



**Évaluation intégrée de la performance des établissements scolaires et facteurs  
d'amélioration des apprentissages**

**Abdelaziz Boukdir <sup>1</sup>, Ilyass Hani <sup>2</sup>, Kaoutara Elomari <sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Faculté des sciences de l'éducation, université Mohammed V de Rabat

<sup>2</sup>Faculté des sciences de l'éducation, université Mohammed V de Rabat

<sup>3</sup>Faculté des sciences de l'éducation, université Mohammed V de Rabat

**Résumé**

La présente étude traite la question de l'évaluation institutionnelle des établissements scolaires. Il s'agit de construire un référentiel d'évaluation des performances permettant d'intégrer les dimensions d'entrée, du processus et du résultat et de déterminer ainsi les facteurs qui influencent la dimension « Apprentissage des élèves ». Pour traiter cette problématique, le protocole méthodologique était basé sur un modèle évaluatif à cinq dimensions : la stratégie de l'école, la pratique des enseignants, le climat de l'établissement, le rôle de la direction et les apprentissages des élèves. Ce modèle a été mobilisé dans un questionnaire destiné aux parents d'élèves d'un groupe d'enseignement privé marocain. L'expérimentation du dispositif a permis une mesure des performances de l'établissement et les résultats fournis à travers le questionnaire ont prouvé la pertinence du référentiel construit. Le niveau de performance globale perçu par 120 parents d'élèves se reflète dans toutes les dimensions avec une forte corrélation entre la dimension du résultat « apprentissages des élèves » et les autres dimensions d'entrée et du processus, particulièrement « les pratiques enseignantes » et « la stratégie de l'école ».

**Mot-clés :** établissement scolaire ; évaluation intégrée ; performance ; apprentissages.

**Digital Object Identifier (DOI):** <https://doi.org/10.5281/zenodo.17086760>

**Published in:** Volume 4 Issue 5



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

## 1- Introduction

L'école, à l'instar d'autres institutions de l'action publique, est de plus en plus soumise à des logiques de reddition de compte caractérisées par un recours à la mesure des performances et à des opérations d'évaluation, tant externes qu'internes. Son obligation d'atteindre la plus grande qualité possible ne peut se faire sans son évaluation continue, le principe étant que la logique de la qualité commande la logique de l'évaluation (Déthier, 1989).

L'évaluation des établissements scolaires est un processus primordial dans la gouvernance des systèmes éducatifs. Elle vise à identifier les niveaux d'efficacité des établissements, à assurer la qualité de l'enseignement et à garantir le respect de la stratégie éducative du système. Les résultats de l'évaluation peuvent être utilisés ainsi pour prendre des décisions relatives à

l'allocation des ressources, à la formation des enseignants et à l'élaboration des politiques éducatives.

Les établissements scolaires peuvent être impliqués eux-mêmes dans leur propre évaluation, on parle dans ce cas de l'autoévaluation. Une pratique qui s'inscrit particulièrement dans la logique d'amélioration (Hopkins, 2001).

L'autoévaluation et l'amélioration des établissements scolaires sont des processus itératifs qui doivent être effectués régulièrement pour s'assurer que les actions entreprises sont pertinentes et répondent aux besoins changeants des élèves et de la communauté scolaire. Ces processus contribuent à créer un environnement propice à l'apprentissage.

En effet, l'autoévaluation permet à l'établissement de prendre conscience de sa situation actuelle, de ses besoins et de ses domaines nécessitant des améliorations. Elle repose sur la collecte de données, l'analyse des résultats, la participation de différentes parties prenantes (enseignants, élèves, personnel administratif, parents) et la prise de décisions informées.

Une fois que l'autoévaluation est réalisée et que les domaines d'amélioration sont identifiés, l'établissement scolaire peut mettre en œuvre des mesures pour améliorer ses pratiques et ses résultats. L'amélioration des établissements scolaires consiste donc à élaborer des plans d'action concrets basés sur les résultats de l'autoévaluation.

L'intérêt porté à l'auto-évaluation des établissements scolaires au Maroc est ancré dans les processus de réforme du système éducatif dans lesquels l'orientation majeure est celle de décentralisation et d'autonomisation des unités éducatives. Dans cette perspective, les établissements scolaires sont amenés à concevoir des projets d'établissements intégrés (MEN, 2013), à mettre en place des autoévaluations adaptées, à impliquer tous les acteurs y compris les parents d'élèves, et à orienter toutes les actions vers l'amélioration de la qualité (CSEFRS, 2015). Ce processus interne est combiné à des mécanismes externes d'évaluation cadrés dans le cadre des dernières réformes du système par une certification (label qualité) dans le cadre du projet des écoles pionnières.

## **2- Cadre théorique**

L'excellence ne se proclame pas, elle se mesure à travers des données concrètes, des résultats observables, et une culture institutionnelle de l'évaluation. (Rouech et Baker ; 1985)

Parler de l'évaluation de l'école nous amène à citer plusieurs concepts et à interroger plusieurs théories et modèles théoriques. Évaluation institutionnelle et autoévaluation, référent et référentiel, critères et indicateurs sont des notions qui s'imposent dans un ensemble de conceptions et de modèles théoriques qui cherchent à répondre à plusieurs questions sur les finalités de l'évaluation des établissements scolaires, les référentiels ainsi que les moyens et les méthodes.

### **2-1 Concepts de performance et d'évaluation des établissements scolaires**

La performance des établissements scolaires peut être définie de différentes manières en fonction des indicateurs et des critères choisis. Ces derniers peuvent se rapporter à une entrée par les résultats ou à une entrée par le processus. Elle est généralement associée à des facteurs liés à l'élève et aux facteurs environnementaux (Scheerens, 2000).

Les objectifs de performance sont souvent formulés en utilisant des indicateurs et des niveaux de référence. Les données peuvent être collectées sur plusieurs années pour évaluer la

performance de l'établissement par rapport à d'autres établissements du même niveau. Les critères de performance peuvent inclure la réussite scolaire des élèves, la satisfaction des parents et des enseignants ainsi que la qualité de l'environnement d'apprentissage.

Lorsque l'évaluation des établissements scolaires est effectivement mise en œuvre, elle contribue à améliorer la qualité de l'environnement d'apprentissage de l'établissement scolaire et les résultats des élèves (OCDE, 2013). Les évaluations de l'établissement scolaire menées par l'école elle-même (auto-évaluation de l'école) et par une agence d'évaluation extérieure (évaluation externe de l'école) fournissent des informations sur la performance de l'école. (OCDE, 2018)

## **2-2 Les critères d'évaluation des établissements scolaires :**

Pour rendre la mesure des performances des établissements scolaires faisable, il est indispensable d'avoir recours à des critères qui renseignent sur les différents domaines affectant les apprentissages des élèves, car mesurer l'excellence c'est lui donner un contenu réel (Rouech et Baker ; 1985).

Jetant les bases du courant des écoles efficaces, l'étude menée par Rutter et al. (1979), intitulée *Fifteen Thousand Hours*, s'appuie sur une observation longitudinale couvrant environ 15 000 heures de vie scolaire et, contrairement à l'idée répandue selon laquelle seuls les facteurs socio-familiaux déterminent la réussite des élèves, les auteurs démontrent que l'école exerce une influence propre et mesurable. Les établissements les plus efficaces se caractérisent par un climat disciplinaire positif, des attentes élevées, un encadrement pédagogique structuré et une culture valorisant la réussite.

La classification de Borger (1984) intègre sept dimensions qui sont : le leadership, le climat de l'établissement, la relation entre les élèves et les enseignants, le curriculum et l'enseignement, l'évaluation, les ressources financières, l'environnement physique et les parents et le milieu.

De PERETTI (1985) a dressé un inventaire de 125 indicateurs. Sa proposition visait à procéder à une évaluation positive de la qualité de l'enseignement dans chaque établissement. Cinq catégories d'indicateurs sont distinguées et pour chacune, cinq aspects sont mentionnés.

Le référentiel examine d'abord l'organisation de l'établissement, à travers la clarté des objectifs, la gestion des groupes d'élèves, la flexibilité des emplois du temps et l'agencement des ressources. Il s'intéresse ensuite au fonctionnement pédagogique, en évaluant la qualité des méthodes d'enseignement, l'usage des outils éducatifs, les modalités d'évaluation des apprentissages, les pratiques d'orientation et la formation continue des enseignants.

Le troisième axe porte sur les activités éducatives et culturelles, incluant l'accueil des élèves et des familles, le soutien scolaire, les actions culturelles et les compétitions. La quatrième dimension concerne les relations avec l'environnement, telles que les liens avec les familles, les autres établissements, les entreprises, les médias et les institutions culturelles. Enfin, le référentiel évalue la cohérence globale de l'établissement à travers les résultats des élèves, la stabilité de l'équipe éducative, la mise en œuvre du projet d'établissement et le sentiment d'appartenance de la communauté scolaire.

Déthier (1994), en s'appuyant sur la littérature des établissements scolaires efficaces a dressé douze critères qui se rapportent aux cinq dimensions principales : l'enseignant, le directeur, la vie scolaire, l'élève et les partenaires.

**Tableau 1 : comparatif des modèles d'évaluation des établissements scolaires**

<b>Modèle</b>	<b>Auteur(s)</b>	<b>Objectif principal</b>	<b>Approche</b>	<b>Dimensions évaluées</b>
Modèle de l'école efficace	Rutter et al. (1979)	Identifier les facteurs liés à l'efficacité scolaire	Quantitative	Climat scolaire, leadership, attentes, comportements des élèves
Modèle de la production scolaire	Scheerens (1992)	Déterminer les facteurs internes influençant la performance	Système de production (input-process-output)	Inputs, processus, résultats, feedback
Modèle de l'évaluation formatrice	De Peretti (1998)	Favoriser l'amélioration continue de l'établissement	Qualitative et formative	Pilotage, projet, climat, interactions pédagogiques
Modèle CIPP	Stufflebeam (1967)	Soutenir la prise de décision à travers l'évaluation	Systemique (CIPP = Contexte, Input, Process, Product)	Contexte, intrants, processus, résultats
Modèle systémique de Déthier	Déthier (1994)	Évaluer l'école comme un système ouvert en interaction avec son environnement	Systemique	Acteurs, organisation, ressources, résultats, environnement
Modèle de l'action sociale	Borger (1984)	Comprendre l'école à travers les interactions sociales	Socio-anthropologique	Pratiques sociales, représentations, contextes, leadership, Relations élèves /enseignants...

En s'inspirant de ces modèles théoriques qui adoptent une vision holistique de l'évaluation des performances et en se référant à des contextes différents des systèmes éducatifs, plusieurs cadres pratiques ont été proposés. L'OCDE a dressé dans ce sens un nombre d'indicateurs appropriés à l'établissement scolaire marocain qui s'inscrivent dans les quatre principales dimensions : L'apprentissage des élèves et leur progression ; les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans l'établissement ; les ressources et l'environnement scolaires de l'établissement ; la bonne gouvernance et le leadership administratif et pédagogique de l'établissement (OCDE ; 2024)

Dans les modèles théoriques ainsi que dans les cadres d'application, l'approche holistique a pris la place de l'évaluation axée sur les résultats. Toutefois l'interdépendance entre les critères d'évaluation est une hypothèse peu examinée dans des modèles testés empiriquement. Le recours à des évaluations plus exhaustives et l'intérêt porté par la recherche à la question d'interdépendance entre les critères d'évaluation des établissements scolaires nous renvoient à la discussion sur la notion d'intégration dans les modèles d'évaluation.

### **2-3 L'évaluation intégrée des établissements scolaires : d'un concept ancien à un impératif actuel**

Dans une logique d'efficacité de l'établissement et avec une conception de l'intégration qui considère que les différents domaines évalués sont interreliés et qu'il est difficile de les juger séparément. Roueche et Backer (1985) ont présenté dans leur modèle quatre dimensions : le climat, le directeur, l'enseignant et l'élève. Cette dernière qui se rapporte à l'élève, sa motivation, ses performances et sa satisfaction sont le résultat du niveau de performance dans les trois autres dimensions. Le modèle a étudié surtout la corrélation entre « climat du travail » et « excellence » et a vérifié qu'un bon climat accroît la performance du personnel, renforce la culture d'excellence et améliore la durabilité des résultats.

En revenant aux différents référentiels présentés, on constate que les critères d'évaluation des établissements scolaires peuvent être regroupés dans des dimensions qui se rapportent aux domaines suivants : l'élève, l'enseignant, la direction et le climat de l'établissement. L'approche intégrée que représente le dernier modèle, nous permet de conclure que si on évalue quantitativement ces quatre dimensions, on peut être dans un double calcul qui résulte de l'impact d'une dimension sur l'autre. Cependant, dans une logique qualitative et dans le souci de validation des résultats de l'évaluation, il est opportun d'intégrer toutes ces dimensions avec les interrelations qui existent entre elles.

Elomari, Boukdir & Zaytouni (2024) ont mis l'accent sur l'impact majeur de la dimension « Enseignant » à travers la conception d'un dispositif intégré d'Évaluation des établissements scolaires (DIEES) et un modèle d'articulation entre évaluation et accompagnement des enseignants dans une perspective humaniste. Hadji (2021), centré sur le développement professionnel, la coopération et l'amélioration continue de la performance des établissements scolaires. l'hypothèse centrale de la recherche-action menée est que l'articulation entre évaluation et accompagnement, conçue dans une logique de reconnaissance et de professionnalisation, alimente un cadre de gouvernance scolaire autoentretenu à référence humaine. (Elomari et al. ; 2024)

Au lieu donc de juger la performance de l'établissement à travers les résultats de ses élèves, il est question de vérifier la qualité des composantes principales qui agissent sur cette performance, à savoir : la stratégie, les enseignants, les directeurs et le climat.

Évaluer le processus et ses composantes ne peut donc être qu'un moyen pour estimer les résultats et surtout pour chercher les facteurs qui influencent l'output de l'établissement scolaire, qui est les apprentissages des élèves.

Dans ce contexte, la question de recherche qui émerge est la suivante :

**Quelles sont les dimensions de la performance de l'établissement scolaire qui influencent la dimension « apprentissage des élèves » ?**

### **3- Méthodologie de recherche**

#### **3-1 Modèle d'évaluation adopté**

Pour répondre à notre question de recherche, nous nous sommes appuyés sur les modèles de la revue de littérature, principalement ceux de Reuter et al. et de Rouech et Baker pour construire un référentiel d'évaluation à cinq dimensions : (1) la stratégie de l'école, (2) le climat d'apprentissage, (3) les apprentissages des élèves, (4) les pratiques des enseignants et (5) le rôle de la direction pédagogique.

Les critères d'évaluation adoptés en prenant en considération le contexte des établissements scolaires marocains sont :

#### **La stratégie de l'école :**

- L'école valorise les efforts des élèves.
- Les objectifs majeurs de l'école sont centrés sur les apprentissages.
- Les règlements internes sont équitables et raisonnables.
- L'école garantit des conditions d'apprentissage favorisant l'excellence.
- La vision de l'école et ses objectifs sont clairs aux parents.
- L'éducation des élèves est renforcée par des activités artistiques, sociales et culturelles.
- L'école veille à ce que les élèves respectent le temps et lutte contre l'absentéisme.
- L'école intègre les parents dans la vie scolaire.

#### **❖ Le climat d'apprentissage :**

- Les espaces de l'école favorisent l'apprentissage.
- Les activités parascolaires sont activées et au service de l'élève.
- Les espaces de l'école sont propres et bien soignés.
- L'école fournit les prestations complémentaires de manière efficace et adaptée.
- L'école veille à garantir la sécurité et la sûreté aux élèves.
- L'école fait le suivi de la santé des élèves.

#### **❖ Les apprentissages des élèves :**

- Les élèves sont passionnés par l'apprentissage.
- Les activités scolaires rendent l'élève responsable de ses apprentissages.
- La créativité des élèves est encouragée à travers des activités différentes.
- L'école développe la capacité de communication chez l'élève.
- L'école développe la capacité de l'élève à maîtriser la langue arabe.
- L'école développe la capacité de l'élève à maîtriser la langue française.
- L'école développe la capacité de l'élève à maîtriser la langue anglaise.
- L'école développe la capacité de l'apprenant à exprimer son opinion.
- L'école développe la capacité de l'apprenant à prendre des décisions.
- L'école développe la capacité de l'apprenant à maîtriser les concepts mathématiques et scientifiques.
- L'école développe la capacité de l'apprenant à tracer des objectifs et à travailler pour les réaliser.

❖ **Les pratiques des enseignants :**

- Les activités scolaires respectent les différences individuelles.
- Les activités scolaires respectent les besoins des élèves.
- Les relations élèves/enseignants sont basées sur la confiance et la communication positive.
- Les activités hors classes respectent les capacités des élèves.
- L'évaluation des apprentissages et le système de notation sont adaptés.
- Les parents arrivent à communiquer facilement avec les enseignants.
- Les enseignants sont intéressés par leur métier et s'impliquent positivement.
- Les enseignants sont satisfaits des réalisations des élèves et les encouragent.
- Les enseignants présentent le soutien psychologique nécessaire aux élèves.
- Les enseignants respectent le principe d'équité entre les élèves.

❖ **Le rôle de la direction pédagogique**

- La direction pédagogique de l'école priorise les besoins des élèves.
- La direction pédagogique de l'école veille à suivre le développement des performances des élèves.
- Les parents arrivent à suivre les performances des élèves.
- Les parents sont souvent informés des événements exceptionnels de leurs enfants.
- Les parents se sentent confiants dans leur relation avec la direction pédagogique de l'école.
- Les efforts des élèves et leur excellence sont valorisés par l'école.
- Les difficultés des élèves sont traitées efficacement et rapidement.
- Les parents arrivent à communiquer facilement avec la direction pédagogique.
- L'école fait le suivi des remarques des parents et répond à leurs réclamations.
- La direction pédagogique de l'école donne le bon exemple aux élèves.

**3-2 Validité du contenu et fiabilité de l'échelle de mesure**

Le questionnaire mobilisé est constitué de 45 items qui correspondent aux critères des cinq dimensions du référentiel.

Pour valider le contenu, un pré-test a été effectué auprès de 6 parents d'élèves volontaires qui ont accepté de répondre en face à face et de faire un feed-back sur la clarté des items. Cette deuxième phase n'a engendré qu'un petit changement dans la formulation de deux items.

Nous avons procédé à une analyse de la consistance interne de l'échelle du questionnaire pour vérifier le degré de cohésion, ou d'homogénéité des items qui composent l'instrument. la consistance interne fait référence à l'homogénéité des items, c'est-à-dire à quel point ils mesurent la même dimension d'un construit (unidimensionnalité).

Les résultats ont montré que l'estimateur de la consistance interne, alpha de Cronbach, équivaut à 0,98 pour l'échelle mesurant la satisfaction des parents de l'établissement.



**Tableau 2 : Statistiques de fiabilité «questionnaire parents»**

<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Nombre d'éléments « Items »</i>
0,98	45

Une valeur de alpha de 0,7 indique généralement une fiabilité acceptable et les résultats dans notre cas indiquent une bonne cohésion de l'échelle. Les items associés tendent donc à mesurer la même chose. Une analyse de la consistance a été effectuée aussi pour chacune des dimensions de l'échelle. Les indices obtenus seront présentés dans ce qui sus

### 3-3 Démarche d'enquête

Vu le caractère sensible de la nature des questions posées aux parents, visant d'avoir leur jugement sur l'établissement et ses acteurs, les questionnaires étaient anonymes, ne contenant aucune information personnelle du répondant. Ils étaient administrés au sein de l'établissement et il a été demandé aux parents de répondre sur place pour garantir d'avoir leurs propres réponses. Ils ont mis ensuite le questionnaire rempli dans une boîte que l'école utilise d'habitude pour recevoir les réclamations et avis des parents.

L'effectif visé était 200 répondants et l'objectif a été atteint. Néanmoins l'analyse des retours a abouti à l'élimination de 80 questionnaires non remplis ou contenant des réponses manquantes. Pour ne garder que 120 questionnaires valides.

## 4- Résultats de l'étude

### 4-1 Statistiques par items et niveaux moyens de la performance perçue

Pour lire et interpréter les résultats obtenus avec des niveaux de performances de 1 à 5 l'amplitude de l'intervalle à prendre en considération a été calculée comme suit :

$$\text{Amplitude de la nouvelle échelle à 5} = \text{Nombre des intervalles de l'échelle de base} / 5$$

Avec un nombre de 3 intervalles dans cette échelle à 4, l'amplitude est de 0,6. Nous avons donc adopté les niveaux de performances suivants :

- Niveau 1 « très faible » : Moyenne obtenue entre 1 et 1,6
- Niveau 2 « faible » : Moyenne obtenue entre 1,61 et 2,2
- Niveau 3 « moyen » : Moyenne obtenue entre 2,21 et 2,8
- Niveau 4 « satisfaisant » : Moyenne obtenue entre 2,81 et 3,4
- Niveau 5 « très satisfaisant » : Moyenne obtenue entre 3,41 et 4

Les résultats indiquent que les parents sont en général satisfaits voir très satisfaits de la qualité de l'établissement scolaire et ce pour l'ensemble des items évalués qui correspondent aux différents critères de notre étude.

Les niveaux de performance jugés par les parents ont permis de soulever les domaines qui nécessitent une amélioration. Il s'agit des items suivants qui ont enregistré une moyenne inférieure ou égale à 3,4 :

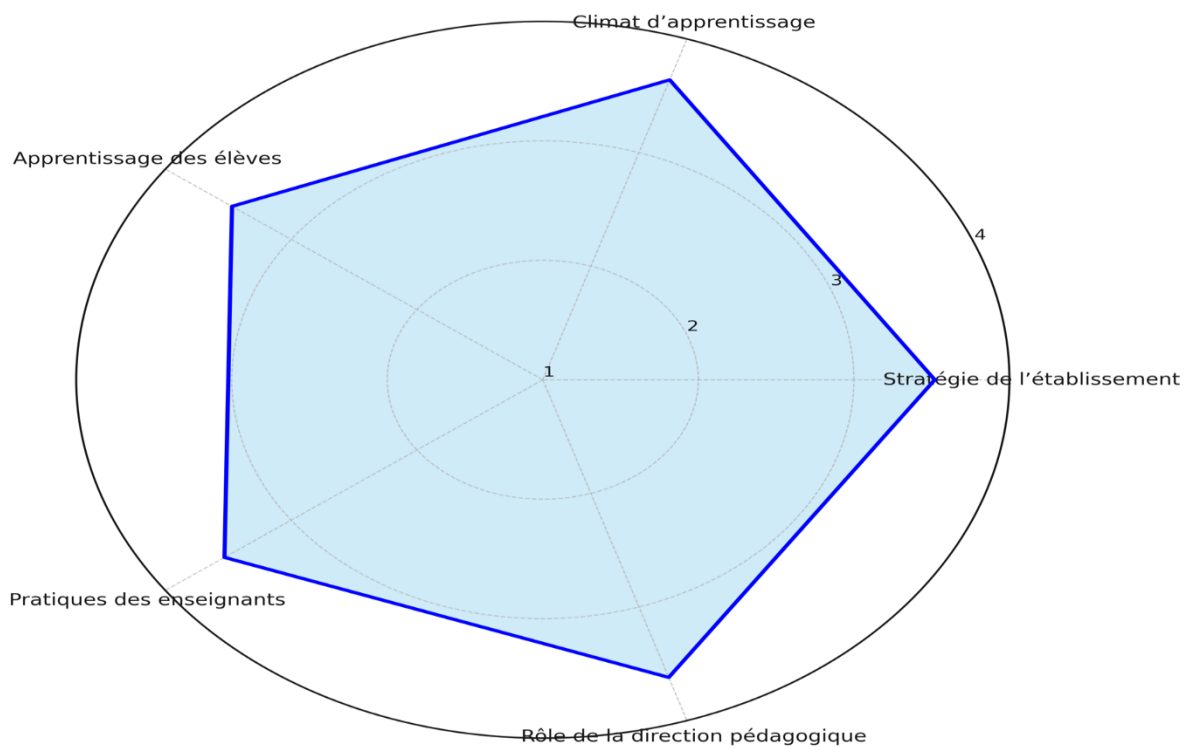


**Tableau 3 : Niveau de performance pour les items ayant une moyenne inférieure à 3,41**

<i>Items</i>	<i>Nombre répondants</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart type</i>
Les activités scolaires respectent les différences individuelles	120	3,37	0,859
Les activités parascolaires sont activées et au service de l'élève	120	3,38	0,900
Les difficultés des élèves sont traitées efficacement et rapidement	120	3,39	0,873
L'école intègre les parents dans la vie scolaire	120	3,23	1,002
L'école développe la capacité de l'élève à maîtriser la langue française	120	3,40	0,874
L'école développe la capacité de l'élève à maîtriser la langue anglaise	120	3,17	1,048
Les enseignants présentent le soutien psychologique nécessaire aux élèves	120	3,38	0,900

#### 4-2 Statistiques descriptives par dimension et indices de performance partiels

Niveaux de performance par dimension (Radar)



Les résultats obtenus affichent un profil équilibré et performant dans les cinq dimensions (les moyennes se situent dans l'intervalle de 3,41 à 4), Une force particulière est constatée dans le climat d'apprentissage ( $m=3,8$ ) et la direction pédagogique ( $m=3,7$ ). Les pratiques pédagogiques des enseignants, tout en étant bonnes ( $m=3,5$ ), pourraient encore gagner en efficacité.

#### 4-2 La stratégie de l'école

L'analyse de fiabilité pour les items de la dimension « stratégie de l'école » indique un coefficient Alpha de Cronbach élevé (0,869) chose qui nous permet d'estimer une cohérence interne de l'échelle.

**Tableau 4: Statistiques de fiabilité «stratégie de l'école »**

<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Nombre d'éléments</i>
0,869	8

**Tableau 5 : Statistiques de la dimension « stratégie de l'école »**

<i>Items</i>	<i>Nombre répondants</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart-type</i>
Valoriser-effort-élèves	120	3,64	0,708
Objectifs-centrés apprentissages	120	3,62	0,700
Règl-interne-équitable-raisonnable	120	3,58	0,796
Garantit-apprentissages-excellence	120	3,45	0,818
Vision-claire-parents	120	3,43	0,914
Activités-culturelles-artistiques	120	3,43	0,807
Temps présence-absentéisme	120	3,83	0,545
Parents-participation-vie scolaire	120	3,23	1,002

La stratégie de l'établissement est globalement bien perçue, notamment sur les critères liées à la gestion interne, aux règlements et à la pédagogie. Toutefois, des actions de renforcement sont à envisager concernant la relation école-familles et la diversité des activités éducatives proposées aux élèves..

#### 4-3 Climat d'apprentissage

Un coefficient de 0,833 indique une bonne fiabilité interne des items mesurant la dimension « climat d'apprentissage »

**Tableau 6: Statistiques de fiabilité « Climat d'apprentissage »**

<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Nombre d'éléments</i>
0,833	6

**Tableau 7 : Statistiques de la dimension « Climat d'apprentissage »**

<i>Items</i>	<i>Nombre répondants</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart-type</i>
Espace-école-apprentissage	120	3,66	0,642
Activités-parascolaires-service-élève	120	3,38	0,900
Espaces propres	120	3,81	0,569
Prestations complémentaires	120	3,68	0,700
Sécurité-sureté	120	3,79	0,533
Suivi santé des élèves	120	3,53	0,869

#### **4-4 Les apprentissages des élèves**

Le coefficient Alpha indique une valeur de 0,941 et signifie que les 11 items de la dimension apprentissage des élèves sont cohérents entre eux et qu'ils évaluent de manière homogène un même construit latent.

**Tableau 8: Statistiques de fiabilité « Apprentissages des élèves »**

<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Nombre d'éléments</i>
0,941	11

**Tableau 9 : Statistiques de la dimension « Apprentissages des élèves »**

<i>Items</i>	<i>Nombre répondants</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart-type</i>
Élèves-passionnés-apprentissages	120	3,48	0,788
Activ/scolaires-élève-apprentissages	120	3,60	0,715
Créativité-encouragée	120	3,39	0,853
Développement capacité de communicatio	120	3,52	0,830
Développement langue arabe	120	3,68	0,661
Développement langue française	120	3,40	0,874
Développement langue anglaise	120	3,17	1,048
Développement capacité à exprimer son opinion	120	3,45	0,868
Développement capacité prise-décision	120	3,42	0,866
Développement concepts maths-sciences	120	3,52	0,733
Développement capacité à tracer objectifs	120	3,42	0,795

#### *4-5 Les pratiques des enseignants*

Avec une valeur de 0,93 du coefficient alpha de Cronbach, on confirme que les items sont cohérent et mesurent la même dimension « pratiques des enseignants »

**Tableau 9 : Statistiques de fiabilité «les pratiques des enseignants»**

<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Nombre d'éléments</i>
0,930	10

**Tableau 10 : Statistiques de la dimension « les pratiques des enseignants»**

<i>Items</i>	<i>Nombre répondants</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart-type</i>
Activités-différences-individuelles	120	3,37	0,859
Activités-besoins-élèves	120	3,60	0,703
Élèves/enseignants-confiance-communication	120	3,61	0,725
Activi-h-classe-respect-capacités	120	3,53	0,798
Parents-communication-enseignants	120	3,58	0,784
Évaluation-notation	120	3,54	0,798
Enseignants intéressés-métier	120	3,59	0,783
Enseignants satisfaits-réalisations élèves	120	3,60	0,771
Enseignants soutien psychologique élèves	120	3,38	0,900
Enseignants respect-équité élèves	120	3,48	0,935

#### **4-6 Le rôle de la direction pédagogique**

L'échelle choisie pour mesurer la dimension « Rôle du directeur » est jugée fiable en se référant à l'indicateur Alpha qui est 0,924

**Tableau 11 : Statistiques de fiabilité «Le rôle de la direction pédagogique»**

<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Nombre d'éléments</i>
0,924	10

**Tableau 12 : Statistiques de la dimension « Le rôle de la direction pédagogique »**

<i>Items</i>	<i>Nombre répondants</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart type</i>
Staff-besoins-élèves	120	3,67	0,688
Suivi-développement élèves	120	3,55	0,798
Parents-suivi-performance	120	3,68	0,648
Parents-inform-événements-excpet	120	3,66	0,750
Sentiment-confiance-parents-personnel	120	3,66	0,704
Efforts-excellence-valorisés	120	3,63	0,674
Traitement des difficultés	120	3,39	0,873
Parents-communication-administration	120	3,81	0,569
Suivi-remarques-parents	120	3,52	0,799
Staff-bon-exemple	120	3,64	0,708

#### 4-7 Analyse corrélative entre la dimension « apprentissage des élèves » et les autres dimensions du modèle

Pour vérifier les liens existants entre les dimensions du modèle d'évaluation intégrée et juger de leur interdépendance, on s'est basé sur les coefficients de corrélation de Pearson (adopté suite à l'étude de la normalité des variables) permettant de mesurer la force et la direction du lien entre les variables.

**Tableau 13 : Analyse de corrélation entre les dimensions du modèle**

<i>Corrélations</i>						
		<i>Apprentissages élèves</i>	<i>Stratégie école</i>	<i>climat d'apprentissage</i>	<i>Pratiques enseignantes</i>	<i>Direction pédagogique</i>
<i>Apprentissages élèves</i>	Corrélation de Pearson	1	<b>0,867**</b>	<b>0,788**</b>	<b>0,880**</b>	<b>0,838**</b>
	Sig. (bilatérale)		<b>0,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>0,000</b>
	N	<b>120</b>	<b>120</b>	<b>120</b>	<b>120</b>	<b>120</b>
<i>Stratégie école</i>	Corrélation de Pearson	<b>0,867**</b>	1	<b>0,914**</b>	<b>0,929**</b>	<b>0,892**</b>

	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	120	120	120	120	120
<i>Climat d'apprentissage</i>	Corrélation de Pearson	0,788**	0,914**	1	0,857**	0,903**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		,000	,000
	N	120	120	120	120	120
<i>Pratiques enseignants</i>	Corrélation de Pearson	0,880**	0,929**	0,857**	1	0,899**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		0,000
	N	120	120	120	120	120
<i>Direction pédagogique</i>	Corrélation de Pearson	0,838**	0,892**	0,903**	0,899**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	120	120	120	120	120
<b>**.</b> La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).						

Dans l'objectif de comprendre dans quelle mesure la dimension « apprentissage des élèves » est associée aux autres dimensions évaluées dans le modèle. les principaux résultats ont été regroupés dans le tableau suivant :

**Tableau 14: Analyse des corrélations**

Dimension corrélée avec "Apprentissage des élèves"	Coefficient de corrélation (r)	Niveau de significativité	Interprétation
Stratégie de l'école	0,867	0,000	Corrélation très forte et significative
Climat d'apprentissage	0,788	0,000	Corrélation forte et significative
Pratiques des enseignants	0,880	0,000	Corrélation très forte et significative
Rôle de la direction pédagogique	0,838	0,000	Corrélation très forte et significative

Toutes les corrélations sont positives (fortes à très fortes) et hautement significatives ( $p < 0,01$ ), ce qui signifie que lorsque les autres dimensions s'améliorent, l'apprentissage des élèves tend également à s'améliorer.



La corrélation la plus élevée est observée entre « apprentissage des élèves » et « pratiques des enseignants » ( $r = 0,880$ ), ce qui confirme que les pratiques pédagogiques sont un levier puissant de la réussite des élèves. La stratégie de l'école ( $r = 0,867$ ) et le rôle de la direction ( $r = 0,838$ ) sont également fortement liés à la qualité des apprentissages, ce qui montre l'importance d'un pilotage cohérent et mobilisateur.

Enfin, le climat d'apprentissage ( $r = 0,788$ ), bien qu'un peu en retrait, reste un facteur clé de réussite.

## 5- Discussion

L'étude quantitative menée nous a permis en premier lieu de valider les composantes du référentiel d'évaluation construit en se référant à plusieurs modèles théoriques et de s'assurer, à travers la cohérence interne vérifiée pour les cinq dimensions, de l'importance des critères choisis.

Les résultats de l'étude démontrent que l'apprentissage des élèves est étroitement associé à toutes les autres dimensions du modèle. L'approche intégrée d'évaluation de l'établissement se confirme comme dans d'autres modèles théoriques (Rouech et al., 1985 ; Elomari et al., 2024). En effet, l'amélioration des apprentissages passe par une action conjointe sur la stratégie, les pratiques pédagogiques, le travail de la direction pédagogique et le climat d'apprentissage en général.

Notre hypothèse de départ est donc vérifiée et confirme aussi les apports théoriques des modèles que nous avons adoptés. Notre modèle met en valeur le rôle de la dimension « pratique des enseignants » dans la détermination des apprentissages, chose qui est évidente car l'enseignement et l'apprentissage forment un même processus. Les pratiques enseignantes dans notre cas sont fortement corrélées avec la stratégie de l'école, chose qui nous permet de postuler que le modèle pédagogique de l'école doit se voir dans une vision commune à l'échelle de l'établissement. Les résultats placent en deuxième lieu les deux dimensions « stratégie de l'établissement » et « direction pédagogique ». On note que ces deux dernières sont associées dans un seul domaine dans le cadre pratique de l'OCDE sous l'intitulé « gouvernance et leadership administratif et pédagogique » (OCDE ; 2024).

D'autres modèles théoriques mettent en valeur aussi le rôle du leadership, représenté dans notre cas par la dimension « direction pédagogique ». Quant au climat d'apprentissage, dimension phare du modèle de Rouech et Baker (1985), la corrélation est moins forte avec les apprentissages mais considérable alors qu'elle est très forte avec « la stratégie » et « la direction pédagogique », chose qui peut soulever l'hypothèse de variable modératrice.

Cela justifie pleinement le rôle d'une démarche d'évaluation intégrée qui met en valeur des indicateurs d'entrée, des indicateurs du processus et des indicateurs de résultat (Figari, 1994 ; Stafelbeam, 1971). Dans notre cas, on considère que la stratégie de l'établissement et le climat d'apprentissage constituent des éléments d'entrée, les pratiques des enseignants et celles de la direction pédagogique forment le noyau du processus et les apprentissages des élèves sont les principaux éléments du résultat.

Pour approfondir la connaissance à propos des liens entre les cinq dimensions de notre modèle et surtout les relations avec la dimension « apprentissage des élèves » que nous avons considérée au départ comme résultante des performances enregistrées au niveau des dimensions : stratégie, climat, pratiques des enseignants et rôle de la direction, les résultats obtenus, qui proviennent d'une étude de satisfaction des parents, peuvent être croisés avec d'autres sources de données préconisées pour renseigner les mêmes dimensions du référentiel.

En effet, cette étude s'inscrit dans un travail de recherche qui mobilise plusieurs instruments : des grilles d'observation des pratiques professionnelles pour les dimensions « enseignants » et « direction pédagogique » ; des tests des acquis pour les élèves et des échelles de mesure des compétences clés pour la dimension « apprentissages des élèves » et d'autres questionnaires de satisfaction des acteurs « client interne » relatifs à la stratégie de l'école et au climat organisationnel.

La recherche de base vise à regrouper l'ensemble des données fournies par ces évaluations dans le but de constituer un indice synthétique de performance de l'établissement. Ce travail va permettre, en se basant sur un grand échantillon d'écoles, de vérifier les relations des différentes dimensions avec la performance globale, voire de passer à une modélisation statistique des déterminants de cette performance.

## 6-Conclusion

L'évaluation intégrée des établissements scolaires, telle que développée dans cette étude, s'affirme comme un levier stratégique pour renforcer la performance globale. En mobilisant un référentiel articulé autour de cinq dimensions interdépendantes : stratégie de l'école, climat d'apprentissage, pratiques des enseignants, rôle de la direction pédagogique et apprentissages des élèves, notre démarche a permis de mettre en évidence les relations étroites et significatives entre ces dimensions.

En guise de conclusion Les résultats obtenus confirment que l'amélioration des résultats ne peut être dissociée d'une gouvernance stratégique et d'un leadership administratif agissant sur le modèle pédagogique et le climat d'apprentissage. Ces constats confortent l'hypothèse d'un modèle holistique où les critères d'entrée, de processus et de résultat s'articulent dans une logique d'amélioration continue. L'adoption d'un dispositif intégré tel que celui exploité dans cette recherche ouvre la voie à la constitution d'indices synthétiques de performance, utiles tant pour le suivi interne que pour l'évaluation externe des établissements scolaires.

Enfin et dans une perspective d'amélioration, cette étude invite à poursuivre les travaux pour affiner les indicateurs, élargir l'échantillon d'analyse et intégrer d'autres sources de données, afin de modéliser plus objectivement les déterminants de la performance scolaire.

## Bibliographie

Bouvier, A., & Duval, P. (2008). L'école entre évaluation et contrôle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (48), 27-35. <https://doi.org/10.4000/ries.413>

Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS). (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*. Rabat, Maroc.

Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 1-XX.

Dupriez, V., & Malet, R. (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires : Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Elomari, K., Boukdir, A., & Zaytouni, A. (2024). Évaluer et accompagner les enseignants : Des articulations pour un modèle à référence humaine d'autoévaluation de l'établissement scolaire. *European Scientific Journal*, 20(22), 149-165.

<https://doi.org/10.19044/esj.2024.v20n22p149>

- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : Ou l'enquête évaluative*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : Quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Figari, G., & Lopez, L. M. (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Gather Thurler, M. (2002). *L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Hadji, C. (2021). *Les défis d'une évaluation à visage humain : Dépasser les limites de la société de la performance*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London & New York : Routledge/Falmer.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (1995). *Mesurer la qualité des établissements scolaires / Measuring the quality of schools*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2002). *Glossaire des principaux termes relatifs à l'évaluation et la gestion axée sur les résultats*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2018). *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc*. Paris : Éditions OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2024). *L'évaluation de la performance des établissements scolaires au Maroc*. Paris : Éditions OCDE.
- Plante, J. (1986). L'évaluation institutionnelle : D'une pensée qui évolue à un modèle qui s'élabore. *Service social*, 35(1-2), 1-XX.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Vial, M. (2013). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes, dispositifs, outils* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *SRIS Quarterly*, 5(1), 3-6.
- UNESCO. (2015). *Politique d'évaluation de l'UNESCO*. Paris : Service d'évaluation et d'audit, Bureau de l'évaluation.