherche et les institutions, qui tra-

vaillaient jusqu'à présent dans des domaines séparés (mathématiques, lecture, évaluation, leadership, etc.), puissent davantage communiquer et échanger leurs données et leurs analyses, afin de mieux répondre aux commandes adressées par le ministère de l'Éducation. C'est en développant cette capacité et cette réflexivité globale dans la production de nouvelles connaissances et en utilisant de nouveaux outils (méta-analyses, revues systématiques de littérature de recherche, évaluations d'expérimentations contrôlées) que la recherche sera mieux à même de contribuer à la réussite de tous les élèves.

Brian Annan

b.annan@auckland.ac.nz

Faculty of Education, University of Auckland,
Nouvelle-Zélande

NOTES

1 La *kura* désigne l'école où l'enseignement est entièrement dispensé en maori.

2 Il s'agit d'un programme destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves maoris.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTON-LEE A. (2005). « Quality teaching for diverse learners: How an evidence-based approach can help ». Communication présentée au forum de l'Australian Curriculum Studies Association, Melbourne, Australie.
- ANNAN B. (1997). *A theory for schooling improvement: Consistency and connectivity to improve instructional practice*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, University of Auckland, Australie.
- ANNAN B., LAI M. & ROBINSON V. (2003). « Teacher talk to improve teaching practices ». *Set. Research Information for Teachers*, n° 1, p. 31-35.
- BRYK A. & SCHNEIDER B. (2005). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York : Russell Sage Foundation.
- DEPARTMENT OF STATISTICS (1995). *Ethnic population projections*. Wellington : Department of statistics.
- DINGLE R. (2009). *Analysing student achievement data for measuring progress in schooling improvement*. Wellington : New Zealand Council for Educational Research.
- DINGLE R. & HODGEN R. (2009). *Building evaluative capability in schooling improvement. Analysing student achievement data for measuring progress in schooling improvement*. Wellington : New Zealand Council for Educational Research. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/schools/tchldv/docs/becsi/position-paper-3-analysing-student-achievement-data-for-measuring-progress-in-schooling-improvement_090907.pdf> (consulté le 26 janvier 2011).

- GOREN P. (2009). « How policy travels: Making sense of "Ka Hikitia. Managing for success: The Maori education strategy 2008-2012" ». Wellington : Fulbright Foundation, p. 2-12.
- LAI M., McNAUGHTON S. & TIMPERLEY H. (2009). Theories for improvement and sustainability. In H. Timperley & J. Parr, *Weaving evidence, inquiry and standards to build better schools*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- LAI M., McNAUGHTON S., TIMPERLEY H. & HSIAO S. (2009). « Sustaining continued acceleration in reading comprehension achievement following an intervention ». *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, n° 1, p. 81-100.
- LE FEVRE D. (2009). *Change talk: Talk about change knowledge to promote successful outcomes for schooling improvement*. Wellington : Ministry of Education.
- McNAUGHTON S., LAI M., MacDONALD S. & FARRY S. (2004). « Designing more effective teaching of comprehension in culturally and linguistically diverse classrooms in New Zealand ». *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 27, n° 3, p. 184-197.
- MINISTRY OF EDUCATION (1994). *Schools at risk*. Wellington : Ministry of Education.
- MINISTRY OF EDUCATION (1997). *Schooling in Mangere and Otara: A strategy for improvement*. Wellington : Ministry of Education.

- MINISTRY OF EDUCATION (2009). *Schooling improvement operational manual*. Wellington : Ministry of Education.
- NEW ZEALAND GOVERNMENT (1989). Education Act 1989. Public Act n° 80. Wellington : New Zealand Government. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://www.legislation.govt.nz/act/public/1989/0080/latest/DLM175959.html>> (consulté le 26 janvier 2011).
- NEW ZEALAND GOVERNMENT (1992). Public Finance Amendment Act 1992 n° 142. Wellington : New Zealand Government. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://www.legislation.govt.nz/act/public/1992/0142/latest/DLM288889.html>> (consulté le 26 janvier 2011).
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris : OCDE. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.oecd.org/document/46/0,3746,en_32252351_32236159_33688686_1_1_1_1,00.html> (consulté le 26 janvier 2011).
- PHILLIPS G., McNAUGHTON S. & MacDONALD S. (2001). *Picking up the pace*. Wellington : Ministry of Education.
- PRINCIPALS' IMPLEMENTATION TASK FORCE (1990). *A guide to governance and management*. Wellington : Learning Media, Ministry of Education.
- ROBINSON V. & LAI M. (2006). *Practitioner research for educators: A guide to improving classrooms and schools*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- SEWELL K. (2008). *Ka Hikitia*. Wellington : Ministry of Education.
- SPILLANE J., REISER B. & REIMER T. (2002). « Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research ». *Review of Educational Research*, vol. 72, n° 3, p. 387-431.
- TIMPERLEY H. (2009). *Developing effective and practical plans for schooling improvement*. Wellington : University of Auckland et New Zealand Council for Educational Research.
- TIMPERLEY H., ANNAN B. & ROBINSON V. (2009). « Successful approaches to innovation that have impacted on student learning in New Zealand ». In C. Ng & P. Renshaw (dir.), *Reforming learning. Concepts, issues and practice in the Asia-Pacific region*. Heidelberg : Springer-Verlag.
- TIMPERLEY H., DINGLE R., HOHEPA M. & PARR J. (2008). *Building evaluative capability in schooling improvement: Inventory report*. Wellington : University of Auckland et New Zealand Council for Educational Research.
- TIMPERLEY H., WILSON A., BARRAR H. & FUNG I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington : Ministry of Education. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341>> (consulté le 26 janvier 2011).
- TIMPERLEY H., McNAUGHTON S., LAI M. *et al.* (2009). *Towards an optimal model of schooling improvement*. Wellington : University of Auckland et New Zealand Council for Educational Research. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/schools/tchldv/docs/becci/position-paper-1-towards-an-optimal-model-of-schooling-improvement_090907.pdf> (consulté le 26 janvier 2011).
- WOOTTON M. (2008). « The cut and thrust of assessment ». *Education Gazette*, vol. 87, n° 5, p. 27-42.