

Université des Sciences et Technologies de Lille
Faculté des Sciences Economiques et Sociales
Institut de Sociologie

50377
2001
17

LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DU TRAVAIL D'ENSEIGNEMENT

Juliette VERDIÈRE

Thèse de Sociologie
Doctorat nouveau régime de l'Université de Lille I
Soutenue publiquement le 30 novembre 2001



Sous la direction de Mme Lise DEMAILLY, Professeur de Sociologie à l'Université de Lille I

Membres du jury :

Mme Lise DEMAILLY, Professeur à l'Université de Lille I

M. Jean-Louis DEROUET, Professeur à l'Institut National de Recherche Pédagogique, Rapporteur

M. François DUBET, Professeur à l'Université de Bordeaux II, Rapporteur

M. Jean-Claude RABIER, Professeur à l'Université de Lyon II

M. Philippe WARIN, CNRS-CERAT, IEP de Grenoble

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord remercier Lise Demailly, qui m'a dirigée et accompagnée le long du chemin de la thèse. Les échanges, les éclairages et le soutien qu'elle m'a prodigués ont rendu possible l'accomplissement de ce travail et m'ont fait découvrir et apprécier les multiples intérêts de la recherche.

Ma gratitude va bien sûr vers celles et ceux qui m'ont dévoilé leur univers professionnel et particulièrement vers les chefs d'établissement qui m'ont ouvert les portes de leurs collèges et lycées. Merci également à tous ceux qui, dans les établissements ou au Rectorat de Lille, m'ont apporté de nombreuses informations, orales ou écrites, et particulièrement à Lionel Genetelli dont les différents apports ont nourri cette recherche.

Mes remerciements vont également aux membres de l'axe « Travail, Emploi, Ville » du CLERSE, dont la vie d'équipe a enrichi mes années de thèse. Merci à Kourosch pour son aide amicale et informatique.

Mille mercis à toutes celles et ceux dont l'attention, le soutien et les aides et échanges divers m'ont aidée à mener ce travail à terme, et notamment Blandine, Elizabeth, Hélène, Irène, Véronique, qui partagent ou ont partagé les heurs et malheurs de la thèse, mais aussi Lucie, Simon, Jessy, avec une attention toute particulière à Francine.

Merci à Laurent, pour son soutien et ses attentions.

TABLE DES MATIERES

Introduction générale	13
I - Les enjeux de l'évaluation	13
A - Evaluer l'Ecole : un enjeu social	13
B - L'évaluation de l'Ecole comme outil de rationalisation de l'action collective	15
II - Mode d'approche de la régulation	16
A - Deux modes de régulation du système scolaire : la régulation de contrôle et la régulation autonome	17
B - Une régulation organisationnelle qui s'exprime au niveau normatif, mais qui est le jeu d'effets systémiques	19
C - Une typologie des formes de coordination de l'action	21
D - La régulation comme processus complexe et pluriel	23
III - L'analyse de l'évaluation	24
A - L'évaluation du travail d'enseignement	25
1 - L'évaluation : une définition empirique en extension	25
2 - L'évaluation : un mode d'approche	25
3 - L'évaluation du travail d'enseignement	27
4 - Evaluation et régulation	27
B - L'analyse de l'évaluation du travail d'enseignement au niveau local	29
C - Quelles questions pose l'évaluation du travail d'enseignement pour les acteurs du terrain ?	30
Chapitre I : Les transformations du système scolaire et l'émergence du niveau local	35
I - Les transformations structurelles du paysage éducatif	35
A - Décentralisation et déconcentration du Ministère de l'Education nationale	36
1 - L'ouverture aux collectivités territoriales	36
2 - La déconcentration du Ministère de l'Education nationale et la seconde naissance des académies	39
3 - La mise en forme d'espaces intermédiaires	41
B - L'établissement scolaire et son autonomie	44
1 - Le cadre de l'autonomie	44

2 - Une autonomie qui reste relative	46
II - L'établissement scolaire comme objet de recherche sociologique	47
A - La naissance de l'objet	47
B - Des approches multiples de l'objet	48
1 - L'établissement scolaire est le jouet de variables contextuelles : la démonstration de « l'effet établissement »	49
2 - L'établissement est une organisation sociale autonome	52
3 - Les travaux de Jean-Louis Derouet : l'établissement scolaire dans « plusieurs mondes »	55
III - L'établissement scolaire, unité du système scolaire	59
A - Un système scolaire aux principes multiples	59
B - L'établissement scolaire dans son territoire	60
C - Une réponse aux multiples transformations du système scolaire : le développement du management public	64
En conclusion	68
Chapitre II : Approche socio-historique du contrôle et de l'évaluation du système scolaire	70
I - La mise en place du contrôle étatique sur l'école	72
A - La période révolutionnaire	72
B - La naissance des corps d'inspection	74
1 - Les inspecteurs généraux	75
2 - Les inspecteurs d'académie	76
3 - Les inspecteurs primaires	77
4 - Les fonctions de l'inspection	78
C - Premières esquisses d'évaluation	79
II - Le tournant des années soixante	81
A - Le système scolaire : unification et massification	81
B - Les premières études d'envergure sur le système scolaire	82
III - Vers une nouvelle régulation du système éducatif ?	84
A - Le développement de l'évaluation centrale	85
1 - L'évaluation globale du Ministère : la Direction de l'évaluation et de la Prospective	86
a - Les évaluations nationales du niveau des élèves	87
b - Les indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires (IPES)	89
c - Des outils pour une culture de l'évaluation	92

2 - Rencontre de la recherche et de l'administration.....	94
B - L'évolution des corps d'inspection	95
1 - Les inspecteurs généraux.....	96
2 - Les inspecteurs d'académie	97
3 - Les inspecteurs pédagogiques régionaux	98
4 - Les inspecteurs de l'Education nationale	100
5 - Evolution des missions inspectorales.....	101
C - Le développement de l'évaluation locale	102
D - Y a-t-il une spécificité du cas français ?	104
Conclusion.....	109

Chapitre III : Transformation de l'action publique et développement de l'évaluation des politiques publiques110

I - Contexte politique et administratif.....	111
A - Le cadre d'analyse de l'Etat	111
B - Les politiques publiques	113
C - Les transformations récentes du paysage de l'action publique.....	114
1 - Décentralisation et déconcentration	114
2 - Renouveau et modernisation de l'action publique.....	116
II - Le développement de l'évaluation de l'action publique : histoire et formes officialisées	117
A - Naissance et déclin de la politique d'évaluation des politiques publiques	118
1 - L'Etat et la mesure de la société	118
2 - L'Etat et la planification.....	119
3 - Les justifications de l'évaluation des politiques publiques.....	121
4 - L'échec de l'évaluation des politiques publiques.....	122
B - Les différentes conceptions de l'évaluation des politiques publiques	124
1 - L'évaluation gestionnaire	125
2 - L'évaluation démocratique.....	126
3 - L'évaluation pluraliste	128
4 - Conclusion.....	129
III - Concrétisations de l'évaluation de l'action publique, en général et dans l'Education nationale	131
A - Constat sur l'évaluation des politiques publiques aujourd'hui.....	131
1 - Institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques.....	131
2 - La prise de pouvoir des grands corps.....	133
B - Le cas de l'Education nationale	135

1 - L'application de la loi	135
2 - Qu'est-ce qu'évaluer en éducation ?	136
Conclusion.....	138
Chapitre IV : D'une question théorique à un questionnement empirique : méthodologie de la recherche.....	139
I - Problématique de la recherche	140
A - Une interrogation sur la régulation de l'institution scolaire	140
B - Un questionnement au niveau du terrain	141
II - Délimitation empirique de l'objet	145
A - Le jeu de la régulation au niveau local : acteurs et terrains	145
1 - Les acteurs concernés.....	145
2 - Trois niveaux d'entrée sur le terrain	147
B - Mode d'approche des terrains.....	148
1 - Une approche ethnographique et monographique	148
2 - Une recherche sur les pratiques mais qui s'intéresse aux discours.....	149
3 - Totalisation et montée en généralité	150
III - Travailler sur l'évaluation	151
A - Organisation du dispositif de recherche	151
1 - Le travail de terrain spécifique à la thèse	151
2 - Une recherche bénéficiant en partie de demandes contractuelles	152
a - Recherche sur les audits de l'Académie de Lille	152
b - Recherche sur la relance de l'Education prioritaire dans l'Académie de Lille	154
3 - Analyser l'évaluation et produire une évaluation	155
B - Le rapport au terrain.....	158
1 - Mener des entretiens auprès des acteurs du terrain de l'institution scolaire.....	159
2 - Quelques difficultés dans la conduite d'entretiens sur l'évaluation	162
a - Interroger les enseignants sur l'évaluation	162
b - Interroger les chefs d'établissement sur l'évaluation.....	164
IV - Présentation de la population enquêtée.....	165
A - Au lycée Sarah Bernhardt.....	165
1 - Présentation sommaire de l'établissement	165
2 - Présentation des acteurs enquêtés	166
B - Au collège Chagall	167
1 - Présentation sommaire de l'établissement	167
2 - Présentation des acteurs enquêtés	167
C - Au collège René Char et au collège Boulez	168

1 - Présentation sommaire des collègues.....	168
2 - Présentation des acteurs enquêtés	169
Conclusion.....	170
Chapitre V : Les enseignants face à l'évaluation.....	171
I - L'enseignant est un évaluateur des élèves.....	173
A - La représentation des élèves dans le discours des enseignants	174
B - Evaluation et notation.....	176
1 - Pour contrer les incertitudes, une évaluation très formalisée	176
2 - Notation et équité.....	176
3 - Notation et évaluation globale de l'élève	179
C - L'évaluation formative des élèves	181
D - Conclusion.....	184
II - Les pratiques d'auto-évaluation.....	186
A - L'auto-évaluation en solitaire.....	187
1 - L'auto-évaluation ne se pratique pas, elle se vit.....	187
2 - Le cours : objet et miroir pour l'auto-évaluation	188
3 - Auto-évaluation spontanée et auto-évaluation réfléchie	192
4 - L'élève et le parent d'élève, évaluateurs ?.....	195
B - Les pratiques non instituées : l'auto-évaluation grâce aux pairs.....	195
1 - La concertation « entre deux portes »	196
2 - Le travail en équipe.....	196
3 - L'intervision	199
4 - Evaluations mutuelles et critiques négatives	200
C - Les pratiques instituées : la concertation formelle.....	201
1 - Les conseils d'enseignement	201
2 - Les conseils de classe.....	205
3 - Les réunions générales et transversales.....	207
4 - La formation continue	211
D - Les pratiques outillées : l'usage des indicateurs statistiques d'évaluation	211
1 - Les évaluations nationales 6e et 2e.....	212
2 - Les résultats aux épreuves terminales	214
3 - Une méfiance envers « les chiffres »	216
E - Conclusion	217
III - Le vécu de l'évaluation subie	223
A - Le non sens des inspections.....	223
B - L'humiliation de l'inspection.....	225
C - L'intérêt de l'inspection	227
D - L'idéal de l'inspection.....	228

E - Et le chef d'établissement ?	229
IV - L'évaluation de l'établissement scolaire : représentations des évaluations extérieures	230
A - Du détachement vis-à-vis de l'évaluation quantitative de l'établissement à l'hostilité.....	230
B - Une ambivalence vis-à-vis des démarches qualitatives	234
Conclusion : les significations de l'évaluation pour les enseignants.....	237
Chapitre VI : Les chefs d'établissement et l'évaluation.....	242
I - Conceptions et mises en pratiques du rôle de chef d'établissement	243
A - Présentation du corps des chefs d'établissement	244
1 - La construction du corps professionnel.....	244
2 - Le chef d'établissement entre deux feux.....	246
B - Représentation du rôle de chef d'établissement.....	250
1 - Un métier fragmenté	250
2 - Une dimension relationnelle importante	251
3 - Le chef d'établissement comme « courroie de transmission ».....	252
C - Mise en pratique du rôle de chef d'établissement.....	254
1 - Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt.....	254
2 - Madame Léger, principale du collège Chagall	257
3 - Madame Sarlat, principale du collège Boulez	259
4 - Monsieur Talard, principal du collège René Char.....	260
5 - Quels types de commandements ?	262
II - L'usage de l'évaluation par le chef d'établissement.....	264
A - Quel type d'évaluation ?	265
1 - La « culture de l'évaluation » des chefs d'établissement.....	265
2 - L'évaluation quantitative : l'exemple des indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré.....	267
a - Représentations des IPES par l'ensemble des chefs d'établissement.....	267
b - L'utilisation distanciée des IPES	269
3 - Le cas de l'évaluation qualitative	271
B - Quel usage des évaluations ?	273
1 - L'évaluation sert le pilotage interne.....	274
a - Madame Charès et l'utilisation d'indicateurs statistiques comme base de la gestion.....	274
b - Madame Léger et l'utilisation d'indicateurs statistiques comme appui de la gestion.....	278
2 - L'usage de l'évaluation dans les relations avec les tutelles.....	282

3 - Une évaluation spécifique : l'évaluation des enseignants par le chef d'établissement	285
4 - Conclusion	287
III - Le chef d'établissement et l'établissement, objets de l'évaluation.....	289
A - L'établissement évalué.....	289
1 - Evaluer l'établissement oui, mais selon quels critères ?.....	290
2 - Un exemple d'évaluation académique : les audits d'établissements scolaires	292
a - Présentation de la procédure d'audit	292
b - Etre audité.....	294
B - Le chef d'établissement évalué.....	298
1 - L'évaluation traditionnelle des chefs d'établissement et son arrêt	298
2 - L'évaluation informelle par la hiérarchie.....	300
3 - Evaluer le chef d'établissement oui, mais selon quels critères ?.....	301
4 - Les nouvelles propositions d'évaluation.....	303
a - Le dispositif général d'évaluation.....	303
b - Le dossier d'évaluation	304
c - Une évaluation réellement qualitative des chefs d'établissement ?	306
d - La mise en place du dispositif d'évaluation des chefs d'établissement dans l'Académie de Lille	307
En conclusion	308

Chapitre VII : Les cadres académiques et leur prise en charge de l'évaluation313

I - Cartographie des pratiques d'évaluation du travail d'enseignement au niveau académique.....	315
A - Les politiques s'appuyant sur l'évaluation.....	316
1 - La réorganisation académique et la politique d'évaluation en continu de l'Académie	316
a - La contractualisation et la réorganisation des services académiques	317
b - La politique académique d'évaluation en continu et la nouvelle campagne d'audits pédagogiques.....	320
2 - Les chantiers pédagogiques : les projets d'établissement et l'Education prioritaire	322
B - Les acteurs académiques procédant à l'évaluation	325
1 - Les hauts cadres	326
2 - Les groupes et les services	329
a - Du Bureau de l'Evaluation de l'Inspection académique du Pas-de-Calais au Service Vie Pédagogique du Rectorat	330

b - Le service statistique académique du rectorat, correspondant de la DPD	332
c - Les différents groupes de pilotage.....	332
C - Les outils académiques d'évaluation	334
1 - Les outils quantitatifs	334
a - Le développement de l'usage des outils quantitatifs.....	334
b - Le Système d'Informations d'Aide à la Décision.....	335
2 - Les outils qualitatifs.....	337
D - Les objets de l'évaluation.....	338
E - Les objectifs donnés à l'évaluation	338
F - En conclusion	340
II - L'action des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR), évaluateurs professionnels.....	342
A - Inspection et évaluation des enseignants.....	343
1 - Les objectifs des inspections	343
2 - L'activité d'inspection	344
3 - La perception par les IPR du rôle du chef d'établissement dans l'évaluation des enseignants	346
4 - Les autres missions des IPR, en lien avec l'évaluation des politiques	347
B - Evaluation des enseignants et évaluation globale.....	349
1 - Les IPR tenants du développement de l'évaluation... ..	349
2 - ... Mais tenants d'une évaluation maîtrisée	350
3 - Le rôle des IPR dans l'évaluation	351
III - Les audits d'établissements scolaires.....	352
A - Première opération d'audits : une innovation institutionnelle.....	353
1 - Historique	353
2 - Description de la procédure.....	355
B - L'audit, outil d'analyse de la politique académique	358
1 - L'audit, une pratique d'évaluation spécifique.....	358
2 - L'utilisation de l'évaluation dans une politique académique, à travers l'exemple des audits	359
a - Différents objectifs, tous ambigus.....	360
b - Une pratique d'évaluation qui n'en est pas une pour les protagonistes.....	361
c - Une pratique d'évaluation qui a des effets formatifs et mobilisateurs pour les auditeurs	363
d - Quelles implications pour la politique académique ?.....	364
C - Deuxième phase : la relance de la politique des audits	365
1 - Les nouveaux audits pédagogiques.....	365
2 - Illustration de la procédure : l'audit du collège Boulez.....	370
a - La visite.....	370
b - La rédaction	373
c - La restitution de l'audit.....	375

3 - Conclusion.....	379
IV - L'évaluation dans la relance de la politique d'Education prioritaire.....	385
A - La politique d'Education prioritaire et sa relance.....	385
1 - Une politique nationale	386
2 - La relance de l'Education prioritaire dans l'Académie de Lille.....	389
B - L'évaluation dans la relance	390
1 - Utilisation de l'évaluation pour la contractualisation	390
2 - L'évaluation comme instance formative	392
3 - L'évaluation comme rationalisation de l'activité pédagogique.....	393
4 - Un pilotage par l'évaluation qui n'a pas atteint ses objectifs.....	394
Conclusion.....	396
A - Analyser des politiques en évolution	396
B - Spécificité de l'évaluation dans l'Académie	397
1 - La double facette de l'évaluation.....	397
2 - Le rapprochement du pédagogique et de l'administratif.....	398
Chapitre VIII : L'évaluation, analyseur de la régulation	
organisationnelle du système scolaire	400
I - Convergences et divergences autour de l'évaluation	400
A- Différents usages de l'évaluation.....	402
1 - Evaluation, prise de connaissances, prise de décisions.....	402
2 - Evaluation et contrôle	402
3 - Evaluation et délégation du contrôle.....	403
4 - Evaluation et accompagnement	404
5 - Evaluation et communication	404
B - Discours transversaux sur l'évaluation.....	405
1 - L'évaluation est une pratique subordonnée.....	405
2 - L'opposition aux « chiffres ».....	407
3 - L'évaluation est une pratique dangereuse	409
4 - Evaluer oui, mais les autres.....	410
C - Positionnements spécifiques des acteurs vis-à-vis de	
l'évaluation.....	411
1 - Le choix du statu quo	412
2 - Le choix pour une évaluation formative, légitime si elle n'est pas	
dévoyée.....	412
3 - Le choix pour l'évaluation comme outil de management	414
4 - Interprétations des positionnements.....	415
II - L'évaluation, analyseur de la régulation organisationnelle.....	416

A - Un mode d'administration publique en changement	418
1 - Les transformations de l'action publique	418
2 - Le rôle du management dans la transformation de l'action publique ..	419
B - La place des acteurs dans ce nouveau mode de direction	422
1 - Modes de réception du management par les acteurs d'exécution du secteur privé.....	422
2 - Modes de réception du management par les acteurs du secteur public.....	423
C - Utilisation et réception du management par les cadres académiques, les chefs d'établissement et les enseignants : éclairage sur la régulation organisationnelle	425
1 - Evalueurs académiques, loin du terrain.....	426
2 - Evalueurs académiques, proches du terrain.....	428
3 - Evalués	431
Conclusion	436

En conclusion : Implications sur la régulation politique de l'institution scolaire 437

Conclusion générale.....	442
Bibliographie	448
Table des sigles	462
Annexes	463

INTRODUCTION GENERALE

I - Les enjeux de l'évaluation

A - Evaluer l'Ecole : un enjeu social

Commençons par un truisme : l'Ecole¹ représente un enjeu fondamental pour toute société. Prenant en charge les individus de leur enfance à leurs débuts dans l'âge adulte, elle est une institution de socialisation primordiale et un instrument de cohésion sociale majeur. Tout trivial que soit ce rappel, il nous paraît cependant d'importance. C'est bien du fait de cette caractéristique centrale que possède l'Ecole que la question de son évaluation est elle-même un enjeu social fondamental.

Ainsi, le rôle de définition et de transmission des normes sociales dont est porteuse l'Ecole, et donc de contrôle social, amène celle-ci à être l'une des préoccupations principales de tout pouvoir politique. De ce fait, la formation progressive du système scolaire s'est accompagnée de la formation d'un système de contrôle de ses acteurs et de leurs conduites. Les transformations sociales, politiques, économiques de la société ont eu des répercussions sur le système scolaire, qui ont à leur tour joué sur le système de surveillance de celui-ci. Les modalités de contrôle se sont transformées et, ces dernières années,

¹ Nous écrivons Ecole avec une majuscule comme équivalent aux notions d'institution scolaire et de système scolaire (voire éducatif, mais dans un sens restreint dans ce cas à la scolarité allant de l'école maternelle au lycée).

l'institution met davantage en avant la notion d'évaluation aux dépens de celle de contrôle, la première reprenant en partie les objectifs de la seconde, mais sous une apparence plus neutre et plus scientifique.

Aujourd'hui, l'évaluation est affichée par l'institution comme l'outil privilégié permettant de juger de l'atteinte des objectifs fixés par les politiques émanant du Ministère de l'Education nationale et, selon ses résultats, d'orienter ces politiques éducatives. Le développement d'une part d'un discours officiel sur la nécessaire « culture de l'évaluation » des personnels de l'Education nationale, d'autre part des différents outils d'évaluation (notamment des outils statistiques), se lit à cette lumière. Concrètement, les services spécialisés du Ministère et de ses différentes administrations ont été producteurs, ces dernières années, de quantités d'indicateurs statistiques de fonctionnement, de résultats, de moyens, et incitateurs à leur utilisation par les différents acteurs de l'institution. Ces outils, permettant de mesurer le niveau scolaire des élèves, selon les situations contrastées dans lesquelles ils se trouvent, illustrent ce souci de s'outiller pour décrypter et rendre compte de ce qu'est le système scolaire aujourd'hui.

Ce développement du discours sur l'évaluation et des outils apparentés n'est pas spécifique à l'Education nationale. Toutes les politiques publiques sont touchées par ce déploiement de l'évaluation, dû à la rationalisation de l'action publique et au besoin de maîtrise des dépenses, ainsi qu'à la nécessité de rendre des comptes au citoyen. D'une part la crise de l'Etat et la crise de la représentation que traverse la société, d'autre part la complexification de l'action publique et la décentralisation ont favorisé le développement du recours à l'évaluation (Monnier, 1992). L'évaluation des politiques publiques est ainsi une obligation légale depuis dix ans. Si donc, de façon interne à l'institution, un changement des modalités de contrôle s'opère, il répond également à une demande externe. L'institution n'est plus la seule garante de sa propre évaluation.

Ce déploiement de l'évaluation du système scolaire est également élargi par les mesures de décentralisation et de déconcentration de celui-ci. Ces deux processus ont en effet eu pour principal résultat la délégation de missions et de prises de décisions à des niveaux intermédiaires du système scolaire, ainsi qu'à des institutions extérieures. Cette délégation de l'action s'accompagne alors d'une délégation de l'évaluation de l'action, notamment du fait de la complexification du système. Le niveau central n'est plus en capacité d'être le seul organe de contrôle.

Les questions que pose alors ce développement de l'évaluation sont multiples. Si l'évaluation a un objectif technique de justification des choix budgétaires, elle a aussi un but politique de démocratisation de la vie publique et d'ouverture au citoyen (Monnier, 1992). L'Ecole est un enjeu de société et l'Etat n'est plus légitime à être son seul évaluateur. L'évaluation vue comme une reddition de compte à des acteurs ou institutions extérieurs au système scolaire accorde de ce fait un poids important à ces derniers. Mais l'ouverture de ce milieu historiquement très fermé qu'est le système scolaire ne se fait pas sans heurt. En rendant visibles les décisions politiques prises et l'évaluation de leurs effets, elle les rend également plus susceptibles de contestation. Introduisant une multiplicité d'évaluateurs investis chacun de missions différentes, elle introduit également une multiplicité de référents pour l'évaluation.

Or, l'évaluation du système scolaire pose la question de l'efficacité de ce système : peut-on lui appliquer cette notion, et si oui, quels sont les indicateurs de cette efficacité ? Les procédures d'évaluation, qui proviennent du domaine économique, tendent à vouloir rationaliser et formaliser les actions qu'elles souhaitent traiter. L'acte pédagogique, défini par ceux qui le pratiquent comme avant tout relationnel, s'adaptant à la réalité quotidienne, difficilement transmissible (les contenus des formations des enseignants portent davantage sur la matière enseignée que sur la façon de l'enseigner) peut-il être décomposé et formalisé afin que l'on puisse délibérer sur son efficacité ? D'autre part, quels sont les acteurs chargés de cette tâche, comment s'adaptent-ils à ces nouvelles pratiques ?

La question de l'évaluation de l'Ecole ouvre ainsi sur les questions plus centrales des significations que les différents acteurs d'une société assignent à cette institution et du consensus qui peut être obtenu à partir de ces significations multiples.

B - L'évaluation de l'Ecole comme outil de rationalisation de l'action collective

Si l'évaluation de l'Ecole renvoie à la place de cette dernière dans l'espace social global, elle doit être comprise également d'un point de vue interne à l'institution scolaire. L'étude

de l'évaluation dans le système scolaire informe en effet sur le mode d'organisation de l'action collective dans ce système. L'évaluation, en tant qu'elle produit de l'information (que cette production soit scientifique ou non), qu'elle énonce des objectifs pour l'action, qu'elle mesure les effets de cette dernière, est un outil de rationalisation de l'action collective.

Concrètement, elle est utilisée en tant que tel par le Ministère de l'Education nationale, qui s'en sert pour accroître ses connaissances du système, pour décider de l'attribution de moyens, pour proposer et légitimer des politiques éducatives. Elle est donc un outil politique, d'aide à la décision, de communication et de légitimation.

Cependant, l'évaluation n'est pas le fait unique des décideurs de l'institution. Elle est à la fois saisie et supportée par l'ensemble des acteurs qui constituent cette dernière, des plus aux moins gradés. Aux différents niveaux du système scolaire, dans les multiples tâches professionnelles prises en charge par les acteurs, l'évaluation est un outil de coordination de l'action. C'est ainsi que l'étude de l'évaluation nous permet d'aborder l'étude de la régulation dans le système scolaire, que nous qualifions d'organisationnelle, et notamment celle de l'évolution de cette régulation.

II - Mode d'approche de la régulation

Nous entendons par régulation organisationnelle, en nous appuyant tout d'abord sur Reynaud (1988 et 1997), le processus qui permet à l'action collective de se réaliser. C'est-à-dire l'ensemble des règles suivies par les acteurs du système scolaire et qui en rendent possible la stabilité, règles qui sont créées par les acteurs sociaux, modifiées ou supprimées par eux. Reynaud distingue deux groupes de règles dans tout système social. D'une part, il isole la régulation de contrôle, définie par l'autorité dont dépend le système social et qui constitue les règles affichées ou officielles de ce système. D'autre part, il distingue la

régulation autonome - ou locale - construite dans l'action par les acteurs sociaux, et qui représente les règles réelles, mais pouvant être clandestines, d'action².

A - Deux modes de régulation du système scolaire : la régulation de contrôle et la régulation autonome

Dans l'analyse du système scolaire, nous pouvons également déceler ces deux types de régulation.

La régulation de contrôle est constituée par l'ensemble des lois, décrets, circulaires qui régissent le système scolaire et l'action de ses acteurs. Cet ensemble ne forme pas un tout cohérent, il s'est composé progressivement, au gré des politiques poursuivies par les autorités. Il donne la ligne de conduite officielle, quel que soit le secteur du champ scolaire concerné. Cette régulation institutionnelle constitue le référent légal devant orienter l'action des acteurs. Son respect est contrôlé par la hiérarchie ou par les corps d'inspection dont c'est la première tâche. Cette régulation ayant été élaborée de façon externe aux acteurs qui doivent l'appliquer, sa renégociation est difficile, ce qui lui garantit une relative stabilité.

La régulation de contrôle définit ainsi les missions officiellement poursuivies par le système scolaire, ce que Reynaud appelle les « *projets* » visés par le système éducatif. Ce peut être, par exemple, la démocratisation de l'enseignement et l'égalité des chances des enfants devant l'enseignement, la formation de futurs citoyens, l'ouverture culturelle, puisque même dans les décisions de l'Etat, on retrouve la pluralité des objectifs assignés au système scolaire.

Le contrôle du respect des règles édictées par l'institution a été progressivement confié à des corps d'inspection spécialisés. Ceux-ci ont eu tout d'abord pour mission de contrôler la conformité des actes individuels aux prescriptions légales, procédant davantage à un

² Si Reynaud note que l'on peut associer la régulation de contrôle au travail prescrit, le travail réel ne correspond toutefois pas à la régulation autonome, mais à un compromis entre ces deux modes de régulations (Reynaud, 1997, pp. 111-112).

contrôle des individus qu'à un contrôle des structures. Ces missions ont ensuite évolué, l'inspection passant d'un contrôle strict des actes à une tâche plus large d'évaluation et de conseil.

Toutefois, la régulation de contrôle ne se limite pas aux règles édictées par le niveau central du système scolaire. Avec la déconcentration, les échelons intermédiaires de la hiérarchie se sont vu confier de nouvelles missions de gestion pour lesquelles ils établissent à leur tour des règles. Avec la décentralisation, des institutions extérieures interviennent désormais dans le champ scolaire, introduisant également de nouvelles règles à respecter.

La régulation autonome, que Reynaud qualifie également de régulation locale, est construite directement par les acteurs sociaux, localement, à travers l'action. Contrairement à la régulation de contrôle, elle n'est pas affichée, mais est au contraire clandestine et implicite. Elle constitue ainsi la régulation effective, c'est-à-dire celle qui est réellement appliquée pour guider l'action organisée. Le contrôle de son respect est pris en charge à l'interne, par les acteurs locaux.

Ces deux sources de régulation reprennent en fait plus ou moins l'opposition classique entre informel et formel, entre « logique des sentiments » des ouvriers et « logiques du coût et de l'efficacité » de la direction. Reynaud apporte toutefois des corrections aux analyses traditionnelles. Selon lui, les deux modes de régulation peuvent servir le même type d'objectif, la régulation autonome peut notamment viser les mêmes objectifs externes que la régulation de contrôle, même si elle n'obtient pas les mêmes résultats et n'utilise pas les mêmes moyens. Par ailleurs, on trouve des régulations de contrôle et des régulations autonomes à chaque niveau hiérarchique, mais aussi dans les différentes relations fonctionnelles, en fait dès qu'un groupe possède un pouvoir d'intervention sur un autre. *« L'opposition entre autonomie et contrôle est donc bien l'opposition de deux stratégies collectives. Mais ces deux stratégies ne se définissent pas seulement par les intérêts particuliers ou les enjeux propres, ou la rationalité spécifique de chaque partie. Elles incluent généralement un enjeu commun, elles admettent une validation externe qui, malgré ses ambiguïtés, peut les départager et arbitrer temporairement dans leurs conflits. Dans une entreprise tout particulièrement, les stratégies de chaque groupe sont aussi arbitrées par les exigences de la production ou du marché (si contestable que soit leur*

interprétation) ; dans une administration, par celles du service public (bien que chacun en tire à lui la définition) » (Reynaud, 1997, p. 111-112).

On discerne donc des régulations autonomes à tous les niveaux du système scolaire, à chaque fois que l'on peut isoler un groupe d'acteurs poursuivant un projet. Il peut s'agir d'une classe, de la communauté éducative d'un établissement, d'un établissement en lui-même, d'un réseau d'établissements.

Les bouleversements subis par la structure du système éducatif ces dernières années (décentralisation, déconcentration, autonomie de l'établissement scolaire) ont eu pour conséquence le développement de nouveaux modes de régulations dans le système scolaire. Les collectivités territoriales, en entrant dans le jeu scolaire, amènent leur système de règles officielles, mais aussi leur système de règles effectives, appliquées réellement par les acteurs. En effet, les nouveaux acteurs construisent eux aussi des régulations autonomes, et vont chercher à les mettre en œuvre dans leurs rapports avec l'institution scolaire. Le monopole décisionnel du système éducatif quant à l'éducation des enfants vacille : différentes visions de ses finalités et de ses modalités d'action se heurtent sur le terrain.

B - Une régulation organisationnelle qui s'exprime au niveau normatif, mais qui est le jeu d'effets systémiques

En nous référant à l'analyse de Reynaud, nous repérons donc deux types de régulations organisationnelles. L'une présente les règles officielles devant diriger l'action dans le système scolaire, l'autre représente les règles utilisées par les acteurs lors de l'action.

Cependant, il nous semble que la régulation globale du système scolaire peut se lire à deux niveaux différents : celui des normes, celui du système. Cette deuxième différenciation renvoie à la distinction entre intégration systémique et intégration sociale relevée par Dubet et Martuccelli (1996) dans les théories sociologiques. Ils expliquent ainsi : « *l'intégration sociale suppose le partage d'une culture commune par les acteurs et la possibilité de coordonner les actions par des normes établissant la réciprocité des conduites. Pour la seconde position, l'intégration de la société s'opère à travers des*

mécanismes impersonnels, notamment l'argent et le pouvoir, indépendamment d'un accord préétabli entre les individus » (Dubet, Martuccelli, 1996, p.522). Notre analyse retient essentiellement la comparaison entre ces deux notions, afin d'éclairer le contexte dans lequel se joue la régulation.

En effet, la régulation, que nous avons définie comme l'ensemble des règles créées et suivies par les acteurs sociaux, nous semble s'accomplir à ces deux niveaux : normatif et systémique³ (Demailly, 2001). Plus précisément, nous postulons donc que les deux types de régulations que nous avons empruntés à Reynaud s'expriment à ces niveaux.

Au niveau normatif, les décisions quant aux règles d'action à suivre sont prises selon les normes intériorisées par les acteurs, en lien avec leurs caractéristiques propres et leurs positions dans le système social où ils jouent, soit, en ce qui nous concerne, le système scolaire. De façon explicite ou implicite, l'éthique professionnelle des enseignants, les missions attribuées à une politique scolaire, la conception de l'efficacité ou du juste possédée par les différents acteurs, déterminent d'une part les régulations de contrôle acceptées, d'autre part les régulations autonomes mises en place. Les modifications du cadre normatif, qui donne leur couleur aux différentes prescriptions légales, sont alors à comprendre dans ce sens. Le passage de l'obligation de moyens à l'obligation de résultats démontré par Demailly (2000c et 2001) représente une modification du niveau normatif de la régulation de contrôle. Pour autant, les acteurs n'en restent pas au niveau des normes dans leur construction ou acceptation de la régulation. Celle-ci se traduit de façon structurelle et concrète. Par exemple, la politique d'Education prioritaire se traduit non seulement par des discours sur l'engagement nécessaire des enseignants, sur l'ouverture de l'Ecole aux parents d'élève, mais aussi concrètement, par une organisation différenciée de la structure des classes.

Mais les régulations sont également sensibles aux effets systémiques. Pour décrire la conception systémique des mécanismes d'intégration, Dubet et Martuccelli expliquent : *« les situations objectives et systémiques s'autonomisent par rapport aux dimensions subjectives de l'action ; la régulation des rapports sociaux ne peut plus être envisagée seulement au niveau local, elle exige la prise en compte d'un ensemble plus vaste et plus*

³ Et peut-être à rebours de la présentation de Dubet et Martuccelli, qui opposent les deux modes d'intégration dans les théories sociologiques.

impersonnel, celui des mécanismes d'intégration systémique » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 523). Différentes décisions prises dans le cadre de la régulation de contrôle, à différents niveaux du système éducatif, peuvent mutuellement se gêner. Par exemple, le développement d'un marché scolaire, dans certaines régions, peut venir entraver le fonctionnement de la carte scolaire. Les décisions prises par les collectivités territoriales (par exemple, reporter la réhabilitation d'un bâtiment scolaire parce qu'il est classé monument historique) peut venir entraver l'organisation pédagogique d'un établissement scolaire (qui ne peut pas mettre en place des modules par manque de place). Ainsi, les transformations structurelles subies par le système scolaire, qui ont favorisé l'émergence de l'échelon local, produisent des effets systémiques.

Nous nous intéresserons particulièrement aux régulations construites par les acteurs, régulations autonomes et de contrôle qui s'expriment à un niveau normatif, en tenant compte du fait que celles-ci se développent dans un espace global ouvert aux effets systémiques.

C - Une typologie des formes de coordination de l'action

La régulation du système scolaire apparaît donc complexe et devant être appréhendée comme un phénomène pluriel. Pour tenter d'ordonner cette complexité, pour restreindre le champ de notre regard, et pour pouvoir ensuite analyser l'évaluation en regard de la régulation du système scolaire, nous nous référons à une analyse de la régulation menée en Belgique francophone par Maroy et Dupriez (2000).

Maroy et Dupriez procèdent à une double approche de la régulation. Ils tentent tout d'abord de « *penser l'articulation des formes de coordination qui contribuent à un moment donné à maintenir une relative cohérence dans la structure et le fonctionnement de ce qu'il est convenu d'appeler le système scolaire* », en s'appuyant sur une « *typologie des formes de coordination de l'action* ». Dans un second temps, en référence à Reynaud, ils s'attachent à prendre en compte « *les jeux d'acteurs dans leur capacité à produire des règles de référence* » (Maroy, Dupriez, 2000, p.74).

Dans la première partie de leur analyse, ils isolent donc différentes formes de coordination de l'action⁴. Celles-ci possèdent deux dimensions : d'une part le « *ressort de l'action* », c'est-à-dire le fait que les acteurs soient mûs par des intérêts purs ou par un sentiment d'obligation par rapport à une norme collective, d'autre part le mode de coordination, c'est-à-dire le fait que les acteurs soient dans des relations d'égalité (distribution horizontale du pouvoir) ou dans des relations hiérarchiques (distribution verticale du pouvoir). Ils obtiennent six formes de coordination qui conjuguent différemment les deux dimensions : le marché (« *échange décentralisé de proximité, informellement organisé, où chaque transactant demeure autonome et défend ses intérêts propres* », (p.78)), l'organisation hiérarchique (organisation formelle, « *où une bonne partie du pouvoir de décision est centralisée dans les mains d'un sommet hiérarchique* » (p.78)), le réseau (forme de coordination intermédiaire entre le marché et l'organisation formelle), la communauté (où « *l'acteur entretient des relations basées sur la réciprocité, la confiance et les intérêts communs du groupe* » (p.78)), l'association (proche de l'organisation, mais où les relations ne sont pas que hiérarchiques, et où le ressort de l'action est partagé entre intérêt et obligation) et l'Etat (qui agit comme une forme de coordination mais qui « *est aussi celui qui définit partiellement les autres formes de coordination* » (p.79)).

Ces six formes de coordination de l'action représentent six types d'acteurs collectifs qui peuvent prendre part à la régulation du système scolaire. Selon les cas nationaux, elles vont être assemblées dans des « *montages composites* » différents, qui vont définir ce que Maroy et Dupriez nomment le « *cadre structurel dans lequel se déploie l'activité des acteurs scolaires* » (p.83), où qu'ils soient situés dans ce cadre.

La seconde partie de l'analyse vise à « *identifier en quoi les comportements des acteurs intègrent, adaptent ou transforment l'ensemble des normes constitutives d'un tel cadre [structurel] et sont donc susceptibles de modifier ce cadre en influant notamment sur les poids respectifs des différentes formes de coordination* » (p.83). Il s'agit d'analyser comment les acteurs construisent leur régulation autonome, et comment ils réagissent aux régulations de contrôle.

⁴ Ils s'appuient pour cela sur une typologie construite par Boyer et Hollingsworth (1997) pour le monde économique.

Nous rapprochons quant à nous ce « *montage composite* » ou ce « *cadre structurel* » d'un mode de régulation politique du système scolaire. Ce dernier s'explique par l'enjeu central que représente l'Ecole dans toute société, amenant différents acteurs collectifs à souhaiter peser sur sa définition et son fonctionnement. La régulation politique va ainsi cadrer la régulation organisationnelle en définissant la part que chacun prend au jeu scolaire, mais peut être par ailleurs influencée en retour par cette dernière.

D - La régulation comme processus complexe et pluriel

La régulation organisationnelle du système scolaire est donc un processus complexe et pluriel qui à la fois marie deux modes de régulations différents (régulations de contrôle et autonome), joue à un niveau normatif et est influencé par des effets systémiques. Dans le cadre de la régulation politique, il est pris en charge par différents acteurs collectifs proposant des formes de coordination spécifiques. L'institution scolaire n'a plus pour unique interlocuteur un Etat prédominant, même si celui-ci a toujours un rôle prépondérant, il doit s'adapter à l'immixtion d'autres acteurs collectifs dans le champ de la prise de décision.

Maroy et Dupriez (2000) isolent quatre modalités de régulation principales dans le cas du système scolaire de Belgique francophone (l'organisation hiérarchique, le marché, l'association et l'Etat), qui forment son montage composite spécifique. Dans le cas français qui nous intéresse, le cadre structurel de la régulation politique connaît une montée du poids des établissements scolaires et des réseaux locaux, une irruption de logiques de marché, face à un Etat qui tend à perdre sa place unique mais qui a toujours une voix prépondérante. Ces différents acteurs collectifs ont des ressources (de poids variables) pour tenter d'imposer leur propre régulation de contrôle dans le jeu scolaire et pour répondre de façon locale aux impositions des régulations extérieures qu'ils subissent.

Reynaud (1997) a montré que la régulation était un enjeu social. On retrouve cette idée dans le domaine scolaire : décider des « bonnes règles » pour que l'école fonctionne « bien » est désormais du droit de chacun, notamment parce que chacun a des ressources pour rentrer dans ce jeu. Les différentes régulations autonomes, nouvelles et anciennes, se rencontrent.

Les différents partenaires de l'école peuvent désormais tenter d'intervenir selon les principes de leurs logiques d'action. Les parents peuvent décider de mettre ou de ne pas mettre leurs enfants dans tel ou tel établissement. Les collectivités locales peuvent ajuster leurs aides aux établissements. Mais, comme auparavant, les chefs d'établissement gèrent les établissements selon leurs conceptions du métier. Les enseignants travaillent selon leurs principes et leur vision de la profession dans le secret de leurs classes et y instituent des règles de fonctionnement propres. Les corps d'inspection, qui sont logiquement les représentants de la régulation de contrôle, ont des moyens de rétorsions également. Il y a donc concurrence entre les différentes règles d'action des acteurs.

Nous sommes alors intéressés par la façon dont les acteurs de l'Education nationale jouent dans le cadre structurel de la régulation politique, par la manière dont ils produisent leur régulation autonome, notamment dans les échelons locaux de l'institution scolaire : académie et établissement scolaire. Nous nous centrons donc sur deux acteurs collectifs particuliers : l'Etat (que nous saisissons au travers du filtre académique) et l'organisation hiérarchique que représente l'établissement scolaire. Nous pensons que l'étude de l'évaluation du travail d'enseignement peut nous donner des clefs pour saisir ces jeux locaux.

III - L'analyse de l'évaluation

Notre mode d'approche de l'évaluation du travail d'enseignement est spécifique. Nous souhaitons tout d'abord préciser la définition que nous allons suivre dans notre travail. Puis, nous expliquerons en quoi l'analyse des pratiques d'évaluation des acteurs du terrain est pertinente dans le cadre de notre questionnement.

A - L'évaluation du travail d'enseignement

1 - L'évaluation : une définition empirique en extension

Il nous faut tout d'abord préciser notre définition de l'évaluation. Avec la politique d'évaluation des politiques publiques promulguée en 1990, ce terme a été abondamment employé dans l'administration publique en général, et donc également dans l'institution scolaire. Nous n'avons pas cherché une définition normative de l'évaluation, mais une définition qui permet d'englober les différents sens qui lui sont donnés par les acteurs. Nous prenons donc en compte des pratiques qui ne supportent pas nécessairement le terme formel d'évaluation mais qui, pour nous, appliquent des démarches similaires.

Nous entendons par évaluation ce qui est de l'ordre du contrôle, du retour sur l'action, de la reddition de compte, du bilan, sans que cela soit obligatoirement une procédure formalisée et normative. Dans ses diverses formes, elle est utilisée par les acteurs dans le cadre de l'action organisée, selon des motivations qui peuvent être variées (obligation, intérêt, stratégie).

Nous abordons donc l'évaluation, de façon souple, comme une procédure aux formes variées, mais possédant certaines caractéristiques stables. Elle suppose qu'il y ait eu préalablement une action menée par un acteur, individuel ou collectif, et elle est l'analyse, voire la mesure, d'un « résultat » : la réalisation d'une action, l'atteinte d'un objectif, et plus largement les effets de l'action. Cela ne signifiant pas que l'objectif soit unique et explicite, ni que l'analyse soit une procédure unique, fortement outillée et chiffrée.

L'évaluation introduit l'idée d'efficacité de l'action, quel que soit le référent de cette efficacité. L'intérêt est d'ailleurs de découvrir, à travers l'étude de l'évaluation, les diverses définitions de l'efficacité du système scolaire.

2 - L'évaluation : un mode d'approche

C'est pourquoi nous appréhenderons, dans la suite des travaux de Demailly (Demailly, 1995), la pratique d'évaluation comme une pratique sociale, c'est-à-dire comme une

pratique stratégique - en référence à l'analyse stratégique (Crozier, Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1993) - mais aussi comme une pratique porteuse de valeurs et de représentations du monde social. Demailly part du fait que l'évaluation ressortit à la conduite de l'action et en liste trois corollaires : *« le premier est que, en tant qu'elle appartient à l'ordre de l'action et de la décision, l'évaluation est un acte stratégique. Elle l'est de plus à un deuxième titre, puisque, comme moment séparé, elle implique la décision de consacrer du temps, de l'argent, de l'énergie à ce travail d'examen et de jugement, à ce retour réflexif sur l'action et ses effets. Le second est que l'évaluation implique des processus cognitifs : c'est le travail de fabrication en cours d'action d'une représentation d'un état des choses ou d'une représentation de changements, discours négocié de soi à soi et/ou produit dans un ensemble d'interactions sociales. Le troisième est que l'évaluation, acte stratégique et processus cognitif, est une construction praxéologique. Nous entendons par là une formalisation de l'agir, une technologie sociale du travail »* (Demailly, 1995, p.84).

D'une part, les pratiques d'évaluation se réfèrent dans leur élaboration à des représentations, des jugements sur le monde scolaire et ses finalités. L'évaluation n'est pas une pratique neutre, elle influe sur les rapports de force à l'intérieur du système scolaire. Elle est censée mesurer une efficacité et se réfère pour cela automatiquement à des finalités qui ne sont jamais univoques mais qui sont au contraire la construction floue d'un compromis social. La question de l'évaluation de l'efficacité de l'Ecole met au jour des désaccords, explicites ou implicites, sur les finalités de celle-ci.

D'autre part, les pratiques d'évaluation sont en elles-mêmes des procédés de production de représentations, d'argumentations, de savoirs, d'attitudes cognitives dont l'interprétation et l'utilisation ne pourront pas être neutres non plus.

Par ailleurs, l'évaluation va avoir des conséquences sociales prévues et imprévues. Le fait qu'il y ait eu évaluation, l'information apportée ou cachée, la rencontre des évaluateurs vont ensuite avoir des répercussions dans la vie sociale.

Mettant ainsi en jeu, à différents niveaux, des valeurs de référence spécifiques, puisqu'elles obligent à se questionner sur les buts poursuivis et sur ce qui va être évalué, mais aussi parce qu'elles peuvent appeler à des interprétations différentes des résultats, les pratiques d'évaluation se révèlent un analyseur pertinent du fonctionnement organisationnel et institutionnel du système scolaire et notamment des modalités de régulations qu'il suit.

3 - L'évaluation du travail d'enseignement

Ce qui nous paraît d'abord intéressant dans l'évaluation, n'est pas son résultat ; le jugement qu'elle va apporter sur la qualité de tel ou tel élément. Mais c'est plutôt le fait qu'en tant que pratique sociale aux multiples facettes, elle dévoile les différents rapports que les acteurs entretiennent au travail d'enseignement, la façon dont leurs valeurs d'une part et leurs stratégies d'autre part se rencontrent, les accords et les désaccords qu'ils nouent entre eux.

Nous centrons en effet notre recherche sur les acteurs prenant en charge le travail d'enseignement et son évaluation : enseignants, chefs d'établissement, corps d'inspection, cadres académiques. Par travail d'enseignement, nous entendons l'ensemble des activités permettant l'enseignement à des élèves dans un établissement scolaire. Cela englobe donc l'ensemble des tâches permettant à cet enseignement d'avoir lieu (cours, préparation, correction, etc.), mais également les activités qui le prolongent : activités pédagogiques et activités de gestion de l'établissement scolaire. Les acteurs participant directement à ce travail sont donc les enseignants, mais aussi les chefs d'établissement.

Par ailleurs, ce travail d'enseignement n'existerait pas sans les activités d'organisation, d'orientation et de contrôle de ce travail prises en charge par les chefs d'établissement, les corps d'inspections et les différents cadres académiques.

4 - Evaluation et régulation

L'évaluation, telle que nous la définissons, est un outil de coordination de l'action organisée.

Ainsi, l'évaluation est un outil au service de la régulation de contrôle étatique. Elle permet de vérifier la bonne application de cette régulation. C'est donc un outil utilisé par les corps spécialisés pour mener à bien leur travail de contrôle. Ce type d'usage de l'évaluation n'est pas nouveau, il s'applique depuis que le principe de l'inspection existe dans le système éducatif. L'inscription de l'obligation d'évaluation dans les textes en fait donc bien maintenant un élément de la régulation de contrôle.

Mais, d'autre part, si cette demande d'évaluation provient des autorités et est inscrite dans la régulation de contrôle, on peut la comprendre comme une tentative, de la part de ces autorités, d'utilisation des régulations locales. Dans la « culture de l'évaluation », l'autorité centrale demande à ce que les acteurs outillent leurs actions, en fassent le bilan, mesurent l'atteinte des objectifs, en résumé, régulent leurs actions à leurs niveaux. Elle peut donc être vue comme une menace pour les régulations autonomes, en obligeant les acteurs à expliciter leurs règles, ou même à modifier leur action selon les critères des contrôleurs. C'est un moyen pour les autorités de tenter de cadrer les régulations locales.

Cela peut être, face à ce que Reynaud, en reprenant Crozier (1963), nomme le « *cercle vicieux bureaucratique* »⁵, une tentative pour contourner ce cercle vicieux, en demandant directement aux acteurs d'apprécier leur distance par rapport à la régulation de contrôle et donc par rapport aux objectifs visés par cette régulation, et d'y remédier eux-mêmes. D'appliquer eux-mêmes en fait la régulation de contrôle. L'évaluation permettrait ainsi à l'Etat de garder le contrôle face au mouvement d'autonomisation du local, tout en lui déléguant les moyens de l'action.

Cependant, l'activité d'évaluation ne doit pas être vue comme servant uniquement la régulation de contrôle. C'est une activité stratégique, qui sert des fins spécifiques et qui a des conséquences sociales. Les pratiques d'évaluation peuvent ainsi être appropriées dans le cadre des différentes régulations autonomes. L'évaluation va alors être utilisée par les acteurs comme moyen de justification des objectifs qu'ils poursuivent et des procédés qu'ils utilisent. Ici également, l'évaluation joue le rôle d'instigateur et d'accompagnateur de ces transformations. Elle donne des ressources stratégiques aux différents acteurs prenant part au jeu local et s'adapte à leurs pratiques professionnelles.

⁵ Reynaud explique ainsi : « *Dans un système social complexe et qui a tendance à le devenir davantage, l'effort pour répondre aux problèmes par une régulation centrale est peu efficace parce qu'il accroît la distance entre le lieu du problème et le lieu de la solution (et, dans notre langage, entre la régulation autonome et la régulation de contrôle). Ce défaut d'efficacité de la régulation de contrôle fait qu'elle est recherchée avec plus d'ardeur [...]. La régulation de contrôle se renforce et se développe, et il y a donc effet de centralisation. Ce surcroît de centralisation accentue l'inefficacité. Il y a donc bien cercle vicieux. Le cercle vicieux n'aboutit pas à une régulation de plus en plus forte. Il y a bien prolifération de règles, mais l'efficacité de ces règles va décroissant* » (Reynaud, 1997, p.226-227).

B - L'analyse de l'évaluation du travail d'enseignement au niveau local

C'est au niveau local que s'opère la rencontre entre les différentes régulations de contrôle des acteurs collectifs qui prennent part au jeu scolaire - dont la régulation institutionnelle - et les régulations autonomes. Or, comme nous le verrons par la suite, ce niveau local a pris de plus en plus d'importance dans le système éducatif, du fait de la décentralisation, de la déconcentration et du développement de l'autonomie de l'établissement.

Les mutations qu'a connues le système éducatif ont fait de l'échelon local un lieu décisif non seulement de mise en œuvre de la politique nationale, mais aussi de prise de décisions et de gestion du système scolaire local. Le modèle de la pyramide inversée proposé par Derouet (2000) illustre ces mutations. Les institutions et les acteurs locaux ont été investis d'un pouvoir supplémentaire, mais à tout pouvoir sont associés des conflits potentiels et des nécessaires consensus.

Nous ne sommes plus face à une régulation de contrôle unique, descendant du niveau central, que les acteurs locaux aménageraient dans leurs pratiques quotidiennes (si tant est qu'un tel mode de fonctionnement ait jamais existé). La régulation centrale du système scolaire est réinterprétée au niveau local, par les instances hiérarchiques qui en ressortent une nouvelle régulation de contrôle. Les acteurs du terrain se voient confrontés à une multiplicité de règles, et sont eux-mêmes producteurs de règles effectives. Nous sommes donc face à une complexification du fonctionnement du système scolaire, qui paraît avoir perdu son unité mythique au bénéfice d'un flou sur ses missions affichées et sur celles qui sont effectives.

Dans ce contexte, l'espace académique⁶ et l'espace de l'établissement scolaire nous paraissent particulièrement pertinents pour saisir ces jeux de pouvoir et de conflits, parce qu'ils sont dans des relations hiérarchiques directes, et parce que c'est au niveau de l'établissement scolaire qu'est mis en scène l'aspect le plus concret du travail d'enseignement. La relative autonomie dont bénéficient les établissements scolaires permet

⁶ Au sens de l'espace d'une académie de l'Education nationale.

à leurs acteurs de se positionner positivement ou négativement face aux exigences du niveau central.

L'évaluation du travail d'enseignement est donc un analyseur pertinent des tensions vécues à chacun de ces niveaux, mais également entre eux, non seulement parce qu'elle pose la question des missions et des valeurs que chacun assigne au travail d'enseignement, mais aussi parce qu'elle est un outil de contrainte et de pouvoir.

Nous concevons donc l'établissement scolaire comme un lieu où des acteurs de professions et de profils différents agissent en commun en coordonnant (ou non) leurs actions, selon des règles qui ne sont pas toujours explicites, en vue d'objectifs variés, mais à propos desquels un consensus flou et instable peut exister.

Par ailleurs, l'établissement n'est pas un espace clos où seuls les acteurs internes agiraient, c'est un lieu ouvert inscrit dans une ligne hiérarchique : ses interlocuteurs hiérarchiques directs que sont les autorités académiques mettent en place des politiques spécifiques, coordonnées aux politiques nationales, auxquelles les acteurs de l'établissement sont sommés de participer. L'établissement scolaire est également inscrit dans un espace institutionnel plus large (il est en relation avec les mairies, le conseil général ou le conseil régional), mais aussi dans un espace géographique (il peut avoir des relations d'aide ou de concurrence avec les autres établissements scolaires de son secteur). Enfin, c'est un lieu ouvert également en tant qu'il accueille un public, les élèves et leurs parents, dont les actes ont des répercussions sur son fonctionnement interne.

C - Quelles questions pose l'évaluation du travail d'enseignement pour les acteurs du terrain ?

A chaque étape du processus d'évaluation (quel qu'il soit), des choix sont opérés par les acteurs :

- choix de ce qui est évalué : évalue-t-on les élèves (en terme de résultats ou de comportements ?), les enseignants, les dispositifs pédagogiques internes à l'établissement, le chef d'établissement, l'établissement ?

- choix des personnes qui évaluent : s'agit-il d'une auto-évaluation menée directement par l'acteur, d'un contrôle fait par le supérieur hiérarchique ou par le corps d'inspection, pouvant être suivi d'une sanction, d'une évaluation menée de l'extérieur de l'établissement, de l'évaluation faite par les pairs ou par le public accueilli ?
- choix des modalités de l'évaluation : s'agit-il d'une innovation de l'établissement ou d'une application d'un processus proposé de l'extérieur, d'une évaluation imposée ou d'une évaluation décidée à l'interne ? Le processus est-il présenté comme une évaluation en tant que telle ?
- choix des outils utilisés : l'évaluation est-elle outillée ou se fait-elle de façon intuitive, est-elle qualitative ou quantitative, qui construit les outils ?
- choix du référentiel visé : qu'est-ce qu'une « bonne évaluation », qu'est-ce qu'une action évaluée comme « efficace » ?
- choix de l'utilisation qui en est faite : les résultats sont-ils rendus publics, viennent-ils légitimer une action ou aider à la décision, sont-ils utilisés comme encouragement ou comme culpabilisation ?

Ce ne sont pas tant les choix en eux-mêmes qui nous intéressent que ce qu'ils vont révéler des arbitrages faits par les acteurs de l'évaluation. Nous avons vu en effet que les pratiques d'évaluation, en tant que pratiques sociales et stratégiques, engageaient des valeurs et des représentations différentes à plusieurs niveaux.

Nous sommes dans un contexte où la place de l'Ecole dans la société n'est plus aussi centrale et incontestable qu'auparavant. L'intrusion des problèmes sociaux dans l'Ecole brouille son image de « sanctuaire inattaquable », lieu spécifique d'instruction et d'éducation. La concurrence de lieux de socialisation et d'éducation parallèles la fragilise. Les problèmes d'emploi sont invoqués pour la dénoncer comme une institution inadaptée aux exigences sociales et économiques actuelles. Les problèmes d'échec scolaire, que les politiques ministérielles n'arrivent pas à éradiquer depuis la massification du système d'enseignement, remettent en question ses capacités à transmettre savoir et culture. Par ailleurs, l'image unitaire de l'Ecole devient difficilement crédible. Les politiques de discrimination positive, l'autonomie des académies et des établissements différencient le fonctionnement du système éducatif et sont susceptibles de créer davantage d'inégalités de

traitement que de réaliser la mission de démocratisation sociale traditionnellement attribuée à l'Ecole.

Dans ce paysage contrasté d'une Ecole devenue « multiple », remise en question, et dont le fonctionnement se complexifie, l'étude des pratiques d'évaluation est éclairante à plusieurs titres.

Elle nous renseigne d'abord sur la façon dont l'institution propose des solutions à ses agents et tente de garder un axe pour guider leurs conduites. La mise en œuvre de politiques académiques et leurs évaluations sont ainsi représentatives des missions que l'institution souhaite explicitement s'octroyer aux yeux de ses acteurs mais également à ceux de l'opinion publique. Mais elles sont aussi significatives de la façon, parfois contradictoire, dont l'institution s'y prend pour gérer les problèmes scolaires et pour diriger ses acteurs.

L'analyse des pratiques d'évaluation nous éclaire parallèlement sur la façon dont les acteurs du terrain gèrent les incertitudes de sens mais aussi d'organisation du système scolaire, ses contradictions, qu'ils perçoivent à travers la multiplicité des discours sur l'Ecole, de la part de leurs différentes hiérarchies mais également d'acteurs externes à l'institution.

Enfin, cette analyse est riche d'enseignements sur les transformations des différents métiers en charge du travail d'enseignement. Comment un métier comme celui des enseignants, qui se définit avant tout par son aspect individuel et relationnel, supporte-t-il l'intrusion de l'évaluation, synonyme de perte d'indépendance et de contrôle accru ? Quelles nouvelles pratiques professionnelles cela peut-il induire chez les enseignants ?

De même, du côté des cadres, quelles modifications des métiers de chefs d'établissement et d'inspecteurs le développement des pratiques d'évaluation suscite-t-il ou accompagne-t-il ?

De façon plus générale, en quoi le développement de l'évaluation est-il révélateur des transformations que connaît la société en général, notamment de la volonté de rationalisation accrue, touchant même des activités qui pourtant paraissent être les moins formalisables et porter sur un sujet, l'élève, qui semble le moins prévisible ?

*

*

*

Pour répondre à ces différentes interrogations, nous avons organisé notre propos de la façon suivante :

- Les trois premiers chapitres cadrent la problématique générale de la thèse. Ils visent à dessiner le contexte global du développement de l'évaluation dans l'institution scolaire. Nous avons abordé ce contexte sous trois angles différents. Dans un premier chapitre, nous rappelons les transformations structurelles récentes du système scolaire, qui ont notamment abouti à la conception de l'établissement scolaire comme objet de recherche et également de gestion autonome. Ces transformations répondent à une évolution du rôle assigné à l'éducation dans la société, mais contribuent également à une multiplication des références guidant l'action des acteurs dans l'institution scolaire. Nous proposons ensuite, dans un deuxième chapitre, une approche des pratiques de contrôle et d'évaluation dans le système scolaire, ainsi que de leurs évolutions, à travers une démarche socio-historique. Dans un troisième chapitre, nous avons voulu ouvrir notre regard au domaine public en général et non plus le limiter au seul domaine scolaire, afin de montrer que le développement de l'évaluation prend également sens relativement à une transformation d'ensemble de l'action publique. Ces trois premiers chapitre nous amènent à poser l'évaluation comme un objet professionnel, politique et social dont le mode d'appropriation par les acteurs du terrain est pertinente à analyser.
- Le quatrième chapitre précise notre problématique et développe la méthodologie suivie dans notre recherche en regard de notre questionnement. Celle-ci est plurielle : elle marie entretiens, observations et analyse de documents et elle est mise en œuvre à deux niveaux : celui de quatre établissements scolaires et celui du Rectorat de l'Académie de Lille.
- Les trois chapitres suivants exposent les résultats empiriques qui ressortent de notre analyse du rapport à l'évaluation - pratiques et représentations - de trois catégories d'acteurs : enseignants, chefs d'établissement et cadres académiques. Ils dévoilent les convergences, les divergences et les malentendus autour de l'évaluation qui nourrissent en partie les relations mutuelles des acteurs.

- Le dernier chapitre fait la synthèse de ces différents résultats relativement à notre question de départ : comment l'analyse de l'évaluation nous éclaire sur le mode de régulation organisationnelle en vigueur dans l'institution scolaire ? Il montre que celle-ci met en lumière un nouveau mode d'organisation de la direction des hommes, s'appuyant sur la délégation du contrôle et sur la rationalisation de l'action.

CHAPITRE I : LES TRANSFORMATIONS DU SYSTEME SCOLAIRE ET L'EMERGENCE DU NIVEAU LOCAL

Notre interrogation porte sur la façon dont fonctionne la régulation du système scolaire. Le système scolaire actuel est donc à la fois le cadre et l'objet de notre analyse. Comme tout système social, celui-ci n'est en aucune façon stabilisé mais se trouve en continuel mouvement. L'enjeu de ce premier chapitre est de faire un état des lieux des mutations récentes que le système a subies, tant au niveau de sa structure qu'au niveau des normes qui le légitiment. Ceci nous permettra de tracer les contours actuels de ce système et de montrer l'émergence du niveau local comme lieu de pouvoirs et de décisions. Nous reviendrons pour commencer, dans une approche descriptive, sur les transformations que connaît l'institution scolaire depuis vingt ans. Puis, nous ferons une rapide revue des recherches sociologiques prenant comme objet le niveau local et plus particulièrement l'établissement scolaire, en lien avec la déstabilisation du modèle unique de l'Ecole républicaine. Nous terminerons en retraçant l'apparition d'un nouveau mode de management dans l'Education nationale, découlant en partie des transformations précédemment analysées.

I - Les transformations structurelles du paysage éducatif

De façon évidente, la forme et le mode de fonctionnement du système éducatif actuel sont l'aboutissement d'un processus historique de large ampleur. Dans une échelle de temps plus courte, ils sont le produit des différentes lois tendant à réorganiser l'action publique depuis une vingtaine d'années, et amenant à donner davantage d'autonomie aux échelons

locaux. Les lois de décentralisation et de déconcentration des années 1980 ont ainsi permis l'éclosion d'un niveau local plus indépendant de la hiérarchie centrale, représenté par une académie embrassant un ensemble d'établissements de plus en plus différenciés. Cette autonomie vis-à-vis de l'échelon national possède cependant comme revers une porosité plus grande vis-à-vis des acteurs locaux n'appartenant pas au monde scolaire.

A - Décentralisation et déconcentration du Ministère de l'Education nationale

1 - L'ouverture aux collectivités territoriales

La décentralisation de l'action publique, commencée dans les années 1960, a touché la majorité des secteurs de l'administration publique¹. Elle vise à donner aux collectivités locales des pouvoirs appartenant auparavant à l'Etat. Dans le domaine éducatif, l'Etat se voit délesté d'une partie des charges de gestions matérielles et financières du système éducatif, mais garde son pouvoir d'orientation et d'organisation pédagogique. A travers le Ministère de l'Education nationale, organe central de l'institution scolaire, il définit les grandes orientations pédagogiques et les programmes, et gère les diplômes dits « nationaux ». Il assure également la gestion des personnels enseignants et non enseignants (recrutement, formation, traitement).

Les charges concernant les dépenses d'investissement et de fonctionnement des établissements scolaires, ainsi que celles de matériels, vont être partagées entre les différentes collectivités territoriales. Les communes assument la gestion des écoles (fait préexistant en fait au processus de décentralisation), les départements celle des collèges et les régions celle des lycées et des établissements d'éducation spécialisée. Chaque collectivité est donc propriétaire des établissements dont la charge lui revient, elle peut ainsi donner son accord pour que les locaux soient utilisés à d'autres fins que les fins

¹ Notamment par le biais des lois du 2/03/82 (droits et libertés des communes, départements et régions) et du 7/01/83 (répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat).

scolaires en dehors des heures d'enseignement. Le Conseil Régional a quant à lui une mission spécifique, celle de la planification scolaire : il définit les schémas prévisionnels des formations.

Les constats opérés à l'issue du processus de décentralisation sont plutôt positifs et vont à l'encontre des craintes préalables des deux parties, l'Etat et les collectivités territoriales, comme l'ont montré différents analystes de l'institution scolaire (Mingat, 1994 ; Simon, 1997 ; Durand Prinborgne, 1997). En effet, du côté de l'administration scolaire centrale, la décentralisation a été abordée avec réticence, d'une part parce qu'on la supposait allant à l'encontre de l'idéal républicain d'unité et d'égalité de l'école et de la notion de service public et d'autre part, parce que l'on craignait l'intervention des élus locaux et des parents d'élèves dans le « sanctuaire » scolaire, et notamment une politisation des établissements scolaires. Du côté des collectivités territoriales, l'idée de prendre en charge uniquement les moyens de fonctionnement et d'équipement, sans avoir de poids sur les contenus de l'enseignement, pouvait laisser l'impression que le coût serait supérieur à l'avantage dans la décentralisation scolaire.

Il semble donc bien y avoir eu des réserves de la part de l'administration scolaire, ainsi qu'une certaine passivité lors du processus de décentralisation. Claude Durand Prinborgne (1997), ancien haut fonctionnaire de l'Education nationale relève ainsi que l'Etat ne s'est pas doté d'un « observatoire de la décentralisation », où toutes les données relatives à cette réorganisation et aux relations collectivités territoriales / institution scolaire seraient rassemblées. Au contraire, le partage avec les collectivités a été bien accepté, ceci étant significatif, selon lui, du fait que « *l'idée qu'un plus d'efficacité peut dépendre d'une réduction des interventions nationales fait alors son chemin* » (Durand Prinborgne, 1997, p.75). L'idée que la prise en compte des spécificités peut être bénéfique apparaît légitime, et le développement de la politique d'Education prioritaire à la même époque doit se lire à la même lumière. En fait, selon Jacky Simon, Inspecteur Général de l'administration de l'Education nationale, « *contrairement à certaines craintes, les écarts de développement entre les académies, voire entre les établissements, ne se sont pas creusés à cause de la décentralisation* » (Simon, 1997, p.20). Reste à savoir si des écarts de développement imputables à d'autres causes n'existent cependant pas.

De même, les collectivités pouvaient préalablement penser qu'elles auraient plus à donner qu'à recevoir dans leur prise en charge partielle de l'éducation. Cela ne semble pas les

avoir empêchées de s'investir dans ce domaine, peut-être parce qu'elles y gagnaient en légitimité, puisque le parc scolaire a considérablement profité de ce processus, en qualité comme en quantité. *« Leur rôle a souvent été au-delà de ce qui aurait pu découler d'une interprétation stricte de leurs obligations dans les termes de la loi et, surtout, il relègue comme un souvenir d'une histoire politique le temps des affirmations péremptoires sur le refus d'un transfert de compétences sans transfert de ressources, ainsi que le temps de l'érection de barrages face au risque d'un accroissement des charges du fait de l'Etat, ce qu'entendaient faire les élus locaux et leurs porte-parole nationaux »* (Durand Prinborgne, 1997, p.70).

Quelles conclusions tirer sur ce mouvement de décentralisation en lien avec notre questionnement ? D'un côté, il nous paraît important de pointer le fait que l'Etat a engagé un processus amenant à une gestion de plus en plus locale de l'éducation dans un cadre national, ce qui pourrait parfois être assimilé à un certain désengagement de l'Etat central face à la réalité du terrain et une acceptation de la différence de traitement. Certes, L'Etat garde toujours la première place pour l'énonciation des consignes nationales, la place laissée par la délégation de la gestion des établissements aux collectivités ayant été réinvestie par l'Etat dans le domaine pédagogique, les textes émanant de celui-ci sont fertiles en recommandations et incitations pédagogiques. *« Tout se passe comme si le concept de service public s'apurait : dans sa conception, ce qui relève des aspects organiques ou fonctionnels, qui en sont une composante dans la tradition française, prend proportionnellement une place moins grande alors que ce qui relève de l'aspect finaliste de service public, c'est-à-dire d'intervention publique chargée de satisfaire à des besoins d'intérêts nationaux selon des orientations que l'Etat détermine en vue de finalités nationales, tend à être de plus en plus souligné. [...] Par ce qui pourrait paraître un curieux paradoxe, moins les moyens sont étatiques, et plus les fins affichées du système le sont »* (Durand Prinborgne, 1997, p.76). Des modalités d'organisation locales peuvent donc voir le jour, à partir du moment où elles respectent bien les grandes consignes nationales. Le fait que l'Etat mette en avant davantage les fins assignées au service public de l'Education nationale que ses aspects organiques ou fonctionnels illustre la transformation du cadre normatif de l'institution scolaire relevée par L. Demailly (2000c et 2001) où l'obtention de bons résultats finaux tend à compter davantage que la bonne utilisation des moyens prescrits. Toutefois, cela ne signifie pas pour autant que ces fins affichées soient claires et sans divergence.

D'un autre côté, il nous faut relever l'instrumentalisation nouvelle de l'éducation que peuvent opérer les collectivités territoriales. Certes, l'organisation de la gestion en programmes pluriannuels met les établissements à l'abri des risques de politisation et des incidences dues à l'alternance politique ; les actions menées par les collectivités vont dans le sens du service public puisqu'elles visent à satisfaire les citoyens et, si l'éducation peut parfois servir de faire-valoir dans des buts électoraux, cet usage existait déjà avant la décentralisation (Durand Prinborgne, 1997). Si la décentralisation n'a donc pas institué l'éducation comme faire-valoir électoral, elle ne s'y est pas non plus opposée et n'a pas annihilé cette utilisation. Les collectivités territoriales sont de nouveaux partenaires de l'éducation, avec qui il faut compter, même si leurs interventions sur certains domaines trop proches du pédagogique (remédiation scolaire, apprentissage des langues vivantes par exemple) font face à un blocage de l'institution scolaire. « *Ces actions qui manifestent la volonté des collectivités et leur investissement positif pour l'école ont parfois fait l'objet de réticences de la part de l'Administration qui a du mal à voir les collectivités autrement que comme des pourvoyeurs financiers dans le secteur matériel de l'école* » (Mingat, 1994, p.500). Ces réticences proviennent davantage des échelons locaux de l'institution scolaire que du niveau central, mais ce sont ces échelons locaux qui sont les interlocuteurs des collectivités, puisque la décentralisation a été suivie d'un processus de déconcentration.

2 - La déconcentration du Ministère de l'Education nationale et la seconde naissance des académies

Le processus de décentralisation de l'action publique s'est en effet accompagné d'une accentuation du processus de déconcentration de l'administration publique commencé dans les débuts de la Cinquième République pour alléger le fonctionnement bureaucratique de l'État. Dans le cadre de la décentralisation, il fallait que les élus des collectivités territoriales n'aient pas des administrateurs centraux pour interlocuteurs, ce qui aurait déséquilibré la relation et nui à la négociation, mais des responsables ayant en charge le même niveau géographique. La déconcentration, mise en place essentiellement entre 1982 et 1992², a consisté à déléguer aux niveaux académiques des charges auparavant

² La réforme de 1964 met en fait déjà en place une déconcentration horizontale : le préfet reçoit une grande partie des pouvoirs de l'Etat et occupe une place dominante vis-à-vis des chefs des

supportées par l'administration centrale. Les recteurs d'académie se sont donc vu attribuer la gestion des lycées, tandis que les inspecteurs d'académie, situés au niveau départemental, ont eu à assumer la gestion des collèges.

Concrètement, c'est une liberté accrue dans la gestion des moyens qu'ont gagnée recteurs et inspecteurs d'académie (Louis, 1994). Chaque académie se voit ainsi allouer une dotation globale d'heures d'enseignement, qu'elle doit ensuite distribuer d'une part aux lycées, d'autre part aux inspections académiques chargées elles-mêmes de la partager entre collèges. Les inspecteurs d'académie gagnent également, entre autres, le pouvoir de décider de la structure pédagogique des collèges et de distribuer crédits et heures supplémentaires aux établissements pour les projets d'actions éducatives. Dans le domaine de la carte scolaire et de l'organisation des examens, les recteurs ont désormais la charge des brevets de techniciens supérieurs. Par ailleurs, la gestion des agents contractuels administratifs se fait désormais au niveau académique, de même que certains aspects de la gestion des personnels enseignants (mise en disponibilité, réaffectation des personnels aux postes supprimés). Surtout, les académies gagnent suffisamment d'autonomie pour mettre en œuvre de véritables politiques académiques. Même si ces dernières s'établissent toujours dans le cadre des orientations données par le niveau central, cela amène une différenciation des pratiques selon les académies.

Notons toutefois que le processus de déconcentration a toujours demandé un arbitrage : les pouvoirs doivent-ils être déconcentrés au profit de l'échelon régional ou départemental ? Dans le cas de l'Education nationale, l'administration régionale a toujours été importante et visible, à travers l'échelon académique et l'administration rectorale. Si, avec la

services extérieurs de l'Etat (sauf dans quelques domaines, dont le domaine éducatif, où les chefs des services extérieurs ont davantage de responsabilités). Cette réforme est elle-même préparée, un siècle auparavant, par les décrets impériaux du 25 mars 1852 et du 13 avril 1861 (qui affermissent le rôle du préfet), puis par certains aspects de l'organisation administrative du gouvernement de Vichy. La déconcentration est alors essentiellement un succédané de la décentralisation. Elle en devient une suite logique avec les lois de décentralisation de 1982. Cependant, c'est la loi du 6 février 1992, confortée par la Charte de la déconcentration du 1^{er} juillet 1992, qui érige la déconcentration en principe de droit commun. Cette loi découle des textes précédemment cités, mais également de la réflexion lancée par le gouvernement Rocard sur le fonctionnement du Service Public entre 1989 et 1991. La déconcentration devient alors l'axe principal de la modernisation de l'Etat. Elle amène le développement de projets de service et de centres de responsabilités dans les services extérieurs de l'administration publique, qui deviennent des services déconcentrés, dans l'idée que ce sont les initiatives de la base qui seront les plus pertinentes pour modifier le mode d'action publique (Diederichs, Luben, 1995).

déconcentration, le recteur doit partager certaines de ses prérogatives avec le préfet, il passe d'un rôle parfois simplement représentatif à un rôle davantage gestionnaire. « *Les attributions du recteur sont de direction, de gestion et de contrôle. Il détient un pouvoir hiérarchique étendu, il peut inspecter les personnels et les établissements, il veille aux activités d'enseignement, et il doit organiser et faire fonctionner le système éducatif dans sa circonscription* » (Périé, 1993, p. 83). L'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale, est placé sous une double tutelle : celle du recteur et celle du préfet de département. La déconcentration a cependant accru fortement le rôle de l'IA-DSDEN dans la gestion scolaire départementale, qui reçoit certaines de ses attributions directement du ministre de l'Education nationale³.

Le processus de déconcentration a d'une certaine façon rapproché et accru le contrôle du pouvoir central du niveau local puisque ce sont les responsables locaux qui le prennent en charge pour partie. Il accentue donc les effets du processus de décentralisation qu'il accompagne, à savoir le développement de l'échelon local comme niveau pertinent de prises de décisions, voire de prise d'autonomie et, à la fin des années 1980, il devient l'un des axes de la modernisation du Service Public de l'Education nationale.

Depuis les lois fondatrices de la décentralisation et de la déconcentration, l'Etat n'a cessé de parfaire cette passation des pouvoirs du niveau local au niveau global, dans le double objectif d'une meilleure gestion des moyens et d'un rapprochement des usagers. La mise en place de la contractualisation entre centre et académies, à partir de l'accord sur un projet académique spécifique, est à lire dans ce sens.

3 - La mise en forme d'espaces intermédiaires

Dans le mouvement d'innovations administratives lancé avec le processus de décentralisation, et même de façon pionnière, l'Education nationale modifie sa manière de penser les solutions aux problèmes toujours prégnants d'inégalités scolaires. Dans cette optique, déléguer plus fortement l'action éducative aux académies voire aux établissements

³ La mise en forme du rôle de recteur et d'IA-DSDEN dépend toutefois beaucoup de la morphologie des académies et départements qu'ils supervisent (notamment en effectifs d'élèves et en nombre d'établissements) et de la manière personnelle que les acteurs ont de faire vivre leurs fonctions.

ne suffit pas, il s'agit de trouver de nouvelles formes de travail sur le terrain. Cela amène dans le même temps à accepter de nouvelles différenciations de traitement dans la mise en œuvre de l'action éducative comme l'illustre la mise en place des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Celles-ci sont créées en septembre 1981, peu de temps après le changement politique à la tête de l'Etat. L'idée présidant à leur création est d'opérer une discrimination positive afin de permettre la réussite scolaire des élèves les moins favorisés socialement et économiquement. Des zones sont ainsi définies, regroupant collèges et écoles, afin d'être l'objet d'une attention spécifique.

Les ZEP ne sont toutefois pas des structures administratives mais des structures de projet. En effet, pilotées par un responsable (principal ou inspecteur de l'Education nationale) et un coordonnateur (enseignant du premier ou du second degré), elles doivent fonctionner à partir d'un projet, qui rassemble et organise les différentes actions montées dans les établissements ou les classes. Elles sont censées être régulées par un conseil de zone auquel participent des acteurs internes et externes à l'Education nationale. Les ZEP ne sont pas de simples réceptacles pour moyens supplémentaires (moyens financiers mais aussi plus invisibles : personnels, baisse des effectifs des classes). Elles amènent également à développer des innovations pédagogiques, ouvrir davantage l'école sur son environnement proche, créer des liens entre les établissements scolaires d'une même zone, travailler en partenariat avec des structures extérieures à l'école. Ainsi, au début des années 80, les ZEP sont vues comme des laboratoires pédagogiques, « *tremplin de la démocratisation de l'école* » (Bouveau, 1997).

La spécificité des ZEP ne s'arrête cependant pas à cette innovation pédagogique. Elles représentent également une innovation administrative. A l'idée que l'on n'applique plus automatiquement l'égalité des moyens mais que l'on procède à des différences selon les territoires, s'ajoute l'idée de prise en main des problèmes scolaires par le niveau local, à l'intérieur mais aussi à l'extérieur de l'école. Si la politique de l'Education prioritaire est impulsée nationalement, elle est mise en œuvre par la base, en relation avec l'environnement local. A. Henriot Van Zanten parle ainsi de « *ressources symbolique* » qui doivent être « *mobilisées dans la réinterprétation locale des principes de cette politique* » (Henriot-Van Zanten, 1988), p. 24) et pose le problème de « *l'articulation d'une politique éducative à l'organisation informelle de la société locale* » (Henriot-Van Zanten, 1988, p. 27). L'Education nationale et le milieu local, par essence divers, lieu de conflits de

valeurs et de représentations, ont à s'entendre pour mener des actions communes. Au niveau de l'organisation même du système éducatif, Bouveau relève que l'installation des ZEP « *devient autant une affaire de pratiques pédagogiques qu'une affaire de gestion scolaire et administrative. En filigrane, apparaît un souci de déconcentration, voire de décentralisation des pouvoirs qui prendra forme au milieu des années 80 au travers d'un certain nombre de lois* » (Bouveau, 1997).

Effectivement, ce sont les recteurs, en accord avec les grandes orientations nationales, qui décideront de la carte des ZEP de leurs académies. Ce sont également les équipes du terrain, responsable ZEP, coordonnateur, enseignants, partenaires, qui auront à formuler un projet et à mettre en œuvre les actions qui y sont inscrites. « *L'école de la République était vue non plus comme une entité globale mais comme un réseau d'écoles qui, sous contrôle des autorités de tutelle, devaient localement imaginer comment mieux jouer leur rôle de service public* » (Chartier, 1995). L'appel à l'imagination et à l'investissement des acteurs est un élément central de la politique de l'Education prioritaire.

L'exemple des ZEP permet l'illustration de l'action innovante de l'administration scolaire qui, dès le début des années 1980, délègue et confie aux acteurs de la base le soin d'organiser leur propre mode d'action (toujours dans des limites définies nationalement). *A contrario*, il peut également être vu comme l'illustration de la propension de l'administration scolaire à la création de territoires intermédiaires comme solution aux problèmes rencontrés par l'action éducative. Dutercq (2000c) raille ainsi le « *vieux défaut de l'administration française : celui de toujours vouloir inventer de nouveaux espaces de gestion et d'organisation, au point qu'on voit aujourd'hui combien sont peu lisibles et contradictoires les différentes cartes de la France selon l'administration de référence* » (Dutercq, 2000c, p. 153). L'idée de la mise en réseau des établissements et des personnels continue cependant à faire son chemin dans l'Education nationale, comme le montre la mise en place, dernièrement, de bassins d'éducation calqués sur les bassins de formation/emploi dans l'Académie de Lille, qui doivent rallier, sous la responsabilité d'un administrateur scolaire, les forces d'un ensemble d'établissements scolaires⁴.

⁴ Cf. Chapitre VII.

B - L'établissement scolaire et son autonomie

Les transformations de l'action publique des années 1980 n'aboutissent pas seulement à l'émergence du niveau académique comme niveau autonome de prise de décision, et à la mise en place de son action sous la forme d'espaces intermédiaires. A un niveau plus local encore, l'établissement scolaire voit s'agrandir sa marge de manœuvre.

1 - Le cadre de l'autonomie

Cette autonomie relative, acquise au début des années 1980, est relevée par tous les observateurs du système scolaire, politiques comme chercheurs, comme point de départ d'une modification du mode de pilotage⁵ de celui-ci. Rappelons brièvement les caractéristiques de cette autonomie.

La conquête de l'autonomie par l'établissement scolaire est généralement reliée à la loi du 22 juillet 1983 qui institue les lycées, collèges et établissements d'éducation spéciale en établissements publics locaux d'enseignement (EPLE). L'EPLE gagne essentiellement une marge de manœuvre administrative, financière, comptable, juridique et pédagogique. Il se voit ainsi doté d'un conseil d'administration tripartite (administration, élus locaux, personnalités qualifiées ; personnels enseignants et ATOS⁶ ; élèves et parents d'élève) présidé par le chef d'établissement. Le Conseil d'Administration vote l'adoption du budget et du compte financier de l'établissement, du projet d'établissement et du bilan annuel sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement.

Le chef d'établissement a un rôle d'exécutif dans l'établissement scolaire. Il a autorité sur les différents personnels de l'établissement et sur les élèves. Il a en charge la notation administrative du personnel de l'établissement, en collaboration avec ses adjoints selon les catégories de personnels (les enseignants sont par ailleurs notés pédagogiquement par les inspecteurs pédagogiques régionaux). Il organise les enseignements dispensés dans le

⁵ Nous entendons par pilotage, d'une part l'organisation et la gestion de l'établissement scolaire par le chef d'établissement, d'autre part l'orientation qu'il donne à son action et qui prévaut à cette organisation et à cette gestion.

⁶ ATOS : personnels administratifs, techniques, ouvriers, de services.

cadre des obligations nationales. La globalisation des moyens d'enseignement est l'un des outils à sa disposition pour cette gestion pédagogique. La dotation horaire globalisée (DHG) représente les moyens en heures d'enseignement attribués par les services académiques aux établissements à partir du nombre d'élèves que ceux-ci accueillent⁷. Cela signifie que le chef d'établissement, tout en respectant les horaires minimaux définis nationalement pour chaque discipline à chaque niveau, peut attribuer quelques heures supplémentaires, selon l'organisation pédagogique de son choix, et privilégier ainsi des heures de soutien dans une discipline, dans un niveau, ou décider d'ouvrir une option spécifique.

Le choix de l'utilisation de la DHG s'opère en fait à partir des objectifs définis dans le projet d'établissement. Ce dernier est souvent présenté comme l'une des concrétisations de l'autonomie de l'établissement. Le projet d'établissement a fait son apparition dans le monde éducatif avec le mouvement de rénovation des collèges qui a fait suite au rapport Legrand de 1981. Progressivement, la démarche de projet s'est étendue à l'ensemble des collèges puis des lycées, notamment en devenant obligatoire par la loi d'orientation de 1989. Dans ce projet, l'établissement doit traduire les objectifs nationaux d'enseignement dans le contexte local qui est le sien, donc, mettre en œuvre sa marge d'autonomie pédagogique dans le cadre national. *« Dire qu'un établissement doit établir un projet, c'est affirmer clairement que pour mener à bien sa tâche d'éducation et d'instruction, il doit mettre en œuvre des démarches spécifiques, qu'il est donc différent de son voisin ; c'est prendre acte qu'une démarche standardisée, unique pour tout le pays, n'est pas efficace ! D'autre part, élaborer un projet d'établissement, c'est, à partir de cette spécificité, afficher sa singularité, voire la conforter »* (Picquenot, 1997, p.12).

Ces marges de manœuvre administrative, financière et comptable, illustrées notamment par la constitution d'un conseil d'administration, la DHG et l'élaboration d'un projet d'établissement, sont les caractéristiques généralement avancées pour démontrer la montée en autonomie des établissements scolaires à partir des lois de décentralisation. Toutefois, cela ne doit pas masquer le fait que la spécificité des établissements scolaires existait avant

⁷ La DHG est égale au nombre d'élèves accueillis multiplié par un coefficient H/E (nombre d'heures hebdomadaires attribué par élève) déterminé par les services académiques : $DHG = E \times H/E$.

que la législation les encourage à jouer de cette spécificité. Les transformations juridiques n'ont pas créé les identités d'établissement, ni la différenciation des modes d'enseignements ou des curricula (Demailly, 2000b). Simplement, la promulgation de ces lois démontre la volonté des autorités centrales de modifier le mode de régulation du système scolaire et fait entrer celui-ci dans une période de mutations fortes.

2 - Une autonomie qui reste relative

Si l'analyse des textes législatifs montre qu'une autonomie de l'établissement est organisée et peut donc exister, cette autonomie reste toutefois relative, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, tous les chefs d'établissement formés ou en exercice dans la période précédant les lois de décentralisation n'ont pas souhaité se saisir des nouvelles opportunités de gestion de leur établissement qui leur étaient données pour changer certains modes de fonctionnement. A cet égard, l'exemple du projet d'établissement est souvent donné. La qualité et le mode d'élaboration de celui-ci (projet détaillé, développant une réelle politique éducative, ou juxtaposition de propositions d'action générales ; projet construit uniquement par le chef d'établissement ou au contraire après un travail collectif de la communauté éducative), varient en effet fortement selon les établissements (Pair, 1998).

Par ailleurs, l'autonomie est relative puisque les établissements scolaires ont bien sûr toujours des comptes à rendre à leur hiérarchie, dont le poids s'est, d'une certaine manière, alourdi avec la déconcentration (Perret, 1999). Auparavant, les établissements, gérés par le niveau central, étaient en relation hiérarchique uniquement avec ce niveau. La déconcentration a en fait multiplié ses référents hiérarchiques, même si une ligne unique est respectée et qu'il n'a qu'un référent direct. Il se voit toutefois chargé de mettre en œuvre d'une part les injonctions nationales, d'autre part, une politique académique spécifique qui propose une lecture particulière de ces injonctions, mais qui ne le dédouane pas du cadre général.

II - L'établissement scolaire comme objet de recherche sociologique

A - La naissance de l'objet

La transformation du statut de l'établissement scolaire, parachevée par l'autonomie nouvelle qu'il a gagnée dans les années 1980, est un fait qui n'est plus à démontrer pour tous les analystes du système scolaire qui s'intéressent à ce niveau d'étude. Sa constitution en objet politique est toutefois antérieure à sa constitution en objet scientifique, comme l'a montré Derouet (1987).

L'intérêt de la sociologie de l'éducation française post-durkheimienne s'est surtout porté sur les liens entre l'institution scolaire et la stratification sociale, depuis que les études sociologiques des années soixante ont dévoilé l'irréalité des idéaux de démocratisation et d'égalité des chances. Ce sont des analyses macrosociologiques, qui s'intéressent à l'institution dans sa globalité plus qu'au fonctionnement concret des éléments qui la structurent.

A la différence de la sociologie française, les recherches nord-américaines se sont intéressées au niveau local de façon plus précoce. Elles ont pour cela été influencées d'une part par les études des anthropologues, essentiellement culturalistes, sur les communautés et leurs liens avec l'institution scolaire (recherches proches de la sociologie urbaine), d'autre part par la nécessité de récuser le fondement théorique en terme de « déficit culturel » des politiques de lutttes contre l'échec scolaire (Henriot, 1987). L'impact de ce type de recherche en France s'est vu dans le développement d'études sur le milieu local et sur les politiques éducatives territorialisées avant, puis de façon conjointe avec celles portant sur le niveau établissement (entre autres : Chambon, Proux, 1988 ; Charlot, 1994 ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Chauveau, Duro-Courdesses, 1989 ; Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1995 ; CRESAS, 1983 ; Glasman, 1992 ; Henriot-Van Zanten, 1988 ; 1990 ; Léger, Tripier, 1986). L'apport de ces recherches sur le milieu local, anglo-saxonnes puis françaises, a notamment été méthodologique. Elles ont amené un regain de l'approche

ethnographique dans l'analyse de la question scolaire⁸ et de l'attention au niveau établissement.

Derouet montre en fait que l'idée d'un établissement scolaire comme entité autonome, réceptacle d'une communauté d'individus, petit système clos dans une structure très centralisée, a tout d'abord été davantage soutenue par des pédagogues, des politiques et des gestionnaires que par des sociologues. Ils y ont vu le moyen d'atténuer les tensions nées des différences sociales par l'instauration de la communauté. Surtout, c'est une première prise de conscience des intérêts de la décentralisation future, « *à partir du moment où les établissements, le corps enseignant, les élèves deviennent de plus en plus hétérogènes, il faut décentraliser la décision vers des unités plus petites, où l'interconnaissance permet une prise en compte au moins intuitive des différences* » (Derouet, 1987, p.166). Pour épuiser cet intérêt des politiques et des gestionnaires, ce sont essentiellement des recherches dirigées vers l'action qui ont été menées. Ce ne sont donc pas des recherches sociologiques « pures » qui ont tout d'abord démontré l'intérêt de concevoir politiquement et administrativement l'établissement scolaire comme une unité éducative.

B - Des approches multiples de l'objet

Toutefois, depuis le début des années 1980, les recherches sociologiques prenant l'établissement scolaire comme objet d'étude se sont développées, notamment pour répondre aux déceptions engendrées par la création du collège unique. « *Alors qu'il avait bénéficié d'un assez large soutien, le collège unique qui devait accroître l'emprise scolaire et l'égalité des chances est apparu comme le lieu où se concentraient les déceptions et les problèmes* » (Dubet, Cousin, Guillemet, 1989, p.238). En même temps qu'il présentait le collège unique comme un aboutissement de l'idéal d'égalité des chances, le système scolaire recréait des différenciations à partir des filières et des établissements.

⁸ La *Revue Française de Pédagogie* a consacré une note de synthèse « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe », qui sous la plume de A. Henriot, J-L. Derouet et R. Sirota, abordait le développement des études sur le local à trois niveaux distincts. Nous reprenons ici les analyses faites par Henriot sur la communauté et par Derouet sur l'établissement (Henriot, 1987 ; Derouet, 1987).

L'établissement scolaire est alors interrogé de multiples façons. Une partie des recherches tente de cerner les variables contextuelles qui jouent sur la vie scolaire des élèves et permettent de relever des différences de performances scolaires. Une autre partie s'attelle au lourd travail d'isoler les caractéristiques permettant de définir une identité spécifique d'établissement et de l'appréhender comme une organisation sociale autonome : modes de relations entre les acteurs, type d'autorité du chef d'établissement, conceptions du métier, structure pédagogique, organisation administrative, situation de l'établissement sur le marché scolaire, etc. Le problème est alors toujours de mesurer à leur juste valeur le poids de chaque variable dans l'explication du fonctionnement interne de l'établissement.

1 - L'établissement scolaire est le jouet de variables contextuelles : la démonstration de « l'effet établissement »

Il s'agit ici de rappeler les résultats des travaux qui se sont attachés à montrer que les caractéristiques de la scolarisation des élèves étaient différentes selon les établissements scolaires. Ces différences peuvent être reliées à la variation de variables externes, notamment l'origine sociale des élèves, même si cette dernière ne joue pas toujours dans le sens que l'on pourrait penser. Les recherches qui ont suivi ces premiers constats ont traduit la question des inégalités de réussite scolaire en termes de performances différentielles des établissements.

- Les travaux de Marie Duru-Bellat et d'Alain Mingat, au sein de l'IREDU, ont démontré le poids des variables contextuelles, ou « écologiques », sur le parcours scolaire des élèves de collège (Duru-Bellat, Mingat, 1988 ; 1989a ; 1989b, 1993, Duru-Bellat, 1988). Sans renier le fait que les variables socio-démographiques et scolaires individuelles ont une influence sur ceux-ci, ils pointent, à partir d'une approche quantitative et statistique, des différences substantielles de notation et d'orientation selon les collèges. Les variables contextuelles isolées sont des variables internes (taille du collège, score moyen aux épreuves de connaissance, pourcentage de redoublants, âge moyen des élèves, pourcentage de PEGC, « tonalité sociologique ») et externe (carte scolaire et offre de place dans le collège). Ils ont ainsi pu montrer que, à niveau

scolaire réel identique⁹, les collèges ne notent pas leurs élèves de la même façon. Les collèges à recrutement socialement et scolairement favorisé ont tendance à noter plus sévèrement leurs élèves alors que des collèges à recrutement moins favorisé ont tendance à les noter de façon plus favorable. Le résultat est finalement une certaine homogénéisation du niveau de notation entre les collèges. Par ailleurs, pour des élèves de niveau social, de niveau scolaire et d'âge identique, les collèges à recrutement social aisé paraissent moins sélectifs au niveau de l'orientation¹⁰ (ils envoient par exemple davantage d'élèves en filière générale) que des collèges à recrutement socialement défavorisé, qui sont quant à eux plus sélectifs. Il semblerait que l'établissement procède à l'orientation de l'ensemble de sa population en lien avec l'image qu'il a de sa population dominante : orientation plutôt prestigieuse pour un public d'élève socialement et scolairement favorisé, orientation de relégation dans le cas contraire. Leurs analyses montrent également un impact de l'offre d'enseignement (nombre de places en quatrième, intégration du collège à un lycée général, proximité spatiale de filières professionnelles) sur le choix de l'orientation des élèves. Les variations selon les données du contexte interne et externe de l'établissement paraissent par ailleurs plus déterminantes pour les élèves de niveau scolaire moyen. En outre, face à ces différences de résultats et d'orientation entre les établissements, au niveau local, les stratégies des parents (en termes de choix) et des établissements (en termes d'organisation interne) tendent à accroître ces disparités (Duru-Bellat, 1999).

- Les recherches portant sur le choix des établissements scolaires par les parents d'élève aboutissent également, entre autres, à relever un effet établissement. C'est le cas des travaux menés par Gabriel Langouët et Alain Léger (1994) sur la comparaison entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Leurs recherches montrent que les établissements des deux secteurs ont des « efficacités » différentes selon l'origine sociale des élèves. Les établissements privés profitent aux enfants d'ouvriers et d'employés, alors que les établissements publics profitent davantage aux enfants d'agriculteurs. L'explication de ces différences réside en partie dans les réponses

⁹ Mesuré par des tests de connaissances.

¹⁰ Une part importante de leurs analyses s'intéresse à l'orientation après la 5^e de collège, palier d'orientation qui n'existe plus aujourd'hui.

différentes aux attentes des parents que proposent les deux secteurs, le secteur privé semblant avoir un mode d'organisation et une vision de la vie scolaire plus en adéquation avec les familles ouvrières ou employées¹¹.

- Les chercheurs réunis au sein de la Direction de l'évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation nationale se sont quant à eux intéressés à l'étude de l'établissement scolaire en tant que niveau pertinent de description et d'analyse du système scolaire global. L'approche des établissements est alors essentiellement une approche quantitative et statistique qui vise à présenter un tableau de la situation en croisant des variables de résultats, de fonctionnement, d'environnement et de ressources, voire en construisant des typologies d'établissement¹².

Une partie de ces travaux s'intéresse plus particulièrement à la question de « l'efficacité » et de la « performance » de l'établissement (Lienso, Meuret, 1987a et b). La construction des IPES (indicateurs de pilotage des établissements scolaires), et notamment des indicateurs de performance provient de cette accumulation progressive de réflexions et de conceptions d'indicateurs. Les notions d'efficacité et de performance font essentiellement référence aux résultats scolaires des élèves scolarisés dans les établissements, appréhendés à partir des résultats aux différentes certifications ou à des tests spécifiques ainsi qu'à partir de leurs trajectoires scolaires¹³. A partir de ces données, ce sont souvent les caractéristiques de l'établissement performant qui sont recherchées, en recoupant les performances de chaque établissement avec des variables externes et internes (Grisay, 1990 ; Vert, 1990).

- Les travaux menés par Aletta Grisay (1993 et 1997) au sein de la DEP innovent dans l'analyse des inégalités de réussite scolaire entre les établissements. En effet, dans sa recherche qui vise clairement à saisir les acquis des élèves au cours des années de

¹¹ Toutefois, cette conclusion est souvent atténuée par le rappel que les familles qui inscrivent leurs enfants dans le secteur privé ont peut-être des caractéristiques spécifiques (notamment au niveau d'une mobilisation parentale plus forte) qui jouent peut-être autant sur la réussite scolaire de leurs enfants que l'organisation de la vie éducative de l'établissement.

¹² Par exemple, une typologie des collèges sensibles (Rondeau, Trancart, 1995), ou une typologie de collèges selon leur recrutement social et leurs résultats scolaires (Grisay, 1990).

¹³ Mais les limites de cette conception sont en général spécifiées en préambule de chaque étude.

collège, elle ne prend pas en compte uniquement les résultats des élèves en termes d'acquis cognitifs mais également en termes d'acquis socio-affectifs. Ses conclusions montrent bien une inégalité de résultats entre élèves, que ce soit au niveau des acquis cognitifs que socio-affectifs, qui peut être en partie attribuée aux caractéristiques du collège. Dans ce cas, la recherche aboutit à réaffirmer ce que des études précédentes avaient pu montrer : les collèges jugés les plus performants au niveau des acquis cognitifs sont des collèges à recrutement socialement favorisé, par contre, les collèges accueillant un public plus défavorisé peuvent se révéler performants en ce qui concerne les acquis socio-affectifs. Enfin, ses conclusions tendent à montrer que l'hétérogénéité sociale est plus profitable aux élèves que l'homogénéité lorsque celle-ci concerne des élèves défavorisés socialement.

Au-delà du fait que ces recherches se penchent sur les variables contextuelles des établissements dans lesquels sont scolarisés les élèves, et non sur les caractéristiques individuelles de ces derniers, pour expliquer les différences de réussite scolaire dans le système éducatif français, elles ont également en commun leur approche méthodologique. En effet, elles ne fondent pas leur travail sur des monographies d'établissement, jugées souvent trop partielles, mais sur une analyse empirique externe, résumées en quatre points par M. Duru-Bellat et A. Mingat (1993, p.12) : « *une approche positive du phénomène, un regard externe sur le fonctionnement, le souci de révéler un fonctionnement objectif, la nécessité d'une approche comparative, [qui] impliquent un recours à des méthodes quantitatives* ».

2 - L'établissement est une organisation sociale autonome

Il ne s'agit plus ici d'analyser l'établissement à partir de ses variables contextuelles dans le dessein de tester l'hypothèse d'un effet établissement, à partir d'études quantitatives. Il s'agit d'entrer plus en avant dans l'analyse du fonctionnement de celui-ci, en regardant son organisation interne, les relations qui s'y tissent entre les acteurs et leurs natures, les modalités de contrôle qui s'y développent. La démarche méthodologique privilégiée sera alors la monographie d'établissement, qui doit prendre en compte dans l'analyse d'un établissement, tout autant le climat qui s'en dégage, que l'organisation des relations sociales qui y a cours ou la mobilisation des acteurs pour des projets particuliers.

Dominique Paty (1981) est connu pour avoir introduit une démarche relevant de la sociologie des organisations, à travers l'approche théorique de Michel Crozier, dans l'étude de l'établissement scolaire. Sa recherche appréhende ainsi l'établissement scolaire à partir des stratégies multiples que poursuivent ses acteurs et des enjeux qui leur donnent sens. Délaissant le facteur socioculturel, elle va s'intéresser aux facteurs organisationnel et relationnel de l'établissement et à ses conséquences sur le mode de socialisation des élèves. Elle propose ainsi une distinction entre deux structures dans les douze collèges étudiés, la structure classe et la structure collège. L'affirmation de ces deux structures varie selon les établissements, définissant des « identités » d'établissement différentes. Dans les collèges traditionnels où la structure classe est prédominante, l'enseignant jouit d'une grande autonomie d'action, une identité distincte de l'établissement ne se dégage pas, celui-ci se présente au contraire comme une simple juxtaposition de classes. Par contre, dans les collèges plus innovants, une structure collège spécifique se dégage, du fait de l'action volontariste du chef d'établissement ou d'une partie de la communauté éducative, dessinant l'identité spécifique de l'établissement. Ces modes différents d'organisation et de relation jouent ensuite sur le type de socialisation des élèves¹⁴. La réflexion ne s'appuie donc pas ici sur une analyse quantitative des données scolaires et socioculturelles pour démontrer l'existence d'une différence entre les établissements mais sur une analyse du fonctionnement interne de ces derniers.

Après les travaux de Dominique Paty, aborder l'établissement scolaire comme organisation possédant une identité spécifique, et non comme le simple échelon d'une organisation administrative, devient une démarche plus courante. C'est le point de départ de la recherche de F. Dubet, O. Cousin et J-P. Guillemet (1989) qui s'intéresse aux capacités de mobilisation des enseignants de collège et les liens de cette mobilisation avec les performances scolaires du collège. Leur recherche isole ainsi des éléments favorables et des obstacles à cette mobilisation des enseignants. Une définition du métier en terme de « fierté professionnelle », le hasard des affinités et du climat de l'établissement, une

¹⁴ Les collèges qui ne présentent pas une identité déterminée du fait de l'importance de la structure classe, se trouvent tout autant parmi les collèges élitistes, peu soucieux de développer des innovations pédagogiques puisqu'ils sont sûrs de leur image positive et attractive, que parmi les collèges beaucoup plus défavorisés, où l'équipe éducative ne fait pas face de front aux problèmes de socialisation et d'éducation mais y répond au contraire par un repli sur soi. Les caractéristiques socio-culturelles ne coïncident donc pas avec les caractéristiques organisationnelles.

volonté de revaloriser l'image de l'établissement dans lequel ils travaillent, une direction démocratique mais incitative du chef d'établissement favorisent la mobilisation des enseignants. Celle-ci reste cependant toujours particulièrement fragile et peut facilement s'essouffler. Par contre la conception individualiste du métier d'enseignant, la crispation sur les différences de statuts et d'acquis, le manque d'investissement du chef d'établissement sont des critères défavorables pour la mobilisation des enseignants. La conclusion de la recherche pointe le fait que si le type de mobilisation et la performance scolaire ne sont pas directement liés, « *dans le moule d'une corrélation générale entre l'origine sociale des élèves et leurs résultats scolaires, l'établissement joue un rôle dans la mesure où il atténue ou exacerbe ces corrélations globales* » (Dubet, et al., 1989, p.253). Si la recherche n'atteste donc pas du rôle direct de la mobilisation enseignante sur les performances scolaires, elle laisse la question ouverte sur les acquis en termes d'éducation et de socialisation. Surtout, elle montre qu'un établissement scolaire peut être le support d'organisations des rôles et des tâches différentes, et que celles-ci ont des conséquences sur la perception qu'ont les acteurs de leur professionnalité. La mobilisation possible dans un établissement amène les enseignants à réaménager la définition de leur métier. Cousin (1998) approfondit ces travaux et montre que « *si le lien entre politiques d'établissement et performances des collègues est relatif, si la mobilisation des acteurs ne semble pas toujours avoir un effet direct et précis sur la réussite des élèves et/ou sur leurs comportements, en revanche, il semble incontestable que c'est dans les collèges ayant le degré le plus élevé de cohésion que les acteurs, en particulier les enseignants, vivent le mieux leur métier et que les thèmes de la crise de l'école, du malaise enseignant et de l'hétérogénéité des élèves sont les moins présents* » (Cousin, 1998, p.204). Le mode de mobilisation enseignante, dans les collèges, joue donc d'une certaine façon favorablement sur le « climat moral » général de l'établissement, lui-même étant propice à une prise en compte des élèves moins influencée par les stéréotypes¹⁵.

Les recherches s'intéressant aux choix de l'établissement scolaire par les parents d'élèves, au développement du consumérisme scolaire, ont également été amenées à prendre en compte l'établissement comme entité spécifique, possédant une image plus ou moins

¹⁵ Pour une étude des conditions et des formes de la mobilisation enseignante, son implication sur les transformations des rôles et de l'éthique professionnels, voir Kherroubi, Peignard, Robert,

attractive. Les travaux de Ballion (1982, 1986) sur les consommateurs d'école montrent que certaines catégories de parents d'élève, notamment ceux de milieux favorisés et surtout les enseignants, se présentent en client de l'institution et hiérarchisent les établissements devant accueillir leurs enfants afin de faire leur choix. S'intéressant ensuite à l'explication de cette disparité des établissements par l'analyse du fonctionnement interne des établissements, Ballion (Ballion et al., 1991) propose une méthode d'analyse alliant à la fois les références à l'anthropologie (en s'intéressant à la construction du travail social comme le font les ethnométhodologues), à la sociologie des organisations (en appliquant notamment le modèle de Mintzberg) et à l'analyse institutionnelle. Il isole ainsi quatre grandes variables permettant de rendre compte du fonctionnement de l'établissement : le niveau de structuration (division du travail, répartition structurelle), la cohésion symbolique (valeurs et représentations qui rassemblent les acteurs de l'établissement), la mobilisation des acteurs (degré d'implication des acteurs dans la vie de l'établissement), et l'autonomisation (aménagement des règles institutionnelles au niveau de l'établissement).

Ces différentes recherches s'attachent bien à ce qu'il est maintenant convenu d'appeler la « boîte noire », le fonctionnement interne de l'établissement scolaire, et nous permettent de dresser un ensemble de constats sur la réalité de celui-ci. Nous souhaitons maintenant nous intéresser à des travaux traçant un cadre théorique plus ferme pour aborder ce fonctionnement, notamment en le reliant à une problématique plus large sur le fonctionnement global du système scolaire.

3 - Les travaux de Jean-Louis Derouet : l'établissement scolaire dans « plusieurs mondes »

Depuis une quinzaine d'années, Jean-Louis Derouet, à la tête du Groupe d'études sociologiques de l'INRP, a construit à travers ses travaux un cadre théorique pour une sociologie des établissements scolaires. A partir d'une approche ethnologique des établissements et en requérant les éclairages de la sociologie des organisations et de la sociologie politique, et particulièrement la théorie développée par Boltanski et Thévenot

(1997 et 1998).

(1987), il propose une lecture du fonctionnement interne de l'établissement, en lien avec une vision globale du système scolaire¹⁶.

L'une des notions centrales de la théorie de Derouet est celle de situation, qu'il reprend à Boltanski et Thévenot. La situation met en interaction les acteurs et est l'objet d'interprétations¹⁷ de leur part. Or, aujourd'hui, du fait des transformations très importantes subies par le système scolaire depuis les années soixante, l'interprétation du monde scolaire et des situations qui en découlent ne va plus « de soi », ne renvoie plus à un ordre unique, mais peut faire référence à différentes visions idéales de l'école, ou, pour reprendre la terminologie de Boltanski et Thévenot, à des principes de justice différents. Derouet distingue plusieurs registres, logiques d'action ou encore modèles de compétences, pouvant justifier les situations scolaires et permettant aux acteurs de mettre en ordre leur expérience et de légitimer leurs actions. *« Il va de soi qu'aucun de ces modèles ne se trouve totalement réalisé dans l'expérience et qu'il faut se garder de toute conception réaliste de la notion de modèle de compétences. Ce qui existe empiriquement, ce sont les compétences interprétatives des acteurs qui, en situation d'incertitude, mobilisent des références qui vont leur permettre de s'orienter »* (Derouet, Dutercq, 1997, p.23). Ces modèles de compétences sont apparus à des temps différents de l'histoire du système scolaire, Derouet en retient quatre principaux.

La logique civique a guidé les principes fondateurs de l'école républicaine et égalitaire. Elle soutient une conception républicaine de l'universalisme du savoir et la nécessité de mettre en œuvre un service public d'éducation des citoyens. Elle défend donc une égalité de traitement des élèves, au nom de l'intérêt général, contre le développement des particularismes¹⁸. Deux modalités de mises en œuvre de la logique civique sont repérées. La régulation centrale de l'institution, à travers les programmes communs, les examens

¹⁶ Nous nous référons, pour cette présentation, à Derouet, 1988 ; 1992 ; Derouet, Dutercq, 1997 et Derouet, 2000 (dir.)

¹⁷ Les acteurs sont soumis à un impératif de justification des situations qu'ils vivent. Pour y répondre, ils vont recourir à des modèles, des logiques, qui *« reposent sur deux principes fondamentaux, un principe de commune humanité, qui établit une certaine parité entre ses membres, un principe d'ordre, qui les hiérarchise »* (Derouet, 1987, p.9).

¹⁸ L'idée de discrimination positive et de zone d'éducation prioritaire comme l'idée de projet et de politique d'établissement vont donc à l'encontre de cette logique.

nationaux, le statut des fonctionnaires, les règles administratives, en est une. Mais la logique civique est également à l'œuvre lorsque l'établissement scolaire est conçu comme une cité politique locale. Le projet d'établissement peut alors être défendu par cette logique en tant qu'il rassemblerait des « citoyens » et non des individus.

La logique domestique ou communautaire conçoit les relations sociales sur le modèle familial. Elle perçoit l'établissement comme une communauté scolaire, dans laquelle les rapports sont avant tout personnels et chaleureux, et ne fait pas de séparation franche entre le privé et le public. Les élèves sont d'abord des enfants que l'on ne hiérarchise pas mais dont on relève simplement les différences.

Ces deux premières logiques existent depuis la formation de l'école républicaine, la représentation de l'école des citoyens, froide et réglementée mais égalitaire s'est toujours opposée à la représentation de l'école comme institution chaleureuse de prise en charge des enfants, la première représentation ayant eu plus de poids réel que la seconde.

La logique industrielle met quant à elle en avant la nécessaire efficacité de l'école, celle-ci devant se mesurer au niveau de l'établissement. Apparue après les remous des années 1960, elle prend de plus en plus de poids. Ce qui est juste dans cette logique, ce n'est pas ce qui sert l'intérêt général, ni ce qui rapproche les individus et les met en confiance, mais c'est ce qui est productif et ce qui est performant. Les dispositifs mis en œuvre au niveau de l'établissement pour organiser de façon plus rationnelle son fonctionnement et utilisés pour le management de l'établissement, comme les réunions de concertations, les examens communs et surtout le projet d'établissement, relèvent de cette logique.

La logique marchande apparaît quant à elle dans les années quatre-vingt, et guide les comportements des acteurs concevant l'école comme un bien de consommation situé sur un marché scolaire. Ce n'est pas directement l'efficacité réelle qui est recherchée, mais l'efficacité apparente, celle qui transparaît dans l'image publique de chaque établissement, qu'elle soit effective ou non.

Aux côtés de ces quatre logiques de légitimation, nous pouvons relever d'autres modèles de référence qui occupent une place mineure dans l'ordre scolaire, comme la logique de l'inspiration, la logique culturelle ou la logique de la communication.

Ces logiques n'existent pas simplement au niveau de l'action concrète des acteurs, on les retrouve au contraire dans les grands débats nationaux, dans lesquels elles puisent leurs argumentaires. « *Les mêmes logiques sont à l'œuvre dans les petites et dans les grandes choses, dans la construction d'une situation, dans le montage d'un établissement, dans la cohérence du système éducatif dans son ensemble* » (Derouet, 1988, p.10). L'étude du niveau local, de l'établissement, n'est donc pas déconnectée de celle du niveau global. L'établissement est l'un des lieux de mise en œuvre de ces logiques, il est défini à ce titre comme une communauté politique. Il rassemble des acteurs distincts : enseignants, équipe de direction, élèves et parents d'élèves qui interprètent les situations selon des logiques différentes.

Or, ces logiques ont des principes incompatibles entre eux qui leur donnent les moyens de se dénoncer les unes contre les autres. Au niveau de l'établissement, elles entrent en confrontation. Celui-ci n'est pas un lieu d'ordre mais un lieu de désordre, où, pour que l'action puisse se conduire, il est nécessaire de trouver un consensus, un compromis entre les différentes logiques des acteurs, d'autant plus depuis que l'établissement possède une marge d'autonomie conséquente. « *La cohérence d'une situation doit en permanence être entretenue par un travail de tous les individus présents, et spécialement par celui que sa place dans l'organisation met en position de dire l'intérêt collectif, dans la classe, le professeur, à l'échelle de l'établissement, le chef d'établissement* » (Derouet, 1988, p.11).

Pour comprendre le fonctionnement d'un établissement, il faut donc saisir comment se construit sa cohérence interne, en s'intéressant tant aux idéologies émanant des discours, idéologies se rapportant à des logiques spécifiques, qu'aux dispositifs construits, puisqu'ils le sont relativement à des logiques d'action.

III - L'établissement scolaire, unité du système scolaire

A - Un système scolaire aux principes multiples

Les transformations de la structure administrative du système scolaire, couplée à une modification de la répartition des pouvoirs financiers et décisionnels, dans un contexte de multiples remises en question du rôle de l'École dans la société, montrent que le système scolaire n'est en rien un objet simple et clair à approcher. Il se définit au contraire par la complexité de son histoire, de ses structures, et des interprétations dont il est le support de la part des acteurs sociaux.

Cette conception n'est en rien novatrice de notre part. Dubet rejoint ainsi Derouet dans sa conception d'une école écartelée entre des systèmes de valeurs différents. Dans l'ouvrage écrit conjointement avec D. Martuccelli (Dubet, Martuccelli, 1996), ils décrivent bien les modifications de la régulation du système scolaire, qui ne peut plus aujourd'hui s'appuyer sur les seules conceptions républicaines. « *Ainsi observe-t-on, depuis maintenant plus de vingt ans, un système d'imprécations et de critiques dans lequel les tenants de la tradition sont critiqués par ceux qui veulent ouvrir l'école sur l'enfance et par ceux qui veulent l'ouvrir sur l'économie. Évidemment, rien n'est inconciliable dans l'ordre des principes, mais, dans les faits, le consensus est fragile, et cela d'autant plus nettement que chacun de nous peut légitimement désirer tout à la fois le maintien d'une tradition et d'une grande culture, l'efficacité sociale des formations et le respect de personnalités originales et "sacrées"* » (Dubet, Martuccelli, 1996, p.44).

Cette analyse perçoit donc également les acteurs comme obligés de choisir, d'ordonner des références idéologiques pour agir ensemble. « *Dans cet univers diversifié, les acteurs doivent recomposer leurs pratiques à partir d'éléments qui ne sont plus naturellement accordés* » (Dubet, Martuccelli, 1996, p.48). Les trois fonctions assignées à l'école, qui sont l'éducation, la socialisation, et la distribution de qualification scolaire, ne peuvent plus se concilier sans écueil. Tout comme, dans la conception de Derouet, les acteurs doivent trouver des arrangements localement pour que leurs actions puissent se coordonner, les

acteurs doivent ici procéder à une mise en ordre, puisque celle-ci ne peut plus descendre du niveau central. Elle se fait donc au niveau des acteurs, à travers l'expérience qu'ils vont se construire. Les expériences scolaires *« se bâtissent comme le versant subjectif du système scolaire. Elles combinent les logiques du système que les acteurs doivent articuler entre elles : l'intégration de la culture scolaire, la construction de stratégies sur le marché scolaire, la maîtrise subjective des connaissances et des cultures qui les portent »* (Dubet, Martuccelli, 1996, p.13).

Cette mise en forme se fait au niveau local car, on l'a vu, les transformations subies par le système scolaire depuis les années soixante ont éloigné le centre de décision du terrain. Dans un contexte de dérégulation du système scolaire, où le pouvoir central ne dicte plus clairement les bonnes règles de fonctionnement, les échelons locaux, et surtout les établissements, ont à organiser l'action et à trouver eux-mêmes des solutions. *« L'établissement scolaire n'est plus seulement le maillon d'une chaîne bureaucratique, il est tenu de construire une "politique" ajustant les pratiques des enseignants et des élèves et lui donnant une certaine maîtrise de son environnement »* (Dubet, Martuccelli, 1996, p.48). Derouet analyse ces transformations en termes de changement du modèle de référence de l'administration éducative, avec un renversement de l'image pyramidale habituellement dessinée pour décrire la toute puissance de la hiérarchie centrale sur cette administration. *« Le nouveau modèle part au contraire des établissements. Ce sont eux qui décident, à partir d'un cadre national progressivement déréglementé, du "bien commun" local »* (Derouet, 2000b, p.103).

Il semble donc que si l'établissement scolaire apparaît être une unité d'analyse pertinente, ce n'est pas seulement du fait de son autonomie objective, décrite dans les textes de lois, c'est aussi parce qu'il y a eu une adaptation de l'institution scolaire globale à la diversification des sens sociaux de l'école, et à *« la perte de légitimité de l'État pour réduire la complexité qui en résulte »* (Derouet, 2000b, p.103).

B - L'établissement scolaire dans son territoire

L'établissement est donc devenu *« le premier espace d'exercice des politiques éducatives. Il existe certes toujours un cadre national qui détermine des limites et affiche des*

priorités : égalité des chances, transmission des savoirs, socialisation des futurs citoyens, acquisition de compétences professionnelles... Mais ces grandes références ne prennent sens que si elles sont mobilisées par les acteurs locaux sous forme de pratiques adaptées, qui dépendent forcément des spécificités de chaque établissement » (Derouet, Dutercq, 1997, p.13).

Cette délégation de la mise en forme des orientations politiques aux acteurs du terrain s'accompagne de plus d'une modification de la référence normative générale de l'institution scolaire (Demailly, 2000c et 2001). En effet, la prise de distance du niveau central vis-à-vis de sa base se traduit par une modification du cadre normatif : l'obligation de résultats tend à remplacer l'obligation de moyens. On ne demande plus tant aux acteurs de suivre les procédures validées comme « bonnes », mais d'obtenir des résultats tangibles, notamment en termes de qualité et d'efficacité. Charge ensuite aux établissements de répondre à cette obligation à travers leur adaptation à leurs caractéristiques propres par l'élaboration d'une politique, d'un projet. Demailly (2000c) remarque toutefois que la mise en place de l'obligation de résultats s'opère actuellement par le biais de normes incitatives. L'administration incite « ardemment » les acteurs du terrain à s'y intéresser. *« Il s'agit, en maniant la menace, de soutenir l'injonction morale, d'essayer de la faire passer dans les mœurs [...] par une pression symbolique soutenue, la répétition qu'il serait légitime qu'il y ait des sanctions négatives, qu'il serait légitime qu'il y ait une obligation impérative »* (Demailly, 2000c). Cette manière de faire entraîne cependant des effets contraires : en imposant sans imposer, en sollicitant avec empressement la fibre responsable des acteurs, sans se dégager pour autant d'un contrôle sur les moyens, elle se décrédibilise et suscite davantage le désengagement que l'engagement des acteurs.

Dans ce contexte, pour que l'action éducative se fasse, pour que l'action des différents acteurs de l'établissement soit coordonnée, il est donc nécessaire de construire une « politique », des « arrangements locaux ». Personnels de direction et enseignants vont être les acteurs principaux de cette construction parce que, du fait de leurs fonctions, les premiers ont en charge cette coordination du travail d'enseignement, les seconds le mettent en pratique. Cette mise en forme locale se fait à travers l'interprétation de son rôle que propose chaque acteur : l'enseignant dans sa classe, mais aussi dans l'établissement, le chef d'établissement dans l'établissement, notamment vis-à-vis des enseignants. Toutefois, les personnels de l'établissement ne sont pas les seuls à participer à la construction de ces

compromis locaux. Si l'établissement a gagné en autonomie vis-à-vis de l'échelon central, il a aujourd'hui de nouveaux comptes à rendre aux divers acteurs de l'échelon local.

L'autonomie de l'établissement ne s'est en effet pas développée dans un cadre immuable, l'établissement prenant en charge ce qui était délaissé au niveau central. La déconcentration et la décentralisation ont au contraire mis en place de nouveaux acteurs qui ont paradoxalement resserré le contrôle de l'établissement. Ce sont les cadres académiques et rectoraux d'une part, les cadres municipaux, départementaux ou régionaux d'autre part. Ces nouveaux acteurs entrent donc dans le jeu scolaire, multipliant là encore les mondes de références, d'autant qu'il s'agit pour une part d'acteurs extérieurs à l'institution scolaire. De fait, certaines collectivités locales ont pu prendre très à cœur les nouveaux rôles qui leurs étaient octroyés. Utilisant leur nouveau pouvoir, essentiellement financier, certaines ont même développé des politiques éducatives parallèles, qu'elles soient municipales, départementales ou régionales (Henriot-Van Zanten, Thin, Vincent, 1996, Dutercq 2000a, b et 2001). Par ailleurs, la déconcentration a apporté une marge d'autonomie aux académies qui ont le pouvoir aujourd'hui de mettre en œuvre des politiques spécifiques, même si elles se construisent toujours dans un cadre de référence nationale, politiques qui doivent être appliquées par les établissements scolaires.

La déconcentration et la décentralisation ont donc modifié la donne du jeu local. De nombreuses recherches ont montré comment les établissements scolaires ont dû s'ouvrir à des acteurs extérieurs à l'institution scolaire et comment ils se sont adaptés à leurs attentes : parents d'élève (Ballion, 1982, 1991 ; Ballion, Ouevrard, 1991 ; Broccolichi, Van Zanten, 1997 ; Van Zanten, 2001), municipalités (Henriot-Van Zanten, 1988 ; 1990), conseils départementaux ou régionaux (Dutercq, 2000a et 2001).

Le terme de « gouvernance » ou de « gouvernement local éducatif » a été forgé, de façon encore prospective, pour caractériser cette situation (Dutercq, 1999 ; Derouet, 2000b). Il désigne un mode de régulation local « *qui repose sur la circulation des savoirs et des pouvoirs au sein d'un réseau. Il existe, à des échelles territoriales diverses, un certain nombre de partenaires intéressés par une même question. Leurs idéaux, leurs intérêts, leurs cultures, leurs modes de gestion peuvent être extrêmement différents, mais l'intérêt qui les attache à une question commune les relie comme autant de pôles d'un réseau* » (Derouet, 2000b, p.104).

Le principe d'un gouvernement local éducatif se heurte cependant à différents obstacles. D'une part, les « niveaux » du local sont multiples et à périmètres variables. L'action publique se déploie au sein de territoires différents selon les administrations de références, au sein même de l'administration de l'Education nationale, les sectorisations s'emboîtent les unes dans les autres. Nous sommes donc non seulement face à une pluralité de territoires mais ceux-ci ont parfois peu de bases concrètes et sont plutôt des formalisations abstraites (Dutercq, 1999). Par ailleurs, un gouvernement local éducatif demande des possibilités d'investissement des acteurs importantes, d'implications politiques, parfois en contradiction avec leurs cultures professionnelles administratives et hiérarchiques. *« Beaucoup, à juste titre, trouvaient davantage de liberté et de satisfaction personnelle à l'articulation verticale qui les liait naguère à des instances assez lointaines (corps, discipline, programme, inspection, ministre, etc.) qu'au réseau horizontal dans lequel ils avaient désormais à inscrire leur travail »* (Dutercq, 1999, p.63). Les recherches faites sur le fonctionnement des relations partenariales dans les ZEP montre que la difficile mise en adéquation de compétences, pratiques et identités professionnelles différentes nuit à la qualité, et même à l'effectivité, des relations partenariales (Migrants Formation, 1991 ; Glasman, 1992, Collonges, Glasman, 1992, Demailly, Verdière, 1999).

L'établissement scolaire ne se conçoit donc pas seulement relativement à son autonomie, mais aussi relativement aux contraintes de son environnement proche qui pèse sur cette autonomie. L'analyse de l'établissement scolaire ne doit donc plus appréhender ce dernier uniquement comme une organisation fermée, elle doit également l'envisager comme une organisation aux frontières mouvantes et floues, lieu de coordination de l'action.

Dans ce contexte, la logique industrielle isolée par Derouet joue un rôle majeur car elle propose des outils pour rendre plus facile cette coordination de l'action, notamment en puisant dans le domaine de l'entreprise et de son mode de gestion. Projet, management, efficacité, performance et évaluation font concevoir l'établissement (et également les autres niveaux pertinents d'action locale : académies, ZEP) comme une entreprise dont la production est avant tout la réussite scolaire des élèves. Le modèle du management privé a eu beaucoup de succès au cours des années 1980 - ce succès s'étendant au reste des services publics devant se moderniser et non simplement à l'Education nationale - avant qu'on ne constate qu'il n'était pas transposable tel quel dans la sphère éducative.

C - Une réponse aux multiples transformations du système scolaire : le développement du management public

Dans les années 1980, l'institution scolaire voit l'arrivée d'un nouveau mode d'organisation et de direction de son administration, copié sur le secteur privé, sous l'appellation de management public. Nous reprenons ici la définition du management donnée par Touraine dans le *Traité de sociologie du Travail* dirigé par Friedmann et Naville, (1962), c'est-à-dire « *l'ensemble des fonctions de direction telles qu'elles sont animées, non par un groupe restreint de directeurs, mais par tous ceux qui possèdent une fonction de commandement ou une fonction de conseil auprès de ceux qui exercent un commandement direct* »¹⁹ (Touraine, 1962, p. 34). Le management public se propose donc d'appliquer, dans les administrations publiques, les solutions de gestion du personnel et d'organisation du travail développées dans le secteur privé, notamment celles du management participatif et stratégique. L'introduction de cette nouvelle « philosophie » du travail a été en fait facilitée par les discours récurrents sur la nécessité de réforme de l'administration publique et plus particulièrement par les mesures de rénovation et de modernisation du service public lancées à la fin des années 1980²⁰. Les conséquences de cette introduction sont variables selon les services publics touchés. Dans le cas de l'Education nationale, le nouveau type de management se concrétise notamment dans une refonte de la formation continue des personnels (création des MAFPEN en 1982), se retrouve dans les principes mêmes de la déconcentration et dans la mise en place de nouveaux modes de gestion des personnels et de coordination de l'action (mobilisation des acteurs sur des objectifs précis, développement de la démarche de projet, discours sur l'importance première des usagers). Il rencontre également le développement de l'informatisation du travail bureaucratique. Demailly (1999) perçoit ainsi le développement d'une « logique de compétence » dans l'Education nationale, qu'elle interprète comme une

¹⁹ Nous utiliserons le terme de management dans cette acception dans la suite du travail, sans guillemets, tout en ayant conscience qu'il s'agit d'un concept repris directement au langage courant des ressources humaines.

²⁰ Cf. la circulaire de Michel Rocard du 23 février 1989 sur le renouveau du service public.

nouvelle façon de penser l'échange social autour du travail sous l'influence des thèses managériales²¹.

Si les tenants de ce nouveau management souhaitent le voir appliquer à tous les niveaux de l'institution scolaire, les chefs d'établissement sont de fait les acteurs les plus en vue dans cette transformation. Ils sont en première ligne, avec les enseignants, face aux nouveaux problèmes rencontrés par les établissements, problèmes dus essentiellement aux effets incontrôlés de la massification et à la crise socio-économique générale : adaptation difficile des établissements à leurs nouveaux publics, gestion de la crise d'identité professionnelle que traversent les enseignants (Demailly, 1991). Le chef d'établissement « manager » serait alors la solution, à l'image des sauveurs d'entreprise.

Effectivement, d'un côté, les recherches menées sur l'établissement tendent à décrire le chef d'établissement sous l'angle du manager : responsable de la mobilisation de ses enseignants, initiateur de projet, garant du « climat » de l'établissement. D'un autre côté, l'institution elle-même s'ouvre à cette vision, en axant la formation des chefs d'établissement sur les outils du management et de la sociologie des organisations, en y adoptant la « langue du management » : « *dirigeant, partenariat, évaluation, pilotage, cohérence, cohésion, efficience, efficacité, responsabilité, modernisation, conduite du changement, stratégie, culture de l'autonomie, culture de l'évaluation. Le manager est ici un délégué de l'Etat, agent de la modernisation* » (Demailly, 2000b, p.133).

Cette profusion de termes associant le chef d'établissement à un manager à la tête d'une organisation ne doit pas masquer le fait que dans la réalité, tous les chefs d'établissement ne subissent pas cette transformation. Les recherches menées sur ce thème montrent que les styles de direction oscillent entre style administratif, hérité de la longue tradition centralisatrice et axé essentiellement sur le respect des textes, style laissez-faire, où le chef d'établissement ne s'investit dans aucun domaine de son établissement, et le style

²¹ « *La logique de compétence peut être brièvement caractérisée, selon sa mise en œuvre dans l'entreprise industrielle privée : par une pression à la transformation des formations initiales ou à leur suppléance. Celles-ci sont considérées comme ne fournissant pas les qualités requises qui permettraient une adaptation, des performances immédiates de la force de travail ; par la recherche d'une flexibilité dans la mise au travail, que ce soit sur le plan spatial ou sur le plan temporel ; par la pratique de l'individualisation du salaire (salaire au mérite)* » (Demailly, 1999, p.12).

démocratique, où il cherche à impulser une mobilisation tout en laissant les enseignants libres de leurs actions, ce dernier style semblant le plus proche de l'image du manager (Cousin, Guillemet, 1992).

Par ailleurs, le fait que le chef d'établissement soit manager implique que les enseignants soient les managés et donc acceptent ce nouveau rôle du chef d'établissement. Cela induit également une transformation du partage des tâches avec les corps d'inspection, seuls habilités à être les responsables et les contrôleurs de l'activité d'enseignement. Or, parmi l'ensemble des acteurs professionnels de l'institution scolaire, et notamment parmi ceux qui pourraient mettre en œuvre ou subir ce management, tous ne partagent pas l'engouement pour cette mise en forme de la « logique industrielle ».

Demailly (2000b, p.136) relève ainsi cinq positions « éthico-politiques » des personnels de l'Education nationale, recoupant plus ou moins leurs groupes professionnels et en lien avec les intérêts propres à leur métier :

- Une majorité d'enseignants et une partie des corps d'inspection font ainsi « *le choix de la régulation académique traditionaliste et du maintien de "l'obligation de moyens", le refus du développement de l'évaluation* ». La position de ces acteurs reste donc bloquée sur une vision traditionnelle et conservatrice de leur métier. Dans cette conception, les enseignants doivent appliquer des procédures définies nationalement pour être de bons enseignants, la coupure est nette entre leur rôle pédagogique et le rôle administratif de leur chef d'établissement. Seul l'inspecteur est autorisé à entrer dans la classe d'un enseignant pour y contrôler la conformité de ses pratiques pédagogiques et pour le conseiller dans l'amélioration de celles-ci. Dans cette optique, c'est l'école Républicaine qui doit être défendue avant tout, notamment contre toute intrusion de l'entreprise et du « marché » dans le champ scolaire.
- Une bonne partie des cadres régionaux nuance cette position en développant une conception « *néojacobine* » de la régulation de l'institution scolaire. S'il faut défendre l'école de la République, les principes de management et d'évaluation peuvent servir cette défense en les adaptant et les utilisant à des fins propres, notamment en allant à l'encontre des effets pervers de la bureaucratie scolaire.
- Une majorité de chefs d'établissement fait quant à elle « *le choix du "modernisme organisationnel"* : il défend une réorganisation managériale, le passage à des

professionnalisations entrepreneuriales, mais dans le cadre d'un management public ». La possibilité d'utiliser des moyens de sanction plus forts que ceux existant actuellement, à l'encontre des personnels ne remplissant pas leurs missions, est défendue.

- Une petite partie des enseignants et des cadres défend un « *projet critique et démocratisant. Cette position voit l'établissement comme une communauté de projets organisée autour de la lutte contre l'échec scolaire. Elle propose une recomposition des professionnalisations par le développement de la polyvalence et du travail en équipe intra et interprofessionnel, une régulation politique globale et des régulations locales* ». Dans cette conception, l'évaluation peut être utilisée non à des fins de dénonciation de l'efficacité de personnels ou d'établissements peu performants, ni à des fins de gestion du personnel, mais à des fins individuelles d'amélioration des pratiques professionnelles.
- Enfin, plutôt à l'extérieur de l'institution scolaire, dans le monde politique et médiatique, la régulation « *néo-libérale* » est défendue. L'enseignement égalitaire et démocratique ne peut être mis en œuvre dans cette optique que par la création d'un marché scolaire dans lequel les parents d'élève feraient leurs choix, en toute connaissance des valeurs scolaires des établissements.

Ces cinq positions éthico-politiques peuvent être en fait également perçues comme cinq façons différentes d'invoquer les modèles de références civiques, communautaires, industriels et marchands proposés par Derouet.

Cependant, si le management, l'évaluation, le projet d'établissement ont une résonance forte lorsqu'on les comprend comme révélateur de la logique industrielle à l'œuvre dans l'univers scolaire, il ne faut pas les réduire à cette seule utilisation. L'utilisation du management pour la direction de l'établissement, ou de procédures d'évaluation, prend sens également dans d'autres logiques d'action : celle qui sert cette vision démocratisante de l'école qui ne veut pas s'arrêter à l'élitisme républicain ou celle qui dirige la vision marchande de l'école. Les typologies de styles de direction construites (Cousin, Guillemet, 1992) montrent bien qu'un chef d'établissement utilisant un style de direction démocratique a recours en fait à des outils formalisés tout d'abord par le management : réunion de concertation afin d'élaborer un projet d'établissement commun par exemple. Un dispositif de management peut alors fonctionner « *comme une opération de compromis*

entre acteurs défendant des intérêts professionnels parfois divergents et attachés à des référentiels de l'action publique différents » (Demailly, 2000b, p.137).

De même l'évaluation, censée mesurer une « efficacité », peut être entendue de façon différente, voire divergente, selon le sens que l'on associe à ce terme. Le sens accordé à l'école comme institution n'est plus unique, il fait références à des modèles de compétences différents, à des logiques d'action diverses, à des positions éthicopolitiques variées. Logiquement, la définition de l'efficacité de cette école variera également selon ces références.

En conclusion

Notre travail s'inscrit donc dans un contexte où les évolutions des politiques scolaires se sont traduites par une transformation du mode de pilotage du système scolaire. L'échelon central de l'institution scolaire n'est plus tout-puissant mais a au contraire délégué de lui-même des pouvoirs de prises de décisions au niveau local. Ce dernier n'est pas homogène mais se subdivise en différents espaces. L'établissement scolaire, échelon le plus bas, n'en est pas moins un échelon d'importance première, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les différentes réformes législatives en font un réel niveau de prise de décision et d'existence d'une politique éducative spécifique. Par ailleurs, dans un contexte où les principes fédérateurs de l'Ecole se voient concurrencer par des principes plus particularistes et diversifiés, l'établissement scolaire est le lieu où se produit une mise en ordre. Mise en ordre entre les objectifs des différents acteurs directement impliqués dans le travail d'enseignement et ceux des acteurs plus périphériques (dans la prise de décision, non dans l'existence même de ce travail) : élèves, parents, partenaires extérieurs des établissements.

Les pratiques d'évaluation doivent être interprétées à cette lumière. « *Un établissement scolaire s'évalue nécessairement dans plusieurs dimensions et chacune de ces évaluations correspond à un réseau d'idées, de références culturelles et de forces sociales qui peuvent toutes légitimement intervenir dans le monde scolaire » (Derouet, Dutercq, 1997, p.12).* L'évaluation d'un établissement scolaire, la procédure comme les résultats obtenus, sera donc différente selon la dimension choisie pour l'évaluation, selon les acteurs intéressés

par cette évaluation. Pour le dire plus simplement, il n'y a rien d'étonnant à ce qu'un enseignant et un parent d'élève choisissent des critères d'évaluation différents.

Toutefois, les différentes conceptions de l'évaluation d'un établissement scolaire n'ont pas le même poids dans le champ scolaire. Certaines se construisent dans l'intimité d'un établissement, dans un anonymat relatif, d'autres ont accès aux tribunes médiatiques. Il nous semble ainsi que les évaluations produites par l'organe *ad hoc* du ministère de l'Éducation nationale jouissent d'une influence très importante. L'efficacité de l'établissement est alors déterminée par sa plus-value scolaire. Les notes, les mesures d'acquis cognitifs, sont les indicateurs privilégiés de cette efficacité. Bien sûr, certaines analyses tentent d'élargir cette notion d'efficacité. C'est le cas de l'étude de Grisay (1997), qui à la mesure des acquis cognitifs joint la mesure des acquis socio-affectifs. De même, Meuret (1994) prend en compte l'évolution de l'attitude des élèves pour juger de l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire.

Nous appréhenderons quant à nous l'établissement scolaire non pas seulement comme objet d'évaluation, mais également comme lieu où différentes professionnalités se rencontrent autour de cette question de l'évaluation.

CHAPITRE II : APPROCHE SOCIO- HISTORIQUE DU CONTROLE ET DE L'EVALUATION DU SYSTEME SCOLAIRE

Etudier la signification du développement de l'évaluation dans le système éducatif actuellement, les répercussions qu'il peut avoir sur le mode de régulation de ce système et sur les différentes professionnalités qu'il touche, nécessite de faire un détour par l'histoire. Il s'agit d'appréhender le cadre de référence historique et institutionnel des acteurs et de leurs pratiques professionnelles afin de situer ensuite leurs actions et leurs stratégies entre conformité à la tradition et tentative de changement. Il s'agit également de voir comment contrôle et évaluation s'inscrivent dans les modes de régulation que nous avons distingués au début de ce travail : régulation autonome et régulation de contrôle.

C'est pourquoi le rappel socio-historique que nous nous proposons de faire sur le système scolaire s'ancre sur la mise en forme et l'évolution du contrôle et de l'évaluation dans l'institution scolaire. Nous ferons pour cela appel aux analyses produites par des historiens de l'éducation, mais également par des sociologues s'étant approprié des approches plus historiques. Il nous faut en effet comprendre d'une part comment et pourquoi se sont formés les corps d'inspection de l'Education nationale, les missions qui leur ont été attribuées et les évolutions de celles-ci. D'autre part, et un lien avec cette histoire, il nous faut saisir comment la notion d'évaluation du système scolaire s'est peu à peu distinguée de la notion de contrôle simple de celui-ci. Comment les outils permettant cette évaluation se sont développés et perfectionnés. Ces analyses permettant de montrer comment l'institution scolaire est passée du contrôle de conformité à des activités d'analyse plus globale du système scolaire, portant davantage sur le fonctionnement, les dispositifs et les politiques que sur l'action des acteurs.

Nous choisissons de prendre deux siècles de recul afin de retracer cette construction du système de contrôle de l'enseignement, et de partir donc de la période de la Révolution Française. Non pas parce que nous croyons que cette période marquerait l'acte de naissance de l'école en France, mais parce qu'elle date les débuts de l'école comme une affaire d'Etat, objet de nombreux débats publics au moment de la Révolution, dans un pays qui choisit d'asseoir son système centralisé.

A partir de la Révolution de 1789, l'Etat veut prendre part activement à l'éducation, les différents penseurs révolutionnaires ayant démontré l'importance de l'éducation sur la formation du futur citoyen et donc sur le gouvernement du peuple. Le contrôle de l'Ecole constitue une part du contrôle social exercé par l'Etat, il s'agit donc de développer des modalités de contrôle de cette éducation. Cet enjeu politique et idéologique ne va ensuite jamais échapper aux différents pouvoirs politiques qui vont diriger le pays. Cependant, depuis la Révolution, l'extension de la mainmise de l'Etat sur l'éducation ne s'est pas faite sans heurt. Elle a rencontré les différents débats qui ont traversé la société, notamment les luttes politiques entre tenants d'une école laïque et partisans d'une école dirigée par l'église catholique.

L'une des caractéristiques fortes de la construction du système scolaire français est en effet la guerre que l'Etat et l'Eglise, ancienne responsable de l'instruction publique, se sont menés pour son contrôle. Au fil des gouvernements révolutionnaires, conservateurs ou républicains, on assiste à un jeu d'aller et retour entre des lois prônant un enseignement libre, attaché aux valeurs de l'Eglise et sans lien avec le pouvoir politique, et des lois qui tendent à une étatisation de l'éducation. La deuxième tendance va progressivement prendre le pas sur la première, les conservateurs ne pouvant que tenter de retarder les avancées républicaines, ou de les reprendre à leur compte. On assiste ainsi, *via* l'obligation de diplômes pour enseigner, les nominations, les salaires, les retraites, à la fonctionnarisation du corps enseignant et à sa mise sous dépendance étatique.

De surcroît, l'éducation, tout en étant disputée à l'Eglise, a également été un enjeu entre l'échelon local et l'échelon national, point qui nous intéresse particulièrement. A l'aube du XIX^e siècle, l'école primaire est une affaire municipale, prise en charge par les notables

locaux. Un siècle sera nécessaire pour qu'elle devienne une affaire d'Etat, mais son appartenance première au terrain local laissera des traces dans son organisation, encore visibles aujourd'hui (et ravivées par le récent processus de décentralisation).

Enfin, parler du contrôle de l'Ecole amène à s'interroger sur la nature de cette Ecole. L'Ecole comprend à la fois l'école primaire et l'école secondaire, qui ont constitué pendant longtemps deux réseaux d'éducation bien distincts (Baudelot, Establet, 1971). Au dix-neuvième siècle, elles ne signifiaient pas des niveaux différents mais des "essences" différentes (Isambert-Jamati, 1985), distinction qui a perduré, dans certaines mentalités, au cours du siècle suivant. De fait, entre le primaire et le secondaire, les pratiques pédagogiques des enseignants diffèrent, notamment parce que les disciplines enseignées ne sont pas les mêmes, essentiellement parce que les finalités et le public sont différents.

Le contrôle du système éducatif en général, celui des professionnels de l'éducation en particulier, ne se réduit pas au simple pilotage, à la mise en adéquation de moyens par rapport à des résultats. Il a également des implications politiques importantes et s'inscrit dans le contexte plus large de la définition des fonctions sociales et des finalités de l'Ecole. Notre but est ici de voir comment cette question a été abordée depuis deux siècles, c'est-à-dire comment, depuis que l'Etat s'est emparé de la question scolaire, il a progressivement construit son système de régulations de contrôle.

I - La mise en place du contrôle étatique sur l'école

A - La période révolutionnaire

La Révolution marque un tournant dans le rapport de l'Etat à l'éducation. Sous l'Ancien Régime, l'instruction est le domaine réservé de l'Eglise, qui a le monopole de l'enseignement primaire mais commence à se voir disputer sa prédominance sur l'enseignement secondaire.

C'est ainsi qu'en 1783, le président du Parlement de Paris déclare que « *l'éducation doit être sous l'inspection de la puissance publique parce qu'elle doit être toute dirigée pour l'utilité générale et pour le bien de l'Etat* » (Lelièvre, 1990, p.9).

Les révolutionnaires vont prendre conscience du rôle central de l'école dans le contrôle du pouvoir et des citoyens. Elle devient un enjeu politique qu'il faut notamment disputer à l'Eglise. Qui forme les enfants forme également les futurs citoyens, il faut donc que ce soit la Nation elle-même qui prenne en main l'instruction publique, l'organise, définisse ses programmes, délimite le rôle de chacun et notamment celui des enseignants. La période révolutionnaire va être extrêmement fertile en projets sur l'école (25 entre 1791 et 1799), prônant l'égalité de traitement entre tous les enfants, l'enseignement gratuit et laïque, etc., mais qui n'auront cependant pas le temps et les moyens de se concrétiser. Cependant, elle est très importante dans le sens où, selon Plenel (1985), elle crée une rupture intellectuelle et politique dans la façon de penser l'école qui fera ensuite référence, notamment pour les républicains du siècle suivant, qui reprendront certains de ses thèmes idéologiques. Les réflexions révolutionnaires sur l'école ne forment toutefois pas un tout unifié. E. Plenel distingue ainsi plusieurs problématiques. « *L'une parie sur l'impulsion étatique. Au nom de l'égalité, elle revendique un cadre national, des contrôles verticaux et une unicité institutionnelle. (...) L'autre plaide la liberté et la diversité, le laisser-faire éducatif : l'Etat se contente de garantir les conditions générales de libre développement du marché éducatif. (...) La Révolution fait aussi entendre un troisième discours, favorable à un contrôle horizontal, confiant aux communautés, municipalités et clubs révolutionnaires, les prérogatives scolaires essentielles* » (Plenel, 1985, p.154). C'est dans cette troisième lignée que se situe l'idée de faire surveiller les écoles primaires (qui doivent être créées en nombre pour pallier les manques) et les instituteurs et institutrices, par des assemblées constituées de pères de familles, représentatifs de l'ensemble des citoyens, idée qui se concrétise dans un décret en 1793. L'organisation et le contrôle des aspects plus matériels : maison d'école, fournitures, mobiliers, etc., reste du domaine des municipalités.

L'Etat n'est pas directement impliqué à ce niveau d'enseignement, « *l'instruction première du peuple est une affaire locale. On n'imagine pas qu'il puisse en être autrement. L'organisation de l'école primaire ne dépasse pas les limites du canton, tout au plus de l'arrondissement* » (Ferrier, 1997, p.2). En 1798 cependant, un projet propose la création

de la fonction de "surveillant d'école" qui permettrait de relier le pouvoir central au niveau départemental. Ferrier (1997) souligne que ce surveillant devrait, entre autres, « *assurer le développement de l'instruction et surveiller les progrès des élèves* » en ajoutant qu'il n'est « *plus seulement question de moralité* » (Ferrier, 1997, p.3). Il faudra ensuite attendre une trentaine d'années avant que l'idée d'envoyer des fonctionnaires du pouvoir central inspecter les écoles n'émerge de nouveau. Entre temps, il y aura eu la période napoléonienne et les prémices de la formation d'un corps enseignant.

B - La naissance des corps d'inspection

L'ensemble du corps inspectoral actuel voit le jour au cours du XIX^e siècle, en liaison avec la construction progressive de ce que l'on n'appelle pas encore le système éducatif et au gré des différentes réformes qui vont rythmer cette période. Plusieurs grandes lois vont se succéder et être significatives pour l'institution scolaire : celles de Napoléon Bonaparte sur la formation de l'Université (1802/1810), celle de Guizot sur l'instruction primaire (1833), celle de Falloux qui annonce un retour en force de l'église dans l'instruction (1850) et celles de Ferry sur la gratuité, l'obligation et la laïcité de l'enseignement primaire (1880/1882). A la fin de ce siècle, trois corps d'inspection différents se seront constitués, constitutions que nous allons brièvement rappeler.

L'instruction publique est perçue comme un outil de gouvernement et ses élèves comme les futurs défenseurs de l'Empire. Intéressé particulièrement par l'enseignement secondaire, susceptible de former pour l'avenir les fonctionnaires qui lui seront acquis, Napoléon Bonaparte commence par remplacer les écoles centrales nées de la Révolution par les lycées. Ceux-ci, à l'organisation interne strictement définie (proviseurs, censeurs, procureurs, conseil d'administration) seront sous le contrôle impérial par l'intermédiaire d'inspecteurs généraux.

1 - Les inspecteurs généraux

De 1802 à 1810, Napoléon Bonaparte construit l'Université Impériale¹, fondement du système éducatif actuel et origine de sa forte centralisation. Il en fait une corporation laïque à l'autonomie budgétaire et décisionnelle importante. A sa tête se trouve le Grand Maître, nommé par l'Empereur, assisté d'un chancelier, d'un trésorier, d'un conseil de l'Université et des inspecteurs généraux. Les inspecteurs généraux sont chargés de visiter les universités, lycées, collèges, pensions et institutions privées et de prendre en compte tant les conditions matérielles de l'enseignement que les conditions morales, le déroulement des études, les compétences des enseignants et des administrateurs, etc. Ils relient le gouvernement et les établissements scolaires et veillent à ce que ceux-ci ne disposent pas d'une trop forte autonomie. Cependant, l'étendue de leur pouvoir a varié tout au long du siècle. Alors que sous Napoléon, l'Inspection générale exerce une influence très forte au sein de l'Université, à partir de la Restauration et jusque dans les années 1830, elle se voit confiner à un rôle de surveillant moral, politique et religieux, les partis au pouvoir craignant que le contrôle du travail des enseignants directement par l'Université accorde une trop grande indépendance à cette dernière. En 1852, Napoléon III inverse la situation, donne de nouveau du pouvoir aux inspecteurs généraux et enracine leur fonction en instituant le corps de l'Inspection générale de l'instruction publique, ancêtre direct de l'Inspection générale de l'Education nationale actuelle.

¹ L'Université Impériale deviendra par la suite le Ministère de l'Instruction publique (1824) puis le Ministère de l'Education nationale (1832).

2 - Les inspecteurs d'académie

A côté de l'administration centrale de l'Instruction Publique existent des administrations régionales : les académies². Chaque académie est dirigée par un recteur, secondé par un conseil académique et, au départ, par un ou deux inspecteurs d'académie itinérants. Selon la loi, ils sont « *chargés par ordre du Recteur de la visite et de l'inspection des écoles et de leurs arrondissements* » (17 mars 1808). Les inspecteurs d'académie se rendent à la fois dans les établissements dont l'enseignement est donné par l'Université (écoles spéciales, lycées, collèges communaux), et dans ceux dont l'enseignement n'est que surveillé par l'Université (institutions, pensions, écoles primaires). Placé sous la tutelle du recteur, l'inspecteur d'académie est également subordonné au préfet, autre instance de surveillance de l'enseignement primaire. Ainsi, « *il exerce ses compétences sur tous les degrés d'enseignement : pour l'enseignement secondaire, il est placé sous l'autorité du Recteur ; pour l'enseignement primaire, il instruit les affaires sous l'autorité du préfet ; en somme, un agent double, une sorte de Janus* » (Toulemonde, 1994, p.362).

Ce contrôle des préfets sur l'enseignement primaire, qui date de la période napoléonienne (la loi de 1802 indique que ce sont les sous-préfets qui doivent organiser les écoles, gérées avant la Révolution par le clergé), va perdurer. Ils auront pendant un temps le pouvoir de nommer les maîtres d'école. Le fait que les communes aient eu très tôt un rôle à jouer dans l'éducation primaire éclaire cette ingérence du pouvoir politique dans la gestion de l'Instruction Publique. Napoléon Bonaparte, en organisant le système de l'Université, s'est beaucoup plus intéressé à l'enseignement secondaire et supérieur qu'à l'enseignement primaire. Cependant, à partir de la Monarchie de Juillet et de l'accession de Guizot au poste de Ministre de l'Instruction Publique, les intérêts se portent sur cette "école du peuple" qui peut être un soutien pour les pouvoirs en place. Ce qui n'était auparavant que du ressort du local devient alors l'objet d'un traitement à l'échelon national.

² Les académies sont, en 1808, définies sur le schéma des Cours d'appel, elles deviennent des académies départementales en 1850, puis redeviennent des grandes académies en 1854, des inspecteurs d'académies en poste dans les départements venant soutenir le travail du recteur d'académie.

3 - Les inspecteurs primaires

En 1833, Guizot, qui met en place sa réforme scolaire, pense qu'elle ne peut être bien comprise et mise en pratique que par des personnes dépendant directement du Ministre de l'Instruction Publique. Il s'agit en effet de « *veiller à ce que la loi soit appliquée par des élus et des familles qui n'en partagent pas forcément les options ou n'en voient pas l'intérêt et de surveiller les instituteurs, notamment leur moralité, de manière à ce qu'ils ne ruinent pas, par leur conduite, les efforts entrepris par le gouvernement* » (Ferrier, 1997, p.5).

A cet effet, Guizot, qui ne pense pas que la création directe d'une fonction d'inspecteur soit acceptée, ordonne tout d'abord une inspection générale et extraordinaire de toutes les écoles primaires. « *490 personnes, pour la plupart des universitaires, avaient été appelées à étudier le régime intérieur des écoles, l'aptitude, le zèle, et la conduite des maîtres, leurs relations avec les autorités et les familles, l'état moral du corps primaire enseignant. 33 356 écoles sont visitées* » (Ponteil, 1966, p.206). Cette inspection devient annuelle deux ans plus tard et est menée par les inspecteurs d'académie, bientôt assistés de deux sous-inspecteurs. Ces sous-inspecteurs vont devenir les inspecteurs primaires, qui vont contrôler les écoles, salles d'asile et cours d'adultes, s'occuper des examens et concours, faire un rapport annuel au recteur sur les enseignants et les établissements de leur département. Certains feront ensuite partie, aux côtés du recteur, de l'inspecteur d'académie, du préfet et de l'évêque, du Conseil Académique, qui, avec la loi Falloux (1850), fait suite aux comités d'arrondissement. Ce conseil est en plus chargé de se prononcer sur les réformes, les divers problèmes d'administration, de budget ou de discipline des lycées, collèges et écoles normales primaires.

L'instauration de l'inspection primaire va permettre un contrôle du corps enseignant mieux accepté par les instituteurs (Ferrier, 1999). En effet, auparavant, le maire était quasiment le seul représentant de l'Etat dans l'école primaire, la création de celle-ci dépendant de son bon vouloir, le curé s'associant à lui pour la surveillance de l'instituteur. La subordination de l'instituteur au curé date de l'Ancien Régime, mais elle s'est continuée après la Révolution, même si le maire a vu ensuite son rôle devenir plus déterminant. Maire et curé vont ainsi décider de l'embauche de l'instituteur selon leurs propres conditions, puis être

nommés "surveillants spéciaux", faire partie des comités cantonaux, puis des comités d'arrondissement, instances reliant les écoles à l'administration centrale. Ces comités rassemblant des personnes ayant des fonctions peu en rapport avec la pédagogie (curé, maire, sous-préfet, juge de paix, conseillers généraux, etc.), ce qui n'est pas toujours apprécié des instituteurs, la création de l'inspection primaire sera donc plutôt bien accueillie par ces derniers.

4 - Les fonctions de l'inspection

A la moitié du XIX^e siècle, les différents corps d'inspection sont installés. Les principes qu'ils suivent dans les inspections varient toutefois sensiblement, d'une part selon les opinions des responsables politiques du moment, d'autre part selon le degré d'enseignement.

Pendant la Révolution, le contrôle de l'instruction était le gage de la bonne application du principe d'une école gérée par la Nation, pour le bien de la Nation. Dans l'idée napoléonienne, l'inspection représente surtout un contrôle du pouvoir central sur les établissements scolaires, formateurs de la future élite impériale. Avec la Restauration et avec surtout le retour conservateur des lendemains de la Révolution de 1848, le pouvoir politique se méfie de l'Université mais souhaite néanmoins avoir un droit de regard sur l'instruction.

Les attentes des pouvoirs politiques envers l'instruction varient selon qu'il s'agit du premier cycle scolaire, l'école du peuple, ou des cycles secondaires et supérieurs qui concernent la bourgeoisie. S'il ne fait aucun doute que cette dernière doit être instruite, les idées divergent en ce qui concerne l'instruction du « peuple ». Pour certains, que l'on trouve parmi les catholiques les plus conservateurs, lire, écrire et compter suffisent, toute connaissance supplémentaire ne peut être que dangereuse. Pour d'autres, si l'intelligence se doit d'être développée, cela doit se faire sous le contrôle de l'église, et sans remettre en cause ses dogmes. Enfin, pour les tenants du pouvoir étatique, l'école doit renforcer la cohésion des citoyens et les attacher à l'Etat, quel qu'il soit. C'est ainsi qu'Antoine Prost souligne que « *précisément parce qu'en France aucun régime ne s'est jamais senti*

indiscutable, tous ont cherché à se faire consacrer par l'école : il fallait que les enfants apprissent à servir, voire à aimer, un prince dont la souveraineté était récente. Après avoir crié "Vive le Roi", puis "Vive la charte", puis "Vive l'Empereur", on cria "Vive la République". Après avoir enseigné les fidélités monarchiques et dynastiques, les instituteurs devinrent professeurs de républicanisme ». (Prost, 1968, p.159).

Cependant, en résumé, l'activité d'inspection « *a été tout à fait indispensable au XIX^e siècle pour contrôler le recrutement des maîtres d'école effectué par les notables des communes, pour contrôler les méthodes utilisées, individuelle, mutuelle..., pour contrôler la qualité des enseignements dispensés, pour contrôler la quantité de matériel, mobilier, livres, mis à la disposition de l'école, pour contrôler les diverses modalités de rétribution du maître, effectuées par la famille, la commune, le département* ». (Balladier, 1995, p.44). C'est dire donc qu'à la fin du XIX^e siècle, les corps d'inspection ont mis en place un contrôle de la conformité des différents moyens (humains, matériels, financiers, pédagogiques) utilisés pour l'enseignement. Les résultats de l'enseignement ne sont pas directement questionnés à ce niveau.

C - Premières esquisses d'évaluation

La contrôle de l'Instruction publique, au XIX^e siècle, se fait donc principalement par l'intermédiaire des différents corps d'inspection et porte davantage sur les individus que sur les structures, davantage sur les moyens que sur les résultats. Les inspections sont individuelles et renseignent sur des enseignants ou sur des établissements. A travers les différents rapports qui sont rendus par les inspecteurs, un jugement plus général sur l'école peut être émis, mais il porte davantage sur le suivi (ou non) des grands principes qui soutiennent l'institution, que sur l'évaluation de l'état de l'enseignement, des résultats scolaires, de l'effet d'une politique éducative précise.

Le ministère va peu à peu avoir suffisamment de renseignements de la part de ses inspecteurs pour pouvoir établir des statistiques. Les premières statistiques détaillées sont

produites en 1842 (Villemin, *Rapport au Roi sur l'instruction secondaire*) même si des statistiques plus partielles pouvaient déjà être dressées auparavant. Des statistiques vont ensuite être régulièrement produites par le Ministère de l'Instruction Publique et des rapports publiés dans des revues comme par exemple le *Bulletin administratif de l'Instruction Publique*. A côté de ces statistiques spécifiques à ce Ministère, il faut prendre en compte celles plus générales établies par le Bureau de la statistique créé en 1800 et qui est notamment alimenté par les mémoires demandés aux préfets. Le XIX^e siècle voit le développement et l'amélioration de la science statistique, confortée par la création de la SGF (Statistique générale de la France) en 1833, qui analyse les recensements quinquennaux. Cependant, ces connaissances ne portent pas spécifiquement sur l'école mais, à travers les analyses des mouvements de populations, des niveaux de revenus, etc., elles permettent de tracer un tableau de l'état général de la société française, utilisable pour toute action dans le domaine précis de l'éducation.

Les mémoires écrits par les enseignants, comme ceux demandés en 1860 pour un concours portant sur « les besoins de l'Instruction primaire dans les communes rurales du triple point de vue de l'école, des élèves et du maître » sont également sources de connaissances sur l'état de l'instruction, ils renseignent l'administration centrale non seulement sur l'école, mais également sur le regard des enseignants sur celle-ci.

En outre, un regard réflexif sur l'enseignement est également produit par les universitaires qui étudient des périodes délimitées de l'histoire éducative, les différentes pédagogies utilisées, la formation des institutions et des doctrines, etc. Les revues spécialisées sont en partie le lieu de diffusion de ces travaux. Si l'éducation a toujours été un objet de débat majeur en philosophie, la sociologie naissante de la fin du XIX^e siècle en fait également une question fondamentale dans sa réflexion.

Si ces différentes études concernent bien l'Instruction publique, hormis les rapports inspectoraux et les statistiques du ministère, elles constituent des oeuvres individuelles et ne répondent pas à une demande formalisée par la hiérarchie. Il n'y a pas encore de volonté de systématiser une évaluation générale du système scolaire, la gestion du système se fait prioritairement par l'intermédiaire de fonctionnaires chargés d'un contrôle de conformité.

II - Le tournant des années soixante

A - Le système scolaire : unification et massification

A partir des bases posées au XIX^e siècle, le système scolaire s'est ensuite développé et enrichi, se souciant davantage de son ouverture au plus large public possible. Les Lois Ferry de 1881/82, qui portent l'obligation scolaire à douze ans et instituent la gratuité et la laïcité de l'enseignement primaire, symbolisent fortement l'avancée dans ce domaine. Cependant, le système éducatif est toujours dual. Une grande partie des enfants, appartenant aux milieux les moins favorisés, va à l'école primaire et s'arrête à douze ans, au niveau du certificat d'études primaires. Une autre partie suit les cours du secondaire, et a une scolarité plus poussée et plus longue dans le temps. Il n'y a pas de continuité entre les deux cycles mais plutôt, comme le dit un défenseur du secondaire cité par Viviane Isambert-Jamati, une « *différence d'essence* » (Isambert-Jamati, 1985, p. 63).

La question de l'unité de l'école va ainsi se poser de façon de plus en plus impérieuse. Dès l'après Première Guerre Mondiale, des enseignants des deux cycles (les Compagnons de l'Université) réfléchissent sur l'école unique, alors que finalement, on se dirige davantage vers une diversification des filières que vers leur unification, cette diversification du système scolaire s'élaborant notamment à travers l'organisation d'un enseignement technique et professionnel pendant la première moitié du siècle.

Dans les années cinquante, le double système d'enseignement existe toujours, avec, d'une part la chaîne école primaire - école primaire supérieure - brevet, et d'autre part la chaîne petites classes du lycée - lycée - baccalauréat. L'orientation lors du primaire est décisive et difficilement modifiable ensuite. Se pose alors de façon impérieuse la question de comment passer d'un enseignement de classes à un enseignement démocratique.

Rappelons les mesures politiques qui ont visé cette démocratisation de l'enseignement et qui vont modifier les structures du système scolaire. En 1959, la réforme Berthoin allonge l'obligation scolaire à seize ans et est l'un des facteurs qui vont conduire à l'explosion scolaire des années 1960. Mais, cette massification forte et rapide ébranle toute la structure de l'enseignement, notamment celle du premier degré, et crée des problèmes de recrutement ainsi que des modifications de la représentation traditionnelle de l'instituteur : celui-ci perd son exclusivité sur le savoir. Les années 1960 sont alors l'époque de l'apparition de l'échec scolaire comme un phénomène de masse -si plus d'enfants sont scolarisés plus longtemps, on constate également que plus d'enfants ne réussissent pas- et son apparition comme problème social. La création du collège d'enseignement secondaire (qui comprend cependant encore trois filières) par la réforme Fouchet en 1963 et surtout celle du collège unique par la Loi Haby de 1975 contribuent à la transformation profonde du paysage éducatif³. Toutefois, l'école n'est pas pour autant devenue égalitaire et démocratique. A. Prost, dans son ouvrage sur l'histoire de l'enseignement, concluait que l'école n'avait plus désormais la même signification sociale qu'au XIX^e siècle. « *On ne sépare plus seulement ceux qui ont et ceux qui n'ont pas accès à l'instruction, mais ceux qui reçoivent telle ou telle forme de culture* » (Prost, 1968, p.492).

B - Les premières études d'envergure sur le système scolaire

C'est à cette époque que les premières études de taille sur le système scolaire vont apparaître, ceci à la faveur des avancées dans le domaine des statistiques. L'INSEE, créé après guerre, reprend le travail de la Statistique générale de la France et produit des études axées sur les positions sociales. La mobilité sociale commence à être mesurée, notamment dans son rapport avec l'école et le principe de l'égalité des chances à l'école va pouvoir être

³ C'est pourtant le collège qui aujourd'hui concentre à la fois une large part des critiques à l'encontre de l'institution scolaire et des désillusions enseignantes, connaît des problèmes

confronté à la réalité. Ces études qui mettent en rapport le milieu social des parents et la réussite scolaire des enfants ne se développent pas dans tous les pays. Ainsi, au Québec, l'accent est davantage mis sur les différences selon les sexes que selon les milieux d'origine.

Les travaux scientifiques qui vont étudier ce sujet seront d'abord ceux de l'Institut national des études démographiques (INED), avec notamment les recherches d'Alain Girard⁴ (1962 et INED, 1970) et ceux commandités par le Ministère de la Santé. Le Ministère de l'Éducation nationale reste pour le moment en dehors de ces recherches.

Une contribution majeure au décryptage du système scolaire va être apportée par la sociologie, et essentiellement la sociologie de l'éducation, discipline légèrement en retrait depuis la tradition durkheimienne du début du siècle. Les recherches, menées par des chercheurs extérieurs au système scolaire, vont davantage s'intéresser aux relations de celui-ci avec le reste de la société qu'à son fonctionnement interne. Les sociologues qui s'intéressent à l'éducation vont ainsi plus faire oeuvre de sociologie de la mobilité sociale que de sociologie de l'éducation. J-L Derouet l'explique ainsi : « *l'interrogation sociologique de l'école dans les années cinquante et soixante s'est construite à l'intérieur de la logique de l'égalité des chances. L'école affirmait qu'elle assurait une mobilité sociale indépendante du milieu d'origine des individus, les sciences sociales se sont donné pour mission de vérifier cette assertion* » (Derouet, 1992, p.46). Différentes recherches, maintenant bien connues, ont été marquantes à cette époque et ont contribué à produire un autre regard sur l'école et ses fonctions dans la société. Nous les rappelons vivement : La première est celle de P. Bourdieu et J-C. Passeron en 1964 avec *Les héritiers*, qui démontre que le milieu social joue sur la réussite scolaire et universitaire. Les auteurs dénoncent la fausse neutralité de l'école, et mettent au jour ses fonctions cachées : légitimer les inégalités sociales en convertissant les avantages sociaux en avantages scolaires, sélectionner les élèves en fonction de leur origine sociale sous le couvert de sa position indifférente aux différences

scolaires et sociaux prégnants, est l'objet de multiples études et réformes institutionnelles (Dubet, Bergounioux, Duru-Bellat, Gauthier, 1999 et Dubet, Duru-Bellat, 2000).

⁴ Comme « L'origine sociale des élèves en classe de 6^e », en 1962.

et de l'idéologie du don. Cet aspect de reproduction sociale permise par le système scolaire sera approfondi par les mêmes auteurs en 1970 dans *La reproduction*, où l'analyse est élargie à la culture en général comme véhicule de violence symbolique permettant la reproduction sociale. Plus tard, vient l'étude de Baudelot et Establet : *L'école capitaliste en France* (1971), où les auteurs font apparaître qu'à la division en classes de la société correspond une école également à deux vitesses, qui contribue au maintien du capitalisme. R. Boudon, dans *L'inégalité des chances* (1973), apporte un regard différent mais lui aussi critique. Si la stratification sociale joue sur les chances de réussite à l'école, celle-ci est aussi déterminée par les choix individuels et successifs de l'individu. A partir de l'étude du système éducatif, il aboutit à une théorie générale de la mobilité sociale.

Ces différents travaux sociologiques, qui font grand bruit à l'époque, ne peuvent être ignorés par les différents acteurs du système scolaire. Ils vont conduire à une remise en question des moyens mis en œuvre pour réaliser les principes égalitaires de l'école. Ils font aujourd'hui partie intégrante du cadre de pensée des acteurs du système éducatif.

III - Vers une nouvelle régulation du système éducatif ?

Depuis les remous des années cinquante, soixante, et les remises en question de l'après 1968, les débats autour de l'école, sa fonction et son fonctionnement n'ont cessé de se multiplier. Après la création du collège unique en 1975, qui constitue un tournant puisqu'elle repousse l'âge de l'orientation, les politiques éducatives se sont succédé pour tenter de remédier aux déficiences du système. Nous avons vu dans le chapitre précédent comment les différentes réformes de l'action publique des années quatre-vingts (décentralisation, déconcentration, création du statut d'EPL) ont recentré l'action éducative au niveau de l'établissement scolaire.

Le but affiché de l'administration de l'Education nationale est de lutter contre les inégalités, toujours dans l'objectif de la démocratisation totale du système scolaire, et la création des zones d'éducation prioritaire va dans ce sens : contre la standardisation de l'enseignement

comme forme privilégiée de manifestation de l'égalité républicaine, la norme devient l'adaptation des moyens aux besoins spécifiques des établissements dits « difficiles ». Après avoir constaté que tenter d'adapter les élèves aux exigences du système éducatif n'était pas opérant, le point de vue inverse est adopté : il faut adapter l'école à l'élève, le mettre « au centre du système éducatif » (selon la loi d'Orientation de 1989). Il ne faut donc plus « classer les élèves en fonction de normes préétablies mais, en revanche, il s'avère indispensable d'évaluer précisément les compétences de chacun pour identifier les points forts, les difficultés, pour adapter les pratiques pédagogiques aux besoins constatés, pour apprécier les progrès, pour ajuster les procédures pédagogiques... » (Balladier⁵, 1995, p.42).

Ainsi, la régulation de cette structure lourde en taille et en enjeux qu'est l'Education nationale ne peut plus se faire uniquement par l'intermédiaire de l'inspection individuelle. Si celle-ci existe toujours, avec des missions cependant renouvelées, le besoin d'une évaluation plus générale, qui permette de comprendre le système et de prévenir ses manques s'est fait sentir, attisé par le développement des comparaisons internationales. Ceci pousse alors à ce que l'évaluation soit essentiellement quantitative et à une construction spécifique de l'appareil statistique afin qu'il soit utilisable à l'échelle mondiale tout en prenant en compte les spécificités françaises.

A - Le développement de l'évaluation centrale

Dans la période de développement général de l'évaluation de l'action publique, vu le besoin, dû à la crise, de justification et de maîtrise des dépenses éducatives, également porté par les usagers de l'institution (parents, élèves, entreprises), la nécessité de formaliser et de développer de façon plus poussée la démarche d'évaluation est apparue de façon plus

⁵ Louis Balladier était directeur de la Direction des personnels d'inspection et de direction, au Ministère de l'Education nationale, dans les années 1994/1995.

pressante au Ministère. « Il y avait urgence à ce que, face à de multiples évaluateurs, l'école se dote d'instruments lui permettant de révéler à ses partenaires l'état de ses performances et de piloter sa propre régulation » (Ferry, 1995, p. 74). L'enjeu est d'importance. Face aux évaluations des acteurs extérieurs, l'Etat, à travers le Ministère de l'Education nationale, veille à garder la priorité dans la constitution d'indicateurs amenés à évaluer l'Ecole et dans l'élaboration des analyses qui en découlent. Le Ministère va donc prendre lui-même en charge la construction de ce savoir général sur l'institution scolaire et sa communication au grand public.

1 - L'évaluation globale du Ministère : la Direction de l'évaluation et de la Prospective

En 1987, sous le ministère de René Monory, le SIGES devient la DEP, direction de l'évaluation et de la prospective, chargée, comme son nom l'indique bien, d'une évaluation généralisée du système scolaire. Cette création ne marque pas la naissance des premières pratiques d'évaluation ministérielles du système scolaire, mais elle illustre la volonté des autorités ministérielles d'adopter une démarche plus rigoureuse et exhaustive d'évaluation de l'école.

Face aux démarches plutôt qualitatives de l'IGEN, la DEP conduit des évaluations davantage quantitatives, sur l'état du système, sur les politiques éducatives, sur les établissements, sur les élèves. Elle fournit ainsi de nombreuses études dont les résultats sont présentés dans les différentes publications du Ministère⁶. Pour mener à bien ses recherches, elle a construit une palette d'outils d'évaluation variée, qui va lui permettre, notamment à travers la personne de son directeur lors de sa création, Claude Thélot, d'impulser une nouvelle politique d'évaluation dans le système scolaire. La volonté clairement affichée est de donner les moyens au système éducatif de s'auto-évaluer, afin de

⁶ Comme *Education et Formations, Géographie de l'Ecole, Note d'information de la DEP*, etc.

ne pas laisser ce rôle aux acteurs extérieurs. C. Thélot, P. Joutard, dans l'ouvrage commun où ils défendent leur conception de l'évaluation du système scolaire, exposent ainsi : « *On pourrait même soutenir qu'une bonne organisation de l'évaluation et de sa rétroaction sur la qualité du service est la seule alternative sérieuse à la privatisation du service public* » (Thélot, Joutard, 1999, p.128).

a - Les évaluations nationales du niveau des élèves

En 1989 sont lancées des évaluations de masse des élèves de 6^e et CE2⁷, les recherches plus modestes dans ce secteur faites par le Ministère datant de la fin des années 1970 (Levasseur, 1996). L'idée de mener à bien de telles évaluations provient en partie du constat que les seuls éléments de référence du niveau des élèves sont le brevet des collèges et le baccalauréat, mais qu'il n'y a plus, au niveau du primaire, d'examen globaux comme le CEP ou les examens d'entrée en 6^e. Or, pour les décideurs, la connaissance des résultats pédagogiques des élèves semble nécessaire pour aider à la gestion globale de ce système. A l'échelon national, les élèves de CE2 et 6^e sont donc évalués en mathématiques et en français. Une période spécifique est prévue pour cela en début d'année, des livrets d'évaluation, élaborés par une commission nationale (formée d'inspecteurs et d'enseignants), sont donnés aux enseignants qui ont la charge de faire passer les évaluations. Ils prennent ensuite en charge la correction des différents exercices classés en items, toujours à partir d'un modèle donné. Parallèlement, la passation de ces tests d'évaluation à un échantillon représentatif d'élèves permet d'obtenir une moyenne nationale afin que les enseignants puissent ensuite procéder à des comparaisons et situer le niveau de leurs élèves⁸.

⁷ Suivies, en 1992, des évaluations de masse des élèves de secondes générale et professionnelle.

⁸ Les résultats nationaux (scores globaux et par champ, résultats par item) calculés par échantillonnage, sont disponibles sur le site Internet du Ministère de l'Education nationale, en français et en mathématiques pour les évaluations CE2, 6^e et seconde, également en histoire géographie, anglais et allemand pour les évaluations seconde.

S'il semble probable que, dès le départ, l'intérêt d'avoir une image globale du niveau d'acquis des élèves ait été recherché, le but affiché de ces évaluations à leur création était d'aider les enseignants à mieux cerner leurs élèves et leurs besoins pédagogiques. Toutefois, ce but initial a été rapidement publiquement élargi à la mesure du niveau général des élèves. Le discours officiel étant alors qu'un Ministère dont le financement occupe une bonne partie du budget de l'Etat se doit d'être transparent vis-à-vis de l'opinion publique. Les possibilités de comparaisons ont eu cependant un caractère plus pernicieux : de la comparaison du niveau de ses élèves corrélativement à la moyenne nationale par le professeur, on est rapidement passé à la comparaison des établissements les uns aux autres selon les résultats des élèves à ces tests. Or, ces tests ne permettent de telles comparaisons qu'à condition que l'on prenne beaucoup de précautions et que l'on ait une bonne connaissance de leur construction et du mode de lecture des résultats à utiliser, deux éléments qui ne sont pas toujours à la disposition des médias et du grand public⁹. Les tests différant d'une année sur l'autre, leurs résultats bruts ne sont pas comparables. C'est en fait la fluctuation de l'écart à la moyenne nationale qui permet d'obtenir une comparaison dans le temps.

Aux côtés de ces évaluations de masse, des tests menés sur des échantillons représentatifs d'élèves, à différents niveaux de la scolarité (et particulièrement la fin de l'école primaire et la fin du collège) ont également été élaborés par la DEP, dans le cadre de « l'observatoire permanent des acquis des élèves » (Joutard, Thélot, 1999). Ce n'est pas seulement la mesure des savoirs et compétences qui est visée dans ces tests, mais aussi celle des comportements des élèves. Par ailleurs, les tests s'ouvrent à d'autres disciplines que le français et les mathématiques, notamment les langues vivantes. Suivant le système d'une

⁹ Ainsi, en juin 1999 ces tests nationaux ont été remis en question par le Ministère suite à la parution de leurs résultats dans les médias présentant un taux d'illettrisme très fort, et donc une image très négative de l'efficacité du système scolaire. A la suite de ce problème, le Conseil de l'évaluation, appelé à donner son avis, a proposé qu'à partir de juin 2001, les deux usages des évaluations de masse soient dissociés. D'une part, des tests continueraient à être passés à la totalité des élèves de CE2 et 6^e en début d'année scolaire afin d'aider pédagogiquement les enseignants, d'autre part, un autre type de test, identique d'une année sur l'autre serait passé à

double passation (au début et à la fin d'une année ou d'un cycle), ils permettent d'apprécier une évolution ou un « progrès ». Le but affiché est bien alors la mesure du rendement et de l'efficacité de l'école. Thélot et Joutard défendent ainsi cette entreprise : « Grâce à cet "observatoire" a été ainsi constituée et accumulée au fil des ans une bonne connaissance de nos résultats, de nos progrès, de nos échecs, de nos reculs, et cela, répétons-le, y compris dans des domaines non disciplinaires, méthodes de travail intellectuel, vie en société en particulier, ce qui est très original par rapport à l'étranger. Cette connaissance, partagée puisque les résultats de ces évaluations ont été publiés, permet d'avoir ou d'espérer avoir des discours mieux fondés sur notre système éducatif; ils nourrissent, parmi d'autres éléments, la réflexion de ses responsables » (Joutard, Thélot, 1999, p.137).

b - Les indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires (IPES)

Le travail de la DEP est également novateur lorsqu'elle commence à s'intéresser spécialement à l'établissement scolaire, pris comme un élément de base du système scolaire pertinent à évaluer, mais qui doit aussi pouvoir s'auto-analyser. La DEP construit une série d'indicateurs, appelés "indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires" (IPES), devant permettre d'avoir une vue générale du système¹⁰ (Emin, Sauvageot, 1995a et b ; Fixari, Kletz, 1996 ; Merle, 1999).

Ces IPES sont construits de trois façons différentes. Une première partie des indicateurs est élaborée à partir des données fournies par les établissements eux-mêmes, au travers des différentes bases de données qu'ils ont à compléter, bases de données renseignant sur la population accueillie, les ressources et les moyens disponibles, les résultats et l'environnement de l'établissement. Ils sont donnés aux établissements avec des moyennes

un échantillon de 3000 élèves de CE1, CM2 et 3^e en fin d'année et permettrait d'appréhender le niveau scolaire d'une classe d'âge et de construire des comparaisons dans le temps.

¹⁰ Un outil similaire va être construit pour les écoles quelques années plus tard, il s'agit des InPEC : indicateurs de pilotage de l'école au collège.

nationales et académiques¹¹. Une seconde partie des indicateurs doit être construite directement par l'établissement, selon une méthodologie précise, afin qu'il puisse les comparer à des moyennes nationales fournies par le niveau central¹². La troisième partie des indicateurs est construite par l'établissement, à partir d'un logiciel qui lui est fourni, en lien avec son projet. La construction des deux derniers types d'indicateurs dépend donc du bon vouloir des établissements. Le retour du niveau central à l'établissement (comportant donc une partie des indicateurs et les références nationales) est censé être fait au mois de janvier, délai qui ne semble pas toujours tenu, d'après les dires des acteurs du terrain rencontrés.

Les indicateurs proposant une référence nationale et/ou académique se répartissent en cinq domaines : indicateurs de population (qui caractérisent les élèves), indicateurs de ressources et de moyens, indicateurs de résultats, indicateurs de fonctionnement et indicateurs d'environnement¹³. Les IPES permettent donc une analyse de la situation de l'établissement. Surtout, à partir de ces différentes données, ils vont permettre de mesurer la « valeur ajoutée » de l'établissement et de mettre en place un système de comparaison entre établissements scolaires, à l'échelle locale, départementale, régionale et nationale. En effet, l'idée est que, en possession de cet ensemble de données descriptives de l'établissement, il est possible de calculer une série de taux attendus, c'est-à-dire des résultats que l'établissement devrait atteindre avec les moyens et le contexte qui sont les siens, et de comparer ces taux attendus aux taux réellement obtenus. A partir de là, on obtient la plus-value, ou la moins value, que l'établissement apporte à l'élève.

Trois indicateurs sont particulièrement utilisés pour les lycées, appelés indicateurs de performance. Il s'agit du taux de réussite au baccalauréat, du taux d'accès au baccalauréat

¹¹ Par exemple : caractéristiques de l'ensemble des élèves de l'établissement à la rentrée, effectifs des élèves par option, devenir des élèves de 3^e).

¹² Par exemple : attractivité de l'établissement, moyens horaire, importance des services liés à l'enseignement, accidents dans l'établissement.

¹³ Cf les annexes.

qui mesure la probabilité pour un élève de seconde d'arriver au baccalauréat en faisant sa scolarité entière dans le lycée, de la part des bacheliers parmi l'ensemble des sorties du lycée pour une année donnée.

Les IPES sont proposés au chef d'établissement comme un moyen d'auto-évaluation, afin qu'il puisse organiser son autonomie administrative et pédagogique. Claude Thélot, qui en est l'initiateur, jugeait ainsi de l'intérêt des IPES en 1999 : « *Ce qui est intéressant dans ce que nous avons fait, c'est que ces trois indicateurs sont donnés pour chaque lycée, pour chaque filière, etc. Ceci suppose un système d'information du feu de Dieu, parce que ce ne sont pas des statistiques, mais c'est, sur chaque lycée, sur chaque filière, des gens que l'on compte un par un, et les proviseurs ont la possibilité de contester : c'est un système sans erreur, presque comptable* » (Pénombre, 2000, p.6). Effectivement, le caractère informatique des IPES permet aux chefs d'établissement de traiter eux-mêmes les données qui leur sont retournées, une fois acquise la pratique du logiciel de traitement. Ils se présentent donc comme un exemple de la transparence recherchée par le système scolaire.

Par ailleurs, les IPES ont également une fonction de communication externe, notamment en venant nourrir annuellement les publications sur les palmarès des établissements scolaires. Les premières publications de palmarès des lycées sont le fait, dans les années 1981/82, du *Monde de l'Education*. Ils sont alors construits uniquement à partir des résultats des élèves au baccalauréat et démontrent l'intérêt croissant du public pour le choix du « bon lycée ». D'autres journaux s'intéresseront rapidement au classement des établissements scolaires, essentiellement des lycées. L'apparition de ces palmarès est plutôt mal vécue par les acteurs de l'institution scolaire, et notamment par les acteurs -enseignants et chefs d'établissement- des établissements scolaires mal classés. Elle heurte les idéaux des tenants d'une école égalitaire, garantie par la procédure de la carte scolaire.

A partir de 1994, les indicateurs de réussite élaborés par la DEP sont publiés¹⁴. Ce travail est alors présenté comme venant rétablir la vérité sur la qualité des établissements scolaires, puisqu'il va plus loin que les résultats apparents des résultats au baccalauréat et débusque les manœuvres cachées de certains établissements aux bons résultats au baccalauréat mais aux pratiques de sélection des élèves très rigoureuse. Toutefois, le problème alors rencontré est la complexité de lecture de ces indicateurs qui fait que le lecteur lambda d'un palmarès se contente parfois de regarder le classement et les résultats réels obtenus au baccalauréat - qui gardent une charge symbolique très forte- et ne prend pas le temps de lire les mises en garde de lecture accompagnant les tableaux.

L'usage de ces indicateurs de performances des lycées reste donc polémique, la dérive étant pour certains qu'il attise l'adoption d'un comportement consumériste chez les parents d'élève par rapport à l'école, usage en contradiction avec la recherche du même service rendu pour tous. Dès lors que ces palmarès peuvent aboutir à un contournement de la carte scolaire plus important, par de plus en plus de parents d'élève, ne risquent-ils pas de faire partir les « bons » élèves vers les lycées premiers au classement, et de concrétiser ensuite la « mauvaise réputation » des autres, en ne leur permettant pas d'avoir des éléments moteurs et motivants dans les classes ?

c - Des outils pour une culture de l'évaluation

Il faut en fait replacer la construction des indicateurs informatiques, le développement des tests nationaux des acquis des élèves, dans le contexte idéologique de l'époque de leur création et déploiement. La volonté professée du directeur de la DEP à l'époque, Claude Thélot, est en fait de propager une « culture de l'évaluation » parmi les cadres du système scolaire. Cette volonté est reprise par les autorités qui dispensent alors des discours

¹⁴ Les indicateurs de performance des lycées d'enseignement général et technologiques et des lycées professionnels sont disponibles sur Internet sur le site du Ministère de l'Éducation nationale. Il suffit pour cela de rentrer les références de l'établissement souhaité (références accessibles à tous : nom, ville, département) pour disposer des taux de réussite au bac par série, du taux d'accès de la seconde et de la première au bac et de la proportion de bacheliers parmi les sortants. Une brochure explicative est également proposée.

incitateurs à l'appropriation de cette culture à chaque occasion. En suivant Demailly, on définira la notion de culture de l'évaluation utilisée par le Ministère de la façon suivante : il s'agit du « *fait que les agents intègrent spontanément dans leur rapport à l'action (la leur ou celle de leurs collègues), c'est-à-dire dans les processus de prise de décision et dans les légitimations qui donnent sens à l'action, la question des résultats et des effets de cette action, à côté d'autres modalités de jugement (conformité à la règle, à des principes, à des intérêts) ; le fait que les agents tendent spontanément à instrumenter leur action* » (Demailly et al., 1998, p.58). La culture de l'évaluation serait donc censée, selon les propos des autorités ministérielles, venir s'incorporer aux cultures professionnelles des acteurs de l'Education nationale et modifier ces dernières par le développement de nouvelles pratiques. Le caractère volontariste de ces discours, les effets pratiques et techniques auxquels ils se réfèrent les font cependant percevoir comme des discours managériaux, et la culture de l'évaluation comme un outil managérial utilisé par l'encadrement central. Il ne s'agit pas d'une culture qui se développerait librement, mais de techniques, de pratiques et de comportements professionnels que l'on souhaite voir adoptés par les acteurs de l'enseignement.

Toutefois, le développement de cette culture de l'évaluation, cheval de bataille du Ministère au moment de son apparition, passe ensuite parmi les préoccupations plus secondaires des Ministères suivants. Ainsi, en 1997, Claude Allègre décide de la suppression de la direction de l'évaluation et de la prospective pour la remplacer par la division de la programmation et du développement (DPD) qui, si elle garde la charge de l'évaluation du système, ne met plus en avant cette mission. Cependant, le Ministre crée en mai 1999 le Conseil scientifique de l'évaluation. Présidé par P. Meirieu, et rassemblant une petite vingtaine de membres (universitaires, chercheurs, statisticiens, inspecteurs, enseignants), il doit réfléchir, auprès de la nouvelle DPD, à l'évolution des différents outils d'évaluation nationaux. Suite au changement ministériel de mars 2000, Claude Thélot a toutefois retrouvé un rôle dans l'évaluation du système éducatif puisqu'il devient le président du Haut Conseil de l'évaluation de l'école installé par Jack Lang le 15 novembre 2000. Le Haut Conseil est chargé de trois missions comme l'explique C. Thélot. « *La première est l'expertise des outils d'évaluation existants, publics ou privés. La deuxième est la synthèse sur des sujets précis : par exemple, nous pourrions nous demander quel rôle joue la taille des classes*

*dans la réussite des élèves. Enfin, nous émettons des propositions, dans des domaines où l'évaluation est insuffisante. [...] Nous devons rendre compte publiquement de notre action et aider à la régulation interne du système éducatif*¹⁵. La formation de ce Haut Conseil répond en fait en partie aux vœux émis par P. Joutard et C. Thélot dans leur dernier ouvrage, c'est-à-dire la création d'un organe d'évaluation du système scolaire qui ne soit pas totalement extérieur à l'administration de l'Education nationale afin de pouvoir gagner et garder une crédibilité et des moyens d'action, compte tenu du mode de fonctionnement de l'administration française. Selon eux, un tel organe doit être indépendant des jeux de pouvoir sans être trop périphérique, « *l'évaluateur ne doit pas être trop près, cela pour favoriser l'expression d'un regard extérieur et être indépendant dans ses jugements ; ni trop loin, cela pour bien comprendre les problématiques, avoir accès aux données, être reconnu et accepté par l'acteur* » (Joutard, Thélot, 1999, p.151).

2 - Rencontre de la recherche et de l'administration

L'école, le système scolaire, restent, depuis les années 60, un objet d'intérêt fort pour chercheurs et universitaires, a fortiori s'ils appartiennent aux sciences de l'éducation. Ceux-ci sont donc toujours pourvoyeurs d'une somme de recherche importante sur le système éducatif, qui vient nourrir le débat public et politique sur l'école, en réponse parfois à des demandes directes du Ministère de l'Education nationale. L. Tanguy note notamment que de façon générale, « *la convocation de chercheurs en sciences sociales à des fonctions d'expertise s'est apparemment étendue au cours de la dernière décennie [1980/90] avec le régime politique socialiste. [...] Il importe de souligner que les fonctions d'expertise antérieurement dévolues à certaines catégories de hauts fonctionnaires (corps des inspecteurs généraux par exemple) ont été attribuées aux spécialistes du savoir savant* » (Tanguy, 1995, pp. 458/459).

¹⁵ *Le Monde* du 17 novembre 2000, « Claude Thélot, président du Haut Conseil de l'évaluation de l'école : Les acteurs de terrain doivent se saisir de ce miroir pour améliorer leurs pratiques », propos recueillis par Nathalie Guibert et Stéphanie Le Bars.

Dans le domaine de l'éducation, des éclairages ou des rapports sont demandés à des chercheurs n'appartenant pas à l'administration de l'institution scolaire, comme Lucie Tanguy, chargée d'une mission d'expertise sur l'enseignement professionnel, Philippe Meirieu, président du comité d'organisation et du colloque « Quels savoirs enseigner dans les lycées » en 1997-1998, ou à François Dubet, pilote de la consultation sur le collège de l'An 2000 de 1999, à laquelle a également participé Marie Duru-Bellat. Il reste à savoir si les conclusions proposées par les chercheurs sont toujours l'objet d'une réflexion de la part des politiques¹⁶.

Des études sont également menées par des centres d'études et de recherche comme l'INRP (Institut National de Recherches Pédagogiques). Des évaluations de points précis du système sont faites par l'Inspection générale de l'Education nationale (IGEN), comme on le verra ensuite. L'évaluation quantitative a, quant à elle, été longtemps le domaine des études statistiques produites par des services spécialisés du Ministère ou par l'Inspection générale (bien que ce ne soit pas son activité principale), statistiques qui informaient tant sur les pratiques pédagogiques que sur la vie scolaire.

B - L'évolution des corps d'inspection

Les différents corps d'inspection se sont maintenus, depuis leurs origines au XIX^e siècle, mais ont connu des modifications et des réorganisations. Le dernier changement

¹⁶ F. Dubet, dans un article où il explique les raisons de son passage « du côté de l'action » (il était, en août 1998, chargé de la Direction des sciences sociales au Ministère de l'Education nationale), relève : « *Si ce travail [d'audit des collèges] peut-être passionnant parce qu'il mobilise directement des compétences que l'on croit avoir et quelques convictions solides, il est aussi frustrant parce qu'on est sans cesse invité à anticiper les obstacles et à reculer, et surtout, parce que l'auteur des propositions ne participe pas directement à leur négociation. Dès lors, chacun va jouer son jeu, le Ministère, l'Inspection générale, les syndicats... L'expertise échappe à son auteur, surtout sur les points les plus sensibles de son projet, comme ceux de la carte scolaire et des classes de niveau dans le cas des collèges* » (Dubet, 1999, p.87).

d'importance a été un recentrage de leurs missions. Les injonctions sont en effet, depuis quelques années, d'abandonner en partie la posture de contrôleur, habituelle à l'inspecteur, pour adopter celle d'animateur et de conseiller. Il est demandé aux inspecteurs de moins se référer à leur discipline et de plutôt développer une vision générale de l'établissement. Pour certains, cela a signifié l'ajout d'une nouvelle tâche, celle de l'évaluation globale du système, et non plus seulement des actions des individus.

1 - Les inspecteurs généraux

L'Inspection générale de l'Instruction publique est devenue celle de l'Education nationale en 1980. L'IGEN regroupe environ 150 inspecteurs généraux répartis selon douze disciplines et deux secteurs spécialisés : vie scolaire et enseignement du premier degré. Les inspecteurs ont une vocation à la fois générale et spécialisée. Leurs missions traditionnelles sont (hormis leur participation au recrutement du corps) la définition des programmes d'enseignement et d'examens, le recrutement, la formation et la promotion des enseignants du second degré, la coordination, avec le recteur, de l'action des corps d'inspection territoriaux, etc. L'IGEN est un service puissant au ministère de l'Education nationale, l'inspecteur général étant placé directement auprès du Ministre, sans autre supérieur hiérarchique.

A partir de 1989, l'IGEN connaît de nouvelles orientations. Elle continue à faire de façon exceptionnelle des inspections d'enseignants (surtout professeurs de classes préparatoires ou de BTS), à participer à différents jurys, à la formation des enseignants, etc. Mais, face aux multiples charges qu'elle doit remplir, l'accent est surtout mis sur l'évaluation du fonctionnement du système éducatif. On lui demande alors de pouvoir cerner l'impact et les résultats des politiques éducatives mises en œuvre. La loi d'Orientation de 1989 prescrit ainsi que « *l'Inspection Générale de l'Education nationale et l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education nationale procèdent, en liaison avec les services administratifs compétents, à des évaluations départementales, académiques, régionales et nationales qui sont transmises aux présidents et aux rapporteurs des commissions chargées des affaires culturelles du Parlement* ». Cela va de pair avec la volonté générale de passer du contrôle au conseil, lors des inspections. Ainsi, chaque année, un programme de travail est

défini par le ministre, différents thèmes sont retenus, qui sont ensuite l'objet d'études et de rapports, confidentiels ou non. Les inspecteurs participent également à des groupes de travail disciplinaires ou interdisciplinaires (l'accent est mis sur ce point), aux différentes commissions du ministère, et peuvent avoir des missions ponctuelles à l'étranger. Ils travaillent également en coordination avec les recteurs et les IPR, c'est le cas notamment des correspondants académiques qui ont des missions au niveau régional. La première mission des inspecteurs généraux actuellement est bien une mission d'évaluation, le Ministre ne leur demande plus tant des informations sur les acteurs du système éducatif que sur la qualité et les performances de ce système.

Des travaux sont menés également par l'Inspection générale de l'Administration de l'Education nationale (IGAEN), autre service d'inspection du Ministère de l'Education nationale dont la création en tant que corps d'inspection date de 1965. L'IGAEN inspecte les personnels, les services centraux et académiques et les établissements scolaires, en s'attachant aux aspects comptables, financiers, administratifs et économiques. Depuis 1988, elle a mission, en plus du contrôle habituel, « *d'évaluer les résultats et le rendement du système éducatif* » (Périé, 1993, p.57). Annuellement, elle publie des rapports.

2 - Les inspecteurs d'académie

Les compétences des inspecteurs d'académie couvrent le territoire d'un département, il peut donc y en avoir plusieurs par académie. Leur fonction est administrative et gestionnaire, plus à la ressemblance des recteurs que des autres corps d'inspection. En regard de leurs origines où ils visitaient les établissements scolaires (et méritaient donc le nom d'inspecteurs), ils ont perdu cette mobilité. S'ils peuvent encore se rendre dans des établissements, c'est de façon ponctuelle. Cependant, leurs pouvoirs sont multiples et ont été accrus lors du processus de déconcentration. Les IA gèrent presque totalement le corps départemental des instituteurs et professeurs d'école, donnent leur accord sur les ouvertures d'écoles publiques et privées, organisent les circonscriptions d'inspection et l'action des inspecteurs de l'Education nationale chargés du contrôle des écoles. Ils participent également à la formation continue des enseignants, aux différents jurys d'examen, ils s'occupent de la carte scolaire, de la carrière des personnels. Ils ont un rôle de

contrôleur administratif et financier des collèges et lycées qu'ils ne concrétisent qu'en cas de problèmes spécifiques (Périé, 1993). En collaboration avec le préfet départemental, l'IA a la charge des enseignements primaire et maternel. Il a, pour l'assister, une équipe de conseillers formée de différents inspecteurs (primaire, enseignement technique, information-orientation) et un service administratif dirigé par un secrétaire général. Depuis 1947, les inspecteurs d'académie sont également directeurs des services départementaux de l'Education nationale (IA-DSDEN).

3 - Les inspecteurs pédagogiques régionaux

En 1960, le corps des inspecteurs pédagogiques régionaux (au nombre de 600) est créé, en réponse à la hausse du nombre d'enseignants, elle-même réponse à la hausse du nombre d'élèves. Les IPR travaillent en collaboration avec les inspecteurs généraux, mais ils sont sous la tutelle du recteur d'académie, tutelle renforcée depuis la décentralisation, et sont représentés par un doyen. Leur compétence est académique mais peut parfois, pour les IPR des disciplines comptant peu d'enseignants, être inter-académique. A partir de 1983, les IPR ne travaillent plus sous la délégation de l'Inspection générale mais sous leurs propres responsabilités. Leurs missions sont « *le contrôle et l'évaluation ; l'animation pédagogique et la formation des personnels enseignants, l'expertise disciplinaire au service de la mise en œuvre de la politique éducative ; la contribution au fonctionnement de l'institution et à l'animation de réseaux de relations* » (Maccario, 1995, p.55). En 1990, les IPR voient rattacher à leur titre celui d'inspecteur d'académie (IPR-IA). A compter du 1^{er} janvier 1998, ce titre prend la première place : ils deviennent des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR)¹⁷.

¹⁷ Cette évolution du titre est accompagnée d'une transformation du mode de gestion de la carrière des IPR et de leur retraite, rendant la fonction plus attractive pour les enseignants agrégés intéressés par le concours. Nous utiliserons de façon générale le terme d'IPR dans la suite de notre travail.

Les IPR gèrent eux-mêmes leurs missions, ils ne connaissent pas d'évaluation directe de leurs actions et travaillent de façon assez individuelle, ce qui a amené à comparer leur métier à une profession libérale. Cependant, ce métier a connu des transformations ces dernières années¹⁸. Face à l'accroissement des tâches missionnées par l'administration centrale ou par le recteur, ils semblent bénéficier de moins de temps qu'auparavant pour opérer des inspections individuelles d'enseignant. Un plan académique de travail existe, défini par l'inspecteur général de l'Education nationale correspondant académique et par le recteur, mais il est souvent abandonné pour gérer les urgences. L'inspection individuelle conduite par les IPR tient de moins en moins du contrôle pour s'orienter davantage vers l'animation et le conseil. Les inspections se font surtout à des périodes précises, titularisation, avancement dans la carrière, demande exceptionnelle en cas de problèmes. Elles conduisent à la notation pédagogique de l'enseignant, qui joue sur sa rémunération, mais elle est décriée par certains qui la jugent factice. L'accent est maintenant davantage mis sur le rôle des IPR comme intermédiaires entre les politiques décidées au niveau ministériel et les enseignants, et comme moyen de faire remonter les réactions de la base au sommet. C'est dans ce sens qu'ils jouent également un rôle d'évaluateur. « *La mission d'évaluation répond à une double préoccupation, d'une part apporter l'aide nécessaire aux personnels pour mettre en œuvre la politique éducative, d'autre part, fournir les constats indispensables à la régulation des politiques nationale et rectorale* » (Balladier, 1995, p.46). Ces changements dans le métier d'IPR, plus orienté vers l'accomplissement de missions que vers l'inspection individuelle traditionnelle, ne sont pas toujours bien vécus par les IPR qui craignent de perdre le contact avec leurs disciplines au bénéfice de tâches plus administratives et gestionnaires.



¹⁸ Transformations analysées par certains IPR, qui réfléchissent à leur nouveau positionnement dans l'institution scolaire (Ferry, 1995 ; Wallon, 1997).

4 - Les inspecteurs de l'Education nationale

Anciennement inspecteurs primaires, puis, en 1970, inspecteurs départementaux de l'Education nationale, inspecteurs de l'enseignement technique ou de l'information et de l'orientation (IDEN, IET, IIO), ils sont devenus en 1990 les inspecteurs de l'Education Nationale, chargés d'une circonscription du premier degré, de l'enseignement technique ou de l'information et de l'orientation (IEN-CCPD, IEN-ET, IEN-IO).

Sous la tutelle des inspecteurs d'académie, les IEN-CCPD sont donc chargés des écoles primaires d'une circonscription, aidés par une équipe de conseillers pédagogiques, de secrétaires et d'animateurs. Ils mènent des inspections individuelles des professeurs des écoles lors desquelles ils dialoguent avec les enseignants, tentent de cerner leurs besoins en conseils et en formations, surveillent le respect des programmes, la gestion de l'hétérogénéité, les résultats des élèves. Ils ont également à animer leurs circonscriptions, par le biais de conférences ou d'animations pédagogiques, qui leur permettent de traduire au niveau local les politiques nationales et académiques. Comme les IPR, ils ont donc un rôle d'interface entre la hiérarchie, inspection académique et rectorat, et le terrain. Les IEN prennent également part à la formation des maîtres, initiale et continue. Ils doivent ainsi inciter les enseignants à s'inscrire à des stages qui sont élaborés par la circonscription ou par l'administration académique ou centrale. A partir de cet ensemble de pratiques possibles, les choix des IEN-CCPD peuvent être différents, certains privilégieront le dialogue avec les enseignants, d'autres leurs fonctions administratives. En outre, les circonscriptions peuvent proposer des visages variés, selon leur taille, leur situation géographique, les caractéristiques du public scolaire qu'elles accueillent.

Les IEN-ET et les IEN-IO sont moins nombreux et ont des tâches différentes. Les IEN-ET sont des inspecteurs de disciplines (ou d'un ensemble de disciplines) et visitent les lycées professionnels. Certains sont « en résidence » et conseillent l'inspecteur d'académie pour ce qui concerne l'enseignement technique. Les IEN-IO sont des conseillers techniques de l'inspecteur d'académie pour ce qui concerne l'information et l'orientation des élèves, ainsi que leurs affectations. Ils animent également et contrôlent les centres d'information et d'orientation.

5 - Evolution des missions inspectoires

Les différents corps inspectoires sont donc présents sur le terrain de l'école de façon différente : directement auprès des enseignants pour des inspections de titularisation par exemple, ils sont amenés à aborder un établissement de façon plus globale lorsqu'ils sont chargés d'études. Ils peuvent également se présenter comme des instances de référence lors de problèmes entre personnels, ou coordonnateurs de politiques tel l'inspecteur d'académie dans son département. Cependant, dans le contexte actuel de l'Education nationale, l'inspecteur voit ses missions redéfinies. Ainsi, pour L. Ballardier, Directeur des personnels d'inspection et de direction au Ministère « *si l'élève est au centre du système éducatif, si ce système a pour mission de "traiter" tous les élèves, y compris ceux en échec scolaire, il s'avère indispensable de redéfinir et d'actualiser la problématique des missions des corps d'inspection pour créer une nouvelle dynamique de fonctionnement au sein de l'institution qui permette de passer de la massification à la démocratisation* ». (Balladier, 1995, p.47). L'objectif de démocratisation, déjà affiché au début du siècle, apparaît toujours d'actualité aujourd'hui.

Pour Ballardier, l'inspecteur a un rôle d'impulsion des politiques définies à son niveau de compétence (départemental, régional, national) et également d'évaluation du résultat de ces politiques, non dans la perspective de contrôler les acteurs mais plutôt de les informer comme d'informer la hiérarchie. « *Si les corps d'inspection ont pour mission d'animer la politique éducative, d'évaluer ses effets, de rechercher sans cesse comment concrètement réduire les écarts entre les finalités, les objectifs nationaux et les résultats effectifs en terme de performance des élèves, il leur appartient aussi d'informer le Recteur et le Ministre* ». (Balladier, 1995, p.48).

Dans un système scolaire qui garde encore sa forme pyramidale dans son organisation formelle, l'inspecteur a donc une charge de communication, de transmission de l'information, de relais des décisions centrales et académique primordiales. Cette charge n'est en fait pas nouvelle dans son contenu mais dans sa mise en forme, puisque ce n'est plus par le contrôle pur et simple mais sur une communication basée sur la discussion et le conseil qu'elle va se réaliser. Toutefois, il ne faut pas pour autant penser que toute relation

hiérarchique soit abolie, notamment entre l'enseignant et l'inspecteur : ce dernier est toujours un supérieur hiérarchique pour l'enseignant. Les inspecteurs tiennent d'ailleurs à le rester et tous ne voient pas d'un bon œil le développement du rôle pédagogique du chef d'établissement (Leclercq, 1997). Par ailleurs, si les inspecteurs voient modifier leurs missions, leurs charges de travail et les orientations globales de leur métier par les décideurs centraux, la façon de répondre à ces évolutions reste naturellement de leur seul recours. Il peut donc y avoir un espace entre l'injonction et la réalisation concrète.

C - Le développement de l'évaluation locale

Le regard réflexif sur le système scolaire n'appartient cependant pas uniquement aux responsables de l'administration centrale. Aux côtés des évaluations globales conduites par la DEP et du travail des corps d'inspection, des évaluations plus locales existent.

Nous avons décrit précédemment l'émergence du niveau local dans le système scolaire. Dès lors qu'une politique académique peut exister, que des moyens sont gérés à ce niveau, l'académie, par la personne du recteur, doit avoir la possibilité de faire le suivi et l'évaluation de sa gestion et de ses décisions. Pour cela, un travail de statistique est mené par les services spécialisés des Rectorats (services statistiques mais aussi dans les services non spécifiques) ou des inspections académiques et des missions d'évaluation sont confiées à des inspecteurs ou à des cadres académiques.

Par ailleurs, dans la suite du processus de décentralisation, des recherches sont également conduites par les Conseils Régionaux et Départementaux (de façon directe ou par des structures de recherche universitaires), études qui sont parfois explicitement des évaluations de points précis du système. L'investissement des collectivités locales dans des démarches évaluatives s'explique, nous l'avons vu, par la tutelle qu'elles exercent avec l'Etat sur les établissements scolaires et par la part qu'elles prennent au financement d'actions éducatives. De plus, les collectivités locales s'investissent de plus en plus dans la

mise en œuvre de projets éducatifs, en dehors ou à l'intérieur de l'école, avec un souci affiché de remédier à ce qui apparaît comme un désengagement de l'Etat.

Cependant, si les collectivités agissent, elles évaluent également leurs actions. Agnès Van Zanten discerne trois intérêts, pour les collectivités locales, à évaluer. Elle explique ainsi que l'évaluation représente « *un outil puissant d'observation de ce qui se passe à l'intérieur des établissements car, en évaluant les effets de leurs initiatives et de leurs financements, les municipalités évaluent en fait indirectement l'investissement des enseignants, l'organisation interne des établissements et les progrès des élèves. Ensuite, elle permet aux collectivités territoriales d'affirmer leur pouvoir face aux échelons intermédiaires de l'Etat enseignant en faisant appel à des experts (universitaires, chercheurs, instituts de sondage) pour examiner les effets de leurs actions. En troisième lieu, l'évaluation est présentée comme un instrument de transparence vis-à-vis de la population et sert ainsi à conforter la légitimité du pouvoir local* ». (Van Zanten, 1997, p.181).

L'évaluation est également prégnante au niveau local, d'une part parce que la distance entre les décideurs de politiques et les acteurs qui la subissent est plus courte, d'autre part parce que l'action éducative engageant des acteurs extérieurs à l'institution, le contrôle des objectifs de cette action (qui doivent être éducatifs et non électoralistes par exemple), est nécessaire. Dutercq (2000b) explique ainsi que « *la répartition des responsabilités, naguère centralisées, entre des instances de différents niveaux, les établissements, les collectivités, sans oublier ce que l'Etat continue de contrôler et qui est important [...] nécessite des modes de contrôle permettant de vérifier le respect des termes du contrat qui les lie entre elles. Si les unités éducatives comme les instances territoriales sont encouragées à produire des projets originaux, destinés à répondre à des besoins locaux repérés, encore faut-il que ces projets restent conformes à la fois aux objectifs et aux valeurs du système éducatif français* » (Dutercq, 2000b, p.13).

La prise de conscience que l'établissement est une unité pertinente d'action et donc d'évaluation n'est pas le seul fait des collectivités territoriales, les chefs d'établissement eux-mêmes ont fait ce constat. Pour répondre à cette demande d'évaluation de la part des collectivités, les chefs d'établissements ont dû s'investir pour informer leurs partenaires,

plus seulement leur hiérarchie. En outre, si l'organisation a évolué vers une autonomie accrue des EPLE, celle-ci ne se situe pas au niveau budgétaire, et les chefs d'établissements ont à rendre compte, à la hiérarchie, des moyens qui leur sont alloués.

Oeuvrard et Casterman ont isolé ainsi trois approches différentes de l'évaluation par les établissements. La première correspond au besoin d'informations pour la tutelle et comprend essentiellement des recueils de données quantitatives. Une deuxième approche est reliée à la gestion de l'autonomie par l'établissement et à l'élaboration de projets, dans un souci d'adaptation de l'établissement aux caractéristiques spécifiques de la population qu'il reçoit, et non pas suivant des normes définies nationalement. La troisième approche doit permettre d'avoir une « *appréhension globale et multidimensionnelle de l'établissement* » (Casterman, Oeuvrard, 1990, p.13). Les trois approches concilient évaluations externes (inspection, évaluations nationales, etc.) et évaluations internes, construites par le chef d'établissement. Dans tous les cas, elles demandent que ce dernier s'approprie les outils d'évaluation extérieurs afin de conduire sa propre analyse, utile au pilotage de son établissement.

D - Y a-t-il une spécificité du cas français ?

Le système éducatif d'un pays doit toujours s'analyser en relation avec son histoire propre, productrice d'une organisation de l'institution scolaire et d'une tradition culturelle (qui se décline selon les différentes cultures professionnelles) spécifiques, comme nous avons pu le voir pour la France. Dans chaque système scolaire national, les places données à l'inspection et à l'évaluation sont donc dépendantes de cette histoire, de cette organisation et de cette culture. Nous pouvons toutefois relever des similitudes.

Tout d'abord, une certaine remise en question des fonctions et des missions de l'inspection semble exister dans d'autres pays que la France. Bien sûr, il est difficile de comparer le statut de l'inspection dans différents pays, le terme d'inspection et le statut d'inspecteur ne recouvrant pas la même réalité. Prenons quelques exemples.

Au Québec, exemple extrême, le corps des inspecteurs a été dissous en 1964 et n'a pas été remplacé. Il n'existe pas d'inspection individuelle des enseignants, les évaluations des établissements étant des auto-évaluations non obligatoires. Ce sont surtout les commissions scolaires (qui sont constituées de commissaires élus par la population du territoire qu'elles recouvrent) qui procèdent à des évaluations, mais il n'y a pas de « véritable évaluation formelle ou systématique des compétences ou de la qualité du travail individuel du personnel enseignant » (Bélanger, 1997, p.15). Le cas de l'Angleterre donne un exemple totalement différent de gestion de l'inspection. En effet, depuis 1992, celle-ci est menée par un bureau spécifique privatisé (OFSTED) qui reçoit un agrément national tous les quatre ans. Ce bureau regroupe un ensemble « d'inspecteurs agréés », formés par les anciens inspecteurs de Sa Majesté et de « membres d'équipe » spécialisés dans une discipline particulière. Inspecteurs agréés et membres d'équipe, secondés par des inspecteurs consultants, doivent procéder à des inspections complètes d'établissement, ceux-ci devant être visités tous les quatre ans. Ces évaluations impliquent la rencontre de tous les intervenants d'un établissement scolaire, elles peuvent durer d'une semaine à plus d'un mois, selon l'établissement.

L'organisation de l'inspection dans des pays comme la Belgique, l'Allemagne, la Roumanie ou l'Espagne¹⁹ apparaît plus proche du cas français, cependant, les contextes politiques et historiques de ces pays jouent énormément. Le poids des régions, des communes n'est pas le même (les systèmes d'inspection peuvent varier selon les différentes régions d'un même pays), les modifications récentes des structures de certains Etats ont amené à une révision complète des objectifs du système éducatif et des fonctions de ses acteurs. Si l'on s'appuie sur une étude portant sur les systèmes d'encadrement dans les pays de l'OCDE (ESPEMEN, 1997), on remarque que l'évaluation des enseignants et le suivi de leurs carrières peuvent être pris en charge soit par le chef d'établissement, soit par des inspecteurs à compétences pédagogiques, soit par des inspecteurs à compétences plus

¹⁹ Cf. le dossier de la Revue internationale d'éducation, "L'inspection : un nouveau métier ?", n°8, décembre 1995.

administratives, soit par des cadres de services administratifs, soit, enfin, on ne trouve aucune personne spécialisée pour ces tâches.

Cependant, de façon plus générale, à travers les réflexions communes à différents pays, on relève comme en France une volonté de se départir du rôle de pure inspection pour se diriger vers le conseil et l'information, de passer de l'inspection strictement disciplinaire à une ouverture sur l'établissement.

Quant au déploiement de l'évaluation globale du système scolaire, il se remarque également dans d'autres pays que la France (Leclercq, 1997 ; Barroso, 2000). Broadfoot (2000) relève ainsi le développement de l'accountability²⁰ dans la plupart des systèmes éducatifs des pays industrialisés et en déduit le développement d'un Etat évaluateur, tant dans les pays à tradition centralisatrice faible (comme l'Angleterre) que dans les pays plus fortement centralisés (comme la France). Elle explique ainsi : « *L'accent mis sur une certaine forme d'accountability dans un pays ou un autre reflète en principe les traditions idéologiques et l'ethos caractéristique d'une culture nationale particulière. [...] Cependant, ce qui est présent derrière ces différences apparentes est, selon moi, la même façon, partagée par tous, de recourir à des mécanismes d'accountability pour exercer un contrôle et de voir ces derniers mis en œuvre à travers des procédures combinées d'évaluation* » (Broadfoot, 2000, p.45). L'évaluation mise en place au travers de ces mécanismes d'accountability est bien lue dans ce cas comme une forme de contrôle. En proposant un langage spécifique, des objectifs précis permettant de mettre en œuvre un service éducatif « de qualité » et une attention finale aux résultats, l'évaluation sous-tend un contrôle qui pour en être diffus n'en est pas moins imposant. Broadfoot ajoute ainsi : « *Plus l'évaluation s'oriente vers des*

²⁰ Elle conçoit l'accountability, obligation de rendre des comptes à autrui (que celui-ci soit la hiérarchie ou les usagers) comme « *un processus comportant deux étapes. Premièrement, il s'agit de l'identification et de la mesure des performances du système éducatif par rapport à des objectifs préalablement fixés. Deuxièmement, il s'agit d'une réponse apportée par des institutions éducatives, grâce à des mécanismes de contrôle destinés à repérer tout écart entre les objectifs et les résultats* » (Broadfoot, 2000, p.44). L'accountability peut être bureaucratique et formelle ou être informelle et morale, au travers des contraintes et des responsabilités que les acteurs s'imposent d'eux-mêmes.

normes de performances explicites, vers des critères de qualité déterminés par l'Etat central ou par les autorités régionales (à la différence des critères implicites, appartenant à l'examineur en tant qu'individu), plus le pouvoir social issu de l'imposition de ces normes devient invisible, camouflé derrière une technologie neutre et inoffensive » (Broadfoot, 2000, p.54).

Par ailleurs, si la préoccupation de développer des indicateurs d'évaluation globaux dans les pays industrialisés se comprend en regard de leurs spécificités internes, elle se comprend également d'un point de vue externe, relativement à leur souci de mettre au point des comparaisons internationales. Dans le processus de mondialisation actuel, les recherches tendant à analyser, comparer et évaluer les différents systèmes éducatifs se développent. Ces dernières années, la communauté européenne, l'OCDE, mais également des organismes moins connus comme la Confemen - Conférences des ministres des pays ayant en commun l'usage du français - (Mari, 1993), proposent des études comparatives, et pour cela cherchent à mettre au point des indicateurs internationaux permettant une comparaison plus aisée des systèmes éducatifs.

Ainsi, L'OCDE conduit de multiples études sur les systèmes éducatifs de ses pays membres. Depuis plusieurs années, elle propose une batterie d'indicateurs de l'enseignement, revus chaque année, permettant de décrire et de comparer les différents systèmes éducatifs²¹. Toutefois, la comparabilité réelle de ces indicateurs peut poser question, notamment en ce qui concerne l'égalité de leurs poids dans le fonctionnement spécifique des systèmes éducatifs des différents pays.

²¹ Dans la version de 1998 des indicateurs de l'OCDE sur l'enseignement, la présentation est la suivante : « Pour aider les décideurs à définir leur action en toute connaissance de cause et pour renforcer la transparence des systèmes éducatifs, l'OCDE élabore en permanence des indicateurs qui permettent, par comparaison, d'éclairer le fonctionnement des systèmes et plus particulièrement les investissements dans l'enseignement qu'ils supposent en ressources humaines et financières et leur rendement. Une description quantitative du fonctionnement des systèmes éducatifs donne aux pays la possibilité de comparer leurs performances. Ils peuvent ainsi identifier les faiblesses de leurs systèmes éducatifs, mais aussi révéler leurs atouts que risquent d'occulter les ébats passionnés que suscitent les politiques d'éducation » (OCDE, 1998, p.3).

La Communauté Européenne a par exemple lancé il y a quelques années, dans le cadre du programme Socrates²², une « étude des mécanismes de pilotage des systèmes éducatifs au sein des Etats membres de l'Union Européenne »²³. Cette recherche poursuit deux objectifs : « identifier les facteurs d'efficacité des systèmes éducatifs, en considérant à la fois le rendement de ceux-ci et leur caractère plus ou moins équitable, et étudier un modèle d'organisation et de contrôle des systèmes éducatifs »²⁴. Un travail mené avec des experts internationaux dans ce cadre a conduit à préciser les standards et les indicateurs d'évaluation de chaque pays. L'équipe de recherche précise à ce propos : « la comparabilité des données reste cependant un problème très important dans le cadre du projet. Les définitions proposées pour les différents concepts utilisés, en deux langues, ont fait l'objet d'un grand nombre de discussions et de remises en cause par les différents experts. La diversité des systèmes éducatifs n'est pas étrangère à ces problèmes »²⁵. Les indicateurs généraux semblent donc devoir être dépassés dans le cas de recherches fines sur les différents systèmes éducatifs, parce qu'ils ne permettent pas une réelle analyse en profondeur. Broadfoot (2000) relève à ce propos que, pour réduire les différences importantes dues aux spécificités de chaque système national, les indicateurs généraux portent essentiellement sur les niveaux scolaires des élèves afin de calculer des rapports coût - efficacité.

²² Socrates est un programme d'action de l'Union Européenne pour la coopération transnationale dans le domaine de l'éducation. Les documents de présentation (données internet) du programme expliquent ainsi : « L'objectif global du programme SOCRATES est de contribuer à améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation des enfants, des jeunes et des adultes, en renforçant la coopération européenne et en facilitant l'accès à l'éventail des possibilités d'éducation au sein de l'Union. Il s'agit de donner aux élèves et aux étudiants de tout âge et de toute origine sociale un aperçu de la dimension européenne des matières étudiées, accroître leurs possibilités d'expériences dans d'autres pays européens, de développer leur conscience d'une identité culturelle commune et d'encourager leur adaptabilité aux mutations de l'environnement économique et social ».

²³ Prise en charge par le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, en Belgique, sous la direction du professeur Marcel Crahay.

²⁴ Explication tirée de la présentation de la recherche lors du Colloque de Liège des 5-8 novembre 1997.

²⁵ Explication tirée de la présentation de la recherche lors du Colloque de Liège des 5-8 novembre 1997.

Conclusion

L'organisation du système éducatif en France semble donc, à l'heure actuelle, s'appuyer de plus en plus, en matière de contrôle des pratiques d'enseignement, sur l'évaluation plutôt que sur l'inspection individuelle, puisque même ceux dont le métier était d'inspecter le voient en partie réorienté vers des tâches plus évaluatives. Cette évaluation n'est pas déconnectée du contrôle. Mais la volonté politique a transformé ses méthodes de mise en œuvre et l'on est passé du contrôle des individus au contrôle du système global.

Ceci doit être replacé dans le contexte général des attentes et des critiques que rencontre l'école à l'heure actuelle et des besoins de légitimation que ces critiques suscitent. Ce développement des tâches d'évaluation ne se perçoit pas uniquement au niveau de la réorganisation des activités des personnels d'inspection et d'encadrement, on constate également le déploiement de l'évaluation à tous les niveaux du système scolaire, des évaluations internationales et nationales aux évaluations locales, internes et construites par l'établissement lui-même, enfin, l'évaluation apparaît appelée à concerner de manière systémique à la fois les politiques, les unités (services, établissements, dispositifs) et les personnels.

Ces changements illustrent la transformation du cadre normatif relevé par Demailly (2000c et 2001)²⁶. De l'obligation de moyens contrôlée par l'inspection traditionnelle, on passe bien à une obligation de résultats, toujours contrôlée par l'inspection, mais aussi par les autres acteurs de l'éducation et plus particulièrement, dans l'idéal visé par l'institution, par les enseignants.

²⁶ Cf. Chapitre I, IIIB.

CHAPITRE III : TRANSFORMATION DE L'ACTION PUBLIQUE ET DEVELOPPEMENT DE L' EVALUATION DES POLITIQUES PUBLIQUES

Nous avons vu dans le chapitre précédent comment les instances de contrôle se sont mises en place dans le système scolaire, et comment la notion d'évaluation est progressivement apparue. Le développement actuel des discours et des pratiques d'évaluation est le résultat d'une dynamique propre à l'Education nationale. Toutefois, avant d'approfondir notre analyse de ce phénomène interne à l'institution scolaire, il nous faut replacer celle-ci dans un contexte institutionnel et politique plus large : l'Education nationale est une mission de l'Etat, c'est un service public organisé en Ministère, instrument politique, et constituant un champ de développement de politiques publiques. Or, l'Etat a connu récemment une pluralité de transformations et de débats. D'une part, il a été touché par un processus fort de décentralisation et de déconcentration de son action. D'autre part, il a été le théâtre du développement de ce que Spenlehauer (1998) a appelé « *la controverse évaluative* », controverse qui s'est concrétisée dans un décret sur l'évaluation des politiques publiques en 1990. Nous souhaitons dans ce chapitre baliser notre réflexion en précisant l'angle sous lequel nous abordons la notion d'Etat, d'action publique et de politique publique. Puis, nous verrons que les évolutions des politiques scolaires repérées précédemment ne concernent pas que ces dernières, mais doivent être reliées à une transformation d'ensemble du mode d'action publique depuis une vingtaine d'années. Nous préciserons ensuite en quoi les transformations structurelles qu'a connues l'Etat d'une part, et le développement de cette controverse évaluative d'autre part, importent pour notre sujet.

I - Contexte politique et administratif

Nous ne désirons pas ici rentrer dans les débats sur la question de la définition de l'Etat et de sa légitimité, ni réinterroger les analyses classiques en sociologie et en sciences politiques. Nous souhaitons situer le cadre d'analyse que nous avons choisi pour analyser l'institution scolaire, institution dépendant de l'Etat et représentant une partie de l'action de celui-ci sur la société.

A - Le cadre d'analyse de l'Etat

Nous nous situons dans « l'approche cognitive des politiques publiques », qui « *s'efforce de saisir les politiques publiques comme des matrices cognitives et normatives constituant des systèmes d'interprétation du réel, au sein desquels les différents acteurs publics et privés pourront inscrire leur action* » (Muller, Surrel, 1998).

Nous nous plaçons plus précisément dans l'angle d'analyse proposé par Jobert et Muller (1987) pour qui l'Etat est une entité spécifique à analyser qui, derrière son image unifiée de représentant de la nation, de garant de l'intérêt public, cache une réalité autrement plus complexe. Jobert et Muller postulent en effet, en point de départ à toute analyse, que des incohérences et des incertitudes coexistent à tous les niveaux de l'Etat et de l'action publique. L'Etat étend sa prise en charge à des activités sociales de natures diverses, nuisant par cela à son unité et à l'établissement de limites claires pour son action. Utilisateur de l'administration bureaucratique, il est souvent un frein à l'innovation et au changement à cause du poids des « routines bureaucratiques ».

La tâche principale de cet Etat complexe est de maintenir un ordre social stable dans une société qui est elle-même en train de se complexifier. Jobert et Muller décèlent en effet un développement de la sectorisation de la société, c'est-à-dire le développement de différents sous-systèmes sociaux, « *assemblages de rôles sociaux structurés autour d'une logique verticale et autonome de reproduction* » (Jobert, Muller, 1987, p.18).

Les logiques d'assemblage de ces rôles sociaux définissent l'identité spécifique de chaque secteur, précisent leurs fonctions et leurs produits. Deux logiques prépondérantes sont relevées : la logique professionnelle et la logique administrative. La logique d'assemblage professionnelle est à la base d'identités professionnelles pour les individus, les classant dans des grands ensembles de métiers (secteur agricole, industriel, social). Dans la logique administrative, « *chaque intervenant public tend à construire une image dont il a la charge qui ne se superpose pas exactement à celles issues de la logique professionnelle* » (Jobert, Muller, 1987, p.59).

Cette multiplication de sous-systèmes différents menace la cohésion sociale dont l'Etat est le garant. Celui-ci doit donc intervenir à deux niveaux : celui de l'intégration systémique et celui de l'intégration sociale.

Tout d'abord, l'intégration générale du système, intégration systémique, est menacée par le fait que les différents sous-systèmes de la société dépendent les uns des autres mais fonctionnent selon des logiques différentes et ont des problèmes d'adaptation. D'une part, ils s'adaptent difficilement les uns aux autres, d'autant qu'ils sont de natures différentes : certains appartiennent au marché économique, d'autres sont situés hors marché. D'autre part, ils s'adaptent de façons diverses au niveau international, alors même que le processus fort d'internationalisation de l'économie marque les différentes sociétés.

Le secteur public est un secteur hors marché important (découlant de la mise en place de l'Etat providence) qui pose des problèmes spécifiques. Son action est déterminante pour le bon fonctionnement de l'économie en général et pour celui des autres secteurs, mais sa situation hors marché le met à distance des exigences économiques qui régissent les autres secteurs. Le rôle de l'Etat vis-à-vis de ce secteur public est de le réguler à l'interne, notamment en déjouant les conflits entre les différents corporatismes qui tentent d'y prendre les rênes, et de tenter de le plier aux exigences de l'économie marchande.

Par ailleurs, le problème de l'intégration sociale provient de la nécessité pour l'Etat de légitimer sa domination, dans un système où celle-ci ne va plus autant de soi. Or toute action publique demande l'adhésion du citoyen. L'Etat doit consolider les processus d'identification des citoyens au système et à l'ordre social pour préserver la cohésion sociale, en rendant ce système et cet ordre social légitimes. Cette mission est d'autant plus

difficile que les normes de l'Etat moderne sont de plus en plus abstraites et impersonnelles et rendent leur appropriation par les citoyens plus délicate.

L'action de l'Etat vise donc à préserver la cohésion sociale par des politiques de régulation et de légitimation, le problème étant que les normes qui dirigent ces politiques ne sont pas identiques. Les normes des politiques de régulation doivent pouvoir s'adapter aux exigences de la domination économique, les normes des politiques de légitimation doivent au contraire pouvoir contrebalancer les effets néfastes de cette domination¹.

Les processus de régulation et les processus de légitimation ne répondent pas aux mêmes normes et s'appuient sur des valeurs différentes. La force de l'Etat est alors d'arriver à articuler les deux processus dans son action publique, celle-ci se réalisant à travers les politiques publiques qu'il met en place.

B - Les politiques publiques

Les politiques publiques élaborées par l'Etat sont en fait des politiques sectorielles. En cela, elles représentent une conception du secteur sur lequel elles portent, elles mettent en jeu des acteurs aux stratégies distinctes qui appliquent des procédures avec des moyens de natures différentes. Une politique publique est élaborée au niveau global de la société dans le but d'agir sur un secteur de celle-ci, elle met donc en jeu un type de « rapport global sectoriel », qui peut être formalisé par un référentiel, c'est-à-dire « *l'ensemble des normes ou des référents d'une politique* » (Jobert, Muller, 1987, p.52). Ce référentiel est construit

¹ On peut faire ici référence à l'analyse de Dubet et Martuccelli (1996) sur les théories sociologiques de la socialisation, analyse mentionnée dans l'introduction de ce travail. Ils distinguent ainsi deux types de théories sur l'intégration de l'individu à la société : celles privilégiant l'intégration sociale, qui passe par le partage d'une culture et de normes communes qui vont guider les relations entre les individus, et celles privilégiant l'intégration systémique, qui s'opère à travers des mécanismes impersonnels et extérieurs aux individus et qu'ils ne peuvent pas directement contrôler. S'il nous semble toutefois que les analyses en terme d'intégration sociale peuvent se rapprocher de la question de l'intégration sociale et des politiques de légitimation de l'Etat dont traitent Jobert et Muller, le rapprochement ne nous semble pas pouvoir être aussi rapide en ce qui concerne l'intégration systémique et les politiques de régulation. Ces dernières sont plutôt définies comme des politiques permettant de faire coexister des sous-systèmes sociaux aux normes différentes, c'est-à-dire aux modes d'intégration sociale différents.

par des « médiateurs », qui vont définir et légitimer les normes en vigueur dans le référentiel sectoriel. Un référentiel possède à la fois une dimension cognitive (il propose une conception du secteur et de la société), une dimension normative (il définit les valeurs à suivre) et une dimension instrumentale (il détermine les modalités de l'action politique).

Ce type de conception des politiques publiques insiste donc sur le fait qu'une politique publique est une représentation de la réalité qui s'appuie sur un ensemble de valeurs spécifiques. Les politiques publiques ne définissent pas simplement des schémas d'action mais elles ont également une dimension symbolique importante pour ceux qu'elles concernent.

L'institution scolaire peut être conçue comme un secteur spécifique, découlant d'un secteur plus large représenté par l'administration du service public. Elle est à ce titre réceptrice d'un ensemble de politiques publiques qui tentent de la réguler et de coordonner son action avec l'action publique globale de l'Etat.

C - Les transformations récentes du paysage de l'action publique

1 - Décentralisation et déconcentration

Le constat de départ de toute analyse de l'Etat français est que celui-ci s'est construit suivant la tradition jacobine, en centralisant fortement les pouvoirs et en limitant les marges d'initiatives des différents échelons locaux. L'Etat ne pouvait être fort et garantir l'unité de la nation qu'à la condition d'être central. Les différentes administrations étatiques se sont donc construites en privilégiant le niveau central de prise de décision, le suivi de ces prises de décisions au niveau local étant opéré par le préfet, responsable politique et représentant de l'Etat au niveau départemental, en charge du pouvoir exécutif du département.

La décentralisation met en pratique l'idée que le niveau central de l'Etat (les ministères, les grandes administrations) ne doit plus être seul à gérer la vie publique, mais qu'il doit y

avoir un transfert de ses compétences vers des niveaux plus locaux : région, département ou commune, qui deviennent des centres de décisions indépendants.

Le mouvement de décentralisation ne s'est pas déroulé en une seule étape, il a été précédé de décisions préparant concrètement la nouvelle organisation et plus abstraitement les mentalités des décideurs politiques. Ainsi, à partir des années 1960, on voit les prémices d'un changement. La charge de préfet de région est créée, puis la Région devient elle-même un « établissement public », avec une personnalité juridique, alors même que pendant très longtemps, le niveau régional, trop proche des provinces royales, avait été nié. Des instances décentralisées, travaillant principalement sur les problèmes économiques, comme la commission de développement économique régional (CODER) et la délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (DATAR) sont créées dans les années 1963/64.

Peu à peu, les besoins de décentraliser l'action publique apparaissent légitimes aux décideurs politiques, notamment pour améliorer la gestion du service public, pour prendre en compte les demandes sociales et la participation plus directe des usagers, pour bénéficier de représentants élus plus proches et plus contrôlables par les citoyens.

L'arrivée au pouvoir des socialistes en 1981 va accélérer le processus de décentralisation. Celui-ci va s'opérer suivant plusieurs principes. Tout d'abord, la nécessité de rendre proche des citoyens la gestion du maximum de services est prise en compte. Entre la commune, le département et la région, chaque niveau doit prendre en charge le type d'intervention publique pour lequel il est le plus compétent. Il ne doit pas y avoir de transferts de compétences de l'Etat vers une collectivité locale sans également un transfert de ressources humaines et financières.

Enfin, un processus de déconcentration doit accompagner la décentralisation : les élus politiques et les personnels administratifs doivent pouvoir dialoguer et négocier aux mêmes niveaux. Précisons à ce sujet que la déconcentration n'a pas toujours été pensée comme une suite logique à la décentralisation. Longtemps, les deux processus représentaient plutôt une alternative à l'un ou à l'autre. La déconcentration, connotée

politiquement comme conservatrice², représentait le moyen d'assouplir les relations entre administrations et administrés dans une société hiérarchisée et centralisée. La décentralisation, vue comme une ouverture sur la démocratie locale, était quant à elle davantage défendue par les forces politiques de gauche (Diederichs, Luben, 1995).

Les transformations amenées par la décentralisation signifient notamment une liberté nouvelle pour les collectivités territoriales : le contrôle de l'Etat sur les actes locaux ne s'exerce plus *a priori*, le préfet devient une autorité compétente et non plus une autorité de tutelle, et perd son pouvoir exécutif. Si la région, le département et la commune sont des collectivités territoriales avec une personnalité juridique, elles sont également des circonscriptions territoriales des services de l'Etat et restent sous la tutelle administrative de celui-ci. Un contrôle *a posteriori* des actes locaux existe donc toujours. Il faut toutefois nuancer l'image du préfet comme tutelle autoritaire et intransigeante. Les recherches menées sur ce sujet ont montré par exemple que la relation entre le préfet et le maire était davantage une relation de négociation que d'autorité. De ce fait, avec la décentralisation, « *le contrôle de régularité a posteriori est redevenu ce qu'était, avant la réforme, la relation entre le préfet et ses notables : une fonction de conseil de protection* » (Grémion, 1989, p.28).

2 - Renouveau et modernisation de l'action publique

Parallèlement aux processus de décentralisation et de déconcentration qui affectent la structure de l'administration publique, s'est développé un discours politique sur la nécessaire modernisation de l'action publique, et plus particulièrement de la fonction publique en France. Ce discours, récurrent depuis une quinzaine d'années, a d'ailleurs trouvé dans la déconcentration l'une de ses réalisations. La modernisation est vue comme un moyen permettant à l'Etat de s'adapter dans un contexte de complexification de son action due à l'internationalisation des échanges d'une part, à la crise sociale et économique que traverse le pays d'autre part. Sous couvert de meilleure réponse aux usagers,

² Diederichs et Luben expliquent ainsi que la déconcentration a souvent été utilisée par des régimes forts, voire autoritaires (le gouvernement de Vichy a été promulgateur de lois de déconcentration). Le préfet a par ailleurs toujours eu une image antilibérale dans l'histoire institutionnelle (Diederichs, Luben, 1995, p.7).

d'ajustement aux nouveaux besoins sociaux, il s'agit également de rendre l'administration plus efficace en termes de coûts. Cela représente un travail conséquent eu égard à la taille de la fonction publique (constituée de près de deux millions et demi d'agents, répartis dans des fonctions et des grades multiples) et à la tradition de service public qui la traverse.

La circulaire de Michel Rocard du 23 février 1989 relative au renouveau du service public date le début officiel de cette politique de modernisation (Dejean, 1997). La circulaire « *fixe quatre grands axes pour la réforme de l'Etat : rénover la politique de relations du travail au sein de la fonction publique, développer les responsabilités des agents, introduire de manière systématique les procédures d'évaluation des politiques publiques et améliorer l'accueil et le service vis-à-vis des usagers* » (Diederichs, Luben, 1995, p.34). Les moyens pour réaliser cette modernisation résident notamment dans l'application adoucie du management développé dans les pays anglo-saxons. Cependant, Rouban (1997) note que « *l'obstacle principal à la modernisation de la fonction publique tient à l'apparition de deux modèles concurrents de réforme. A la réforme de style managérial, reposant sur des outils expérimentés partout ailleurs dans les pays industrialisés et s'inscrivant dans une perspective de rationalisation économique, s'oppose un modèle de coproduction des services publics, reposant davantage sur une vision sociologique du travail administratif et des relations avec les usagers* » (Rouban, 1997, p.100).

II - Le développement de l'évaluation de l'action publique : histoire et formes officialisées

Par le décret n°90-82 du 22 janvier 1990, l'évaluation des politiques publiques devient elle-même l'objet d'une politique publique. Cette date est souvent donnée comme celle de l'institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques en France. Les formes de cette institutionnalisation sont issues des différentes réflexions qui ont été menées sur l'évaluation, tant par les décideurs ou les hauts fonctionnaires que par les chercheurs en sciences politiques, lors de séminaires, stages de formation, publications, etc., tous lieux où pouvait s'énoncer un discours sur l'évaluation et que Spenlehauer nomme la « *controverse évaluative nationale* » (Spenlehauer, 1998). Cette controverse évaluative a produit nombre

d'écrits, dont un certain nombre définissent la « bonne » forme de l'évaluation idéale. L'historiographie qu'a opérée Spenlehauer sur ce sujet l'amène à conclure que « *le centre de gravité problématique de cette littérature semble se situer assez clairement à mi-chemin entre une interrogation macro-fonctionnaliste a-empirique sur les conditions d'un possible développement global de l'évaluation en France et une série de questions-réponses opérationnelles sur les manières de développer l'évaluation (par décret, par le design institutionnel, par des actions pédagogiques, par la création d'un corps d'évaluateur, ...)* » (Spenlehauer, 1998, pp.6-7). Notre projet ici n'est pas de répertorier, ni de synthétiser ces écrits à forte teneur normative mais de rappeler comment l'évaluation de l'action publique est apparue en France, le contexte qui l'a facilitée et légitimée, les conceptions les plus répandues qui ont pu guider les prises de décisions en ce domaine, ainsi que la réalité du déploiement des pratiques d'évaluation de l'action publique. Ceci afin de pouvoir nous interroger sur les incidences que l'évaluation a pu avoir sur une politique particulière, la politique scolaire.

A - Naissance et déclin de la politique d'évaluation des politiques publiques

1 - L'Etat et la mesure de la société

Ce que nous rappellent les analyses de l'action de l'Etat, c'est que celui-ci a besoin d'instruments pour guider son action. La formation des Etats modernes coïncide ainsi avec la recherche d'outils pour mesurer la société sur laquelle la puissance publique doit agir. L'émergence de la statistique va aider la formation de ces outils (Desrosières, 1993). Les sciences sociales, au début du XX^e siècle, vont être également appelées à proposer leur aide à l'Etat puisque, selon Monnier (1992), qui y voit là les prémices des méthodes d'évaluation actuelles, « *les premiers instruments de mesure s'appuient déjà sur la conviction que les composantes humaines et sociales sont mesurables de manière neutre et objective (...) et que les phénomènes sociaux sont appréhendables par l'observation des*

différences entre les individus (les individus constituant à cette époque l'unique unité de mesure) »³ (Monnier, 1992, p.11). Pour Monnier, les relations entre la communauté scientifique et l'Etat vont être de courte durée en France et c'est ensuite essentiellement aux Etats-Unis qu'elles vont s'enrichir⁴.

Le développement des Etats occidentaux suit un processus de modernisation et de rationalisation de l'action publique fondé sur des critères essentiellement technico-économiques. L'évaluation s'inscrit dans ce mouvement. Des formes de rationalisation préalables lui ont préparé le terrain, notamment la planification et la rationalisation des coûts budgétaires.

2 - L'Etat et la planification

Afin de situer le mode d'émergence de la politique d'évaluation des politiques publiques, nous souhaitons nous appuyer sur la thèse de Vincent Spenlehauer (1998) intitulée *L'évaluation des politiques publiques, avatar de la planification*, à laquelle nous nous sommes déjà référés précédemment. Celle-ci a en effet pour nous le grand intérêt d'une part de resituer clairement les origines de l'évaluation des politiques publiques, d'autre part de dévoiler la réalité de la pratique d'évaluation des politiques publiques en France.

Le plus souvent, l'évaluation des politiques publiques est vue comme étant issue d'étapes préalables de rationalisation technico-économique du gouvernement des sociétés

³ Monnier pense ainsi que le travail mené par A. Binet sur les tests d'intelligence en 1904 inaugure la collaboration de la communauté scientifique à la réflexion de l'Etat (qui porte sur une mesure des traits de la société et non pas sur une mesure des effets de l'action de l'Etat) et introduit « *dans l'univers bureaucratique, le paradigme expérimentaliste* » (Monnier, 1992, p.10).

⁴ Toutefois, dans les années 1960, l'INSEE, en la personne de son directeur général, va tenter de renouer des liens avec les sciences sociales non économiques, après avoir fait le constat « *d'un Etat potentiellement multi-interventionniste et rationnel, et de la difficulté de prévoir et de planifier au moyen de la science macro-économique son impact sur la réalité socio-économique nationale* » (Spenlehauer, 1998, p.126). Les sociologues qui viennent de gagner leur autonomie universitaire sont peu tentés par cette collaboration. Elle intéressera les plus jeunes, notamment Pierre Bourdieu, qui va entendre cette offre « *non pas comme une tentative d'instrumentalisation de la sociologie par la planification, mais clairement comme une opportunité pour développer son entreprise scientifique comme il l'entend* » (Spenlehauer, 1998, p.104).

occidentales. Les deux étapes principales relevées en France sont la planification et l'évaluation *a priori* issue de la rationalisation des choix budgétaires (Monnier, 1992).

Le Commissariat Général au Plan, créé en décembre 1945, avait pour mission d'orienter l'action des pouvoirs publics en établissant des scénarios prospectifs, afin de remettre sur ses pieds l'économie française de l'après-guerre. Son influence s'est peu à peu affaiblie, même si « *le rite d'élaboration des plans a longtemps perduré car il remplissait des fonctions politiques essentielles de régulation des conflits, d'intégration, d'apprentissage* » (Monnier, 1992, p.16).

La rationalisation des choix budgétaires a été mise en place en France par le Ministère des Finances afin d'optimiser les décisions politiques de l'administration, s'accaparant par là un mode de contrôle des autres ministères techniques. Elle a échoué d'une part parce qu'elle a rencontré une forte résistance de la part de l'appareil bureaucratique, d'autre part parce que sa conception ne pouvait pas s'adapter à la complexité de la prise de décision et de la négociation publique. Le problème, selon Monnier, réside dans le fait que « *ces procédures ignorent en effet les facteurs d'analyse des politiques qui ne peuvent être exprimés en indices chiffrés et supposent l'existence de modèles macro-économiques fiables* ». Mais, précise-t-il plus loin, l'un « *des mérites de cette tentative de rationalisation a priori des choix budgétaires a été de promouvoir l'évaluation, l'une des phases préconisées par ces procédures* » (Monnier, 1992, pp.17 et 19).

Spenehauer ne va pas à l'encontre de cette présentation chronologique, mais il l'éclaire d'un jour nouveau. L'évaluation découle selon lui du travail mené par la « communauté des planificateurs », terme qu'il utilise, dans son analyse du système de planification français, pour désigner les trois pôles institutionnels ayant servi la planification que sont le Commissariat Général au Plan, l'INSEE et la Direction de la Prévision du Ministère des finances (anciennement Service des études économiques et financières, anciennement Bureau des études économiques et financières de la direction du Trésor) qui mettra en place les procédures de rationalisation des choix budgétaires. Nous retiendrons ici deux points de son analyse socio-historique :

- « *En France, la politique institutionnelle de l'évaluation des politiques publiques a émergé à l'intérieur du triangle institutionnel de la planification et a été jusqu'à nos jours*

conditionnée par des processus politico-administratifs structurant les différents pôles du triangle et les vies institutionnelles propres à ces pôles » (Spenehauer, 1998, p.335).

- L'enquête socio-historique de Spenehauer *« montre effectivement qu'en France, malgré quelques discontinuités, le thème de l'évaluation des politiques publiques constitue d'abord un avatar de la planification. Elle retrace également comment, à partir des années 1960, le mythe de la planification (au sens anthropologique du terme) perd de sa force mobilisatrice et devient même un repoussoir pour une importante partie des acteurs de la gouvernamentalité centrale française. Au final, dans sa conception et sa mise en œuvre, la politique nationale d'évaluation des politiques publiques de 1990 fait les frais de deux phénomènes emboîtés : une bataille entre acteurs de la gouvernamentalité centrale ; une large victoire des détracteurs du mythe sur ceux qui souhaitent le revivifier à travers le développement d'un système centralisé d'évaluation des politiques publiques »* (Spenehauer, 1998, p.547).

3 - Les justifications de l'évaluation des politiques publiques

Spenehauer explique donc que l'évaluation des politiques publiques provient d'une ultime volonté planificatrice des décideurs politiques. Elle a été conçue comme un nouvel outil de rationalisation de la gestion de l'Etat. Ce besoin de rationalisation de l'action publique n'est pas nouveau, à quelles réalités s'identifie-t-il au moment du développement des débats sur l'évaluation des politiques publiques ?

« La recherche de modes de raisonnement alternatifs a conduit à voir dans l'évaluation des politiques publiques une réponse intellectuelle et pratique aux conditions actuelles de l'action publique, qui doit désormais intégrer la double difficulté d'une action dont les modalités sont toujours plus diversifiées et les résultats plus incertains, et d'un cadre d'intervention qui ne s'identifie plus au seul espace étatique pris en tenaille entre l'affirmation des collectivités territoriales et l'émergence d'un contre-pouvoir européen » (Monnier, 1992, p.54). En suivant Monnier, nous pouvons isoler plusieurs types de justifications au recours à l'évaluation.

Il a tout d'abord une justification économique. Face à la crise, à la remise en question de l'Etat providence, l'Etat doit suivre l'exemple du secteur privé et tenter de réduire davantage ses dépenses, d'optimiser le rendement de son système de décisions publiques.

Il a ensuite une justification gestionnaire. Le processus de décentralisation que nous avons évoqué précédemment a eu pour conséquence une certaine complexification de l'action publique, parce qu'il a multiplié les centres de décisions et introduit de nouveaux acteurs dans le jeu politique.

Il a également une justification démocratique. L'évaluation des politiques publiques est censée rendre plus transparent le fonctionnement public et donc permettre au citoyen d'être davantage acteur dans ce fonctionnement. La modernisation nécessaire des services publics, dont la multiplication des missions contribue à les rendre opaques, passe également par cette intervention comme nous l'avons expliqué auparavant. La politique d'évaluation a donc bien aussi un but de légitimation de l'action de l'Etat.

4 - L'échec de l'évaluation des politiques publiques

Eu égard à ces justifications des besoins de l'évaluation, qu'en est-il de l'application de la loi ? Comme point de départ de sa thèse, Spenlehauer avance que la politique d'évaluation des politiques publiques impulsée en 1990 est concrètement un échec. En effet, les différents dispositifs élaborés par la loi (Comité interministériel d'évaluation - CIME -, Conseil scientifique de l'évaluation - CSE) fonctionnent mal ou ne fonctionnent plus, le Parlement et les collectivités locales ont peu développé la pratique de l'évaluation comme ils étaient incités à le faire, celle-ci ne s'est pas banalisée au sein de l'administration publique. « *Finally, aucun des deux objectifs globaux de la politique nationale d'évaluation n'a été atteint. D'une part, cette politique n'a guère fait progresser chez les électeurs et les élus un débat objectivant le rôle et la fonction des politiques publiques dans la vie de la cité (polity). D'autre part, elle n'a guère fait progresser le "pragmatisme public", ou en d'autres termes, le souci des décideurs publics à l'égard des conséquences des actions qu'ils investissent de leur autorité* » (Spenlehauer, 1998, pp.3-4).

Les incantations à l'évaluation des pouvoirs publics ont donc peu été suivies de faits. Des analyses moins critiques que celles de Spenlehauer sur ce domaine en arrivent aux mêmes

conclusions. L'ouvrage rassemblant les communications du colloque tenu en février 1997⁵ sur l'évaluation des politiques publiques s'ouvre sur ce premier constat : l'évaluation des politiques publiques connaît des difficultés à s'institutionnaliser en France, malgré le soutien du législateur, et son impact est finalement faible sur la conduite étatique. Il est ainsi écrit, en introduction : « *d'une part, le constat général de retombées limitées ou partielles des évaluations sur les politiques publiques constitue un sujet d'interrogation sur ses causes (degré d'implication des politiques dans la démarche d'évaluation, qualité et pertinence de la méthodologie, degré d'ouverture démocratique, fonctions et objectifs de l'évaluation, etc.) ; d'autre part, le thème permet de dépasser une vision purement instrumentale et mécanique de l'évaluation et d'élargir son utilité à l'ensemble des retombées. Nous le verrons dans ce qui suit, les retombées indirectes, décalées et internes à l'évaluation sont plus fréquentes que les retombées directes sur la politique publique évaluée* » (Setbon, 1998, p.17). Les conclusions sont donc qu'il peut bien y avoir une « utilité » de l'évaluation, mais qu'elle n'est pas celle qui est directement visée dans la définition normative d'une évaluation de politique publique.

Toutefois, ce constat de l'échec relatif de l'évaluation des politiques publiques ne contredit pas la réalité d'un débat très développé sur la question de l'évaluation des politiques publiques. Spenlehauer explique ainsi qu'une « controverse évaluative » s'est développée en France dans les années 1980. Il en situe la naissance en 1983, lors d'un colloque à l'ENA sur l'évaluation des politiques publiques sous l'égide de la Direction de la Prévision du Ministère des finances⁶. Ce colloque a eu un grand succès de participation et a ouvert la voie à l'accentuation des communications, publications, débats, etc. sur le thème de l'évaluation des politiques publiques. Cet ensemble formant cette controverse évaluative nationale s'est développé ensuite pour aboutir au décret sur l'évaluation des politiques publiques voté en 1990. Spenlehauer fait alors l'hypothèse d'un hiatus entre cette expansion du discours sur l'évaluation, venant tant des acteurs de l'administration publique

⁵ Colloque organisé à Cachan par le Groupe d'analyse des politiques publiques (GAPP) et l'Ecole nationale supérieure (ENS) de Cachan, qui a donné lieu à un ouvrage, *Evaluation des politiques publiques*, sous la direction de Marie-Christine Kessler, Pierre Lascoumes, Michel Setbon, Jean-Claude Thoenig (1998).

⁶ Colloque organisé par Robert Poinard, chargé de mission à la Direction de la Prévision du Ministère des Finances et par Jean-Pierre Nioche, professeur à HEC.

que des acteurs du champ de la recherche, et la réalité de la pratique évaluative. En effet, en faisant la revue de la littérature sur l'évaluation des politiques publiques, il a constaté que celle-ci accordait très peu de place à la pratique de l'évaluation en elle-même, si ce n'est pour édicter les normes de la pratique idéale. La puissance publique semble donc avoir incité au développement de l'évaluation dans un but pragmatique sans avoir été pragmatique dans cette incitation. *« Si l'on admet que cette controverse constitue le terreau conceptuel de la politique nationale d'évaluation édictée en 1990, on comprend mieux désormais que cette dernière, en endossant un cadre stratégique de mise en œuvre faisant fi des intérêts banals des acteurs dans les processus réels d'évaluation n'ait pas pu fédérer, étendre et systématiser les pratiques évaluatives qui lui préexistaient par bribes dans le système politico-administratif français »* (p.13).

B - Les différentes conceptions de l'évaluation des politiques publiques

Il semble donc y avoir échec relatif de la mise en application concrète de l'évaluation des politiques publiques, les mises en pratiques existantes ont des retombées qui ne sont pas celles qui étaient prévues. Il n'en reste pas moins qu'un espace de controverse, champ de discours institutionnel, politique et scientifique sur l'évaluation existe, qui propose des conceptions différentes de l'évaluation selon les orientations et les buts des énonciateurs. Corcuff compare à ce propos l'évaluation à un OVNI, entre autres *« car, au-delà de l'apparente évidence du label, on a affaire à une notion passablement floue et polysémique, aux usages sociaux et politiques assez diversifiés »* et précise plus loin qu'il *« apparaît de bonne politique méthodologique quand on aborde une notion comme celle "d'évaluation" de prendre garde à ne pas homogénéiser a priori et de n'accorder tout au plus à ses occurrences, dans un premier temps en tout cas, qu'une ressemblance de famille »* (Corcuff, 1993, pp.191-192).

Suivant ce conseil, il nous semble important de résumer les différentes conceptions de l'évaluation les plus utilisées par ses défenseurs et ses pratiquants. Elles sont en effet reprises dans les discours des différents décideurs administratifs et politiques afin de légitimer leur action, que celle-ci porte sur une évaluation effective ou non. Ces définitions

sont de ce fait normatives et prescriptives et visent des objectifs davantage politiques que scientifiques.

1 - L'évaluation gestionnaire

Nous regroupons sous ce terme le type d'évaluation également appelée évaluation « *managériale* » (Donzelot, Viveret, 1989), évaluation « *experte* » (Setbon, 1998) ou « *évaluation technique* » (Lascoumes, 1998)⁷.

En nous référant à Monnier (1992), nous résumerons la conception gestionnaire sous plusieurs traits :

- D'une part, l'évaluation gestionnaire tire sa légitimité et ses gages d'objectivité du caractère scientifique et technique de sa méthode. C'est une évaluation qui privilégie avant tout la mesure et qui est essentiellement quantitative. C'est une évaluation qui doit être également reproductible. L'un de ses biais est d'ailleurs de consacrer beaucoup d'attentions aux modalités de la mesure sans préalablement définir de façon approfondie l'objet à évaluer.

- D'autre part, l'objectivité de l'évaluation est aussi assurée par l'indépendance financière et institutionnelle de l'évaluateur perçu sous l'angle du « chercheur ». Il s'agit là surtout de dire que l'évaluateur ne doit pas être un politique, en effet, « *la référence à la rigueur scientifique constitue en quelque sorte le gage de l'indépendance de l'administration à l'égard du politique ; l'administration trouvant dans la distance méthodologique de l'évaluateur le signe et la caution de son impartialité* » (Monnier, 1992, p.57).

- La question principale à laquelle elle souhaite répondre est celle de la bonne utilisation des ressources financières, à l'image des audits de gestion du privé. Elle se déploie dans le cadre d'un souci accru d'optimisation des ressources budgétaires, au moment où un pragmatisme technique accru est souhaité dans la gestion publique. Il s'agit donc de savoir

⁷ Type de conception de l'évaluation qui imprégnait le rapport du Commissariat Général au Plan en 1986, appelé rapport Deleau du nom du président du groupe de travail.

si les moyens sont utilisés de la façon dont il a été prévu qu'ils le soient, et non pas de savoir si les objectifs de la politique et les moyens qu'elle déploie sont les bons.

Donzelot et Viveret (1989) reprocheront à cette conception son aspect « *managérial* », imitation tardive de pratiques déjà démodées dans le secteur privé, dont la conséquence est qu'elle est associée, dans l'imaginaire des individus qui la subissent, à une procédure de contrôle. Cette association d'idée explique pour eux l'échec de ce type d'évaluation dans l'administration publique qui en faisait un outil de rénovation, « *l'évocation du mérite, de la compétitivité y a été vécue à la fois comme un nouveau moyen de contrôle hiérarchique, et comme une dénégation de la spécificité du service public* » (Donzelot, Viveret, 1989, p.43).

L'évaluation « *technique* » citée par Lascoumes (1998) découle de cette conception gestionnaire de l'évaluation. Le but de l'évaluation s'élargit pour ne plus être confiné à la mesure de la bonne utilisation des moyens, mais il porte sur « *la mesure des effets d'une politique par la recherche du système causal censé en expliquer le fonctionnement* » (Lascoumes, 1998, p.24). Mais là également, l'objectivité de l'évaluation est censée être assurée par la neutralité de l'évaluateur. C'est un professionnel et c'est la justesse de la méthode choisie qui déterminera l'objectivité et la qualité des résultats obtenus.

2 - L'évaluation démocratique

L'évaluation démocratique⁸, également appelée évaluation politique, part d'un tout autre principe que l'évaluation gestionnaire dont le souci principal était l'objectivité et la scientificité de l'évaluation. Les tenants de l'évaluation démocratique jugent qu'il serait illusoire de penser qu'une évaluation puisse être totalement neutre et objective puisqu'elle fait référence au champ de valeurs de l'évaluateur et qu'elle s'inscrit dans une réalité sociale et politique complexe. L'acte d'évaluation est ici défini avant tout comme un acte politique qui accorde un pouvoir à ceux qui en sont responsables.

⁸ Cette conception est développée dans le rapport Viveret, rapport élaboré par le Commissariat Général du Plan en 1989.

Monnier (1992) explique que ce type d'évaluation découle des nouvelles préoccupations qui ont vu le jour dans la sphère politique, notamment celle de rendre le fonctionnement public plus transparent pour le citoyen, de demander à l'administration étatique de lui rendre des comptes, afin d'améliorer la vie démocratique du pays. L'évaluation consiste alors en « *un jugement sur la valeur des politiques publiques afin d'en nourrir le débat démocratique* » (Monnier, 1992, p.59). Le modèle démocratique visé est celui du congrès américain et son pouvoir d'expertise. Il paraît d'autant plus important de développer ce type d'usage de l'évaluation que les modes habituels de représentation du citoyen, comme les syndicats, les partis politiques, sont en crise. L'évaluation démocratique est conçue comme pouvant représenter un contre-pouvoir de l'administration française, mais il faut pour cela qu'elle ne soit pas « *accaparée par l'appareil d'Etat, accentuant par là même la faiblesse des corps intermédiaires* » (Monnier, 1992, p.59).

Les caractéristiques de l'évaluation démocratique sont alors d'opérer une distinction « *entre l'acte politique d'évaluation qui doit rester du ressort d'une "instance d'évaluation" ayant, par sa composition, une légitimité démocratique, et la fonction "technique" de collecte des informations assurée par le "chargé d'évaluation". Il est stipulé par ailleurs l'obligation de "transparence" et de publicité des travaux d'évaluation qui n'est que la concrétisation logique du principe démocratique affirmé* » (Monnier, 1992, p.61).

Donzelot et Viveret (1989) rejoignent cette analyse dans le débat qu'ils ont sur les rapports entre évaluation et démocratie. L'évaluation démocratique est « *une conduite destinée à porter un jugement sur la valeur d'une politique* » (Donzelot, Viveret, 1989, p.45). Ils mettent également l'accent sur le fait que ce type d'évaluation est nécessaire à toute société démocratique, et que c'est la sphère politique, et notamment le Parlement, qui doit se saisir des rênes de l'évaluation de l'action publique. Le risque étant que, dans une administration publique très bureaucratisée et hiérarchisée, cette évaluation tombe dans les mains d'experts administratifs.

« *Une approche purement technicienne ou méthodologique de l'évaluation court toujours le risque d'une dérive positiviste : "dire le vrai" au nom d'une technique sur la valeur d'une politique. A ce moment-là, l'évaluation devient une ressource de puissance parmi d'autres pour les seuls décideurs et c'est vrai pour le public comme pour le privé. C'est l'idée qu'une politique serait incapable de se doter de l'expertise suffisante pour se mettre*

à la hauteur d'une fonction de service public; et que, seuls les acteurs qui disposent de l'expertise suffisante, ceux qui échapperaient aux naïvetés du politique et à sa "véralité" électoraliste, s'en trouveraient capables. C'est ce qui s'est passé depuis les années cinquante : un contournement de la société politique par une logique technocratique puis une approche managériale » (Donzelot, Viveret, 1989, p.45).

L'évaluation est donc conçue ici, de façon assez idéalisée et peut-être utopique, comme une nouvelle forme de consultation du citoyen, qui permettrait d'améliorer le dialogue entre eux et la puissance publique.

3 - L'évaluation pluraliste

L'évaluation pluraliste a été proposée par les analystes politiques qui, ayant fait le constat des faiblesses des deux modèles précédents, ont voulu proposer un mode d'évaluation intermédiaire, alliant à la fois la nécessité technique de l'évaluation et les exigences démocratiques. Elle propose en fait de s'inspirer des caractéristiques des politiques publiques qu'elle doit évaluer en partant du constat que celles-ci sont le résultat d'un travail collectif entre des acteurs aux cadres cognitifs et normatifs spécifiques. « *L'évaluation ne peut qu'être conduite à reproduire la dimension collective propre à l'élaboration de toute politique, et à s'attacher à la mise en place d'une démarche formalisée d'apprentissage collectif qui fait du dispositif d'évaluation un lieu de négociation itératif et interactif. L'évaluation se définit ainsi comme une démarche pluraliste interne au système des acteurs concernés visant à apprécier le bien-fondé d'une intervention publique (dans ses attendus et les modalités de sa mise en œuvre) à partir de la confrontation de ses effets aux systèmes de valeurs en présence* » (Monnier, 1992, p.62). Cette définition sous-tend une « *triple dimension de la fonction d'évaluateur : "maïeuticien", sorte de pédagogue-accoucheur vis-à-vis des acteurs impliqués et de leurs problèmes, "médiateur", entre ces acteurs, et "experts" (ou "méthodologue"), nourri des outils des sciences sociales* » (Corcuff, 1993, p.194).

L'évaluation est donc conçue comme une action collective qui s'ouvre à d'autres acteurs que les experts de l'évaluation, notamment aux acteurs impliqués dans les politiques évaluées. Elle est également un outil de rationalisation de l'action collective puisqu'elle

oblige les différents systèmes de valeurs des acteurs à se mesurer afin d'obtenir un consensus : le jugement sur l'objet évalué.

Des critiques sont portées également à l'égard de cette conception, notamment sur la question de la méthode adoptée par l'évaluation. Le choix de la méthodologie est présenté comme libre, celle-ci devant découler de la problématique spécifique de l'objet évalué. Mais, le choix se fait dans un panel de techniques défini *a priori*, les caractéristiques de chacune n'étant pas remises en question, les règles de ces techniques assurant la légitimité finale de l'évaluation. Or, dans la réalité des pratiques d'évaluation pluraliste, le choix de la méthode est objet d'affrontements et c'est là son intérêt. « *La méthode est une création collective continue postérieure au choix des membres de l'instance d'évaluation. Un groupe formé d'acteurs aux capacités d'expertise contrastées est mobilisé pour construire une méthode et non pour reproduire une démarche pré-établie* » (Lascoumes, 1998, p.27).

Dans son analyse de l'évaluation pluraliste, Lascoumes (1998) distingue trois sortes de problèmes. Tout d'abord, il est difficile de concilier l'aspect pluraliste d'une évaluation et le fait qu'elle soit une commande, l'acteur qui commande l'évaluation étant en position de force. Ensuite, les acteurs menant l'évaluation n'ont pas toujours les capacités pour cerner préalablement les objectifs visés par la politique évaluée, parce qu'ils dépassent trop fortement leurs cadres d'action, ces objectifs sont donc parfois oubliés. Enfin, les conséquences de l'évaluation, souvent indirectes, sont rarement revendiquées par les commanditaires de l'évaluation. Lascoumes en conclut que « *l'évaluation n'est pas un facteur de reconstruction de politiques publiques, c'est-à-dire d'une nouvelle inscription du problème sur l'agenda politique* », même si « *elle peut parfois s'affirmer comme un mode de construction de problèmes, c'est-à-dire d'identification conceptuelle et institutionnelle d'un ensemble d'enjeux et d'actions publiques atomisées* » (Lascoumes, 1998, p.33).

4 - Conclusion

Ces différentes conceptions de l'évaluation se différencient suivant plusieurs aspects. Les objectifs visés ne sont pas les mêmes nous l'avons vu : objectif de rationalisation des coûts dans la démarche gestionnaire, objectif de démocratisation de la vie publique dans la démarche démocratique, objectif d'apprentissage pouvant s'assimiler à une forme de

management participatif dans la démarche pluraliste. Il s'agit finalement dans la première conception de juger de la valeur d'une politique dans le sens économique, dans la seconde de juger de sa valeur dans le sens politique, la troisième tentant d'allier les deux sens. Les évaluateurs ne sont pas non plus les mêmes suivant les conceptions : experts professionnels dans la première, représentants des citoyens dans la deuxième, expert et « *profanes impliqués* » (Lascoumes, 1998) dans la troisième.

Nous avons cependant résumé ici les conceptions qui sont reprises dans une approche normative et prescriptive de l'évaluation, même si, par exemple, la définition de l'évaluation pluraliste essaie de dépasser cette limite et de proposer une définition davantage objectivée. Corcuff (1993) relève d'autres utilisations de la notion comme celle du Centre de sociologie de l'innovation de l'Ecole des Mines qui intègre « *l'évaluation à une approche "dynamique" de la programmation publique, envisagée comme "un processus itératif" fait "d'ajustements, de déplacements de buts et d'objectifs". Dans ce cas, l'évaluation ne vient pas simplement en bout de course, mais participe au cours même de la programmation et à ses transformations successives* » (Corcuff, 1993, p.194)⁹.

Il nous faut juger maintenant du mode de concrétisation de ces différentes conceptions dans la vie publique française, avant de cerner les conséquences que cette controverse a pu avoir sur le service public de l'Education nationale.

⁹ En citant Arvanatis, Callon et Latour, (1986).

III - Concrétisations de l'évaluation de l'action publique, en général et dans l'Education nationale

A - Constat sur l'évaluation des politiques publiques aujourd'hui

1 - Institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques

Le décret de 1990 s'est inspiré, dans ses termes, de la conception de l'évaluation pluraliste. Il a défini et mis en place différentes instances pluralistes d'évaluation telles que le Conseil scientifique de l'évaluation (CSE), le Comité interministériel d'évaluation (CIME), le Fonds national de développement de l'évaluation (FNDE)¹⁰. Cependant il semble que, dans la pratique, ce soit la préoccupation gestionnaire davantage que la préoccupation démocratique qui ait guidé l'évaluation, même si les deux finalités étaient décrites dans le texte de loi. Ce décret élève donc l'évaluation des politiques publiques au rang d'une politique publique. Toutefois, nous avons vu à travers l'analyse de Spenlehauer (1998) que ces différentes instances pluralistes ont peu ou mal fonctionné et qu'elles sont aujourd'hui en état de veille.

Par ailleurs, les exemples de mise en pratique de l'évaluation apparaissent peu nombreux à certains observateurs, notamment parce qu'aux plus hauts échelons de l'Etat, les acteurs ont été frileux ou soupçonneux et donc peu exemplaires. N. Tenzer, du Commissariat général du Plan, relève à ce propos que « *les ministres, en tant que dépositaires du privilège de faire de la politique, et pas seulement des administrations dont l'évaluation*

¹⁰ D'autres, tels que le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (Comité national d'évaluation des universités, CNE), le Comité d'évaluation et de prospective des nouvelles qualifications, le Comité national d'évaluation de la recherche, la Commission nationale d'évaluation du RMI avaient été installés avant la loi de 1990.

remet en cause les pratiques, les habitudes et les traditions, ont souvent vu en l'évaluation un moyen de juger leurs actes, une sorte d'inquisition douce, parfois habillée du langage participatif. Pour aller vite, les administrations volontaires pour se faire évaluer de manière externe ne furent pas légion et les projets proposés et retenus ne portèrent qu'exceptionnellement sur des sujets interministériels, déterminants et prioritaires » (Tenzer, 2000, p.39).

L'institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques n'est donc pas synonyme de développement fort de la pratique ni d'atteinte des buts qui lui étaient fixés. Finalement, le modèle français de l'institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques revêt les caractéristiques suivantes, tirées du colloque sur l'évaluation des politiques publiques de 1997 : une « *faible implication de l'acteur politique, une utilisation très réduite des résultats de l'évaluation pour modifier ou concevoir les politiques publiques, et ce malgré des acteurs chargés de la mise en œuvre (administratifs) pour cet outil visant une meilleure visibilité de l'action publique* » (Setbon, 1998, p.15).

L'un des constats, qui ne nous étonnera pas, également établi lors de ce colloque, est le caractère multiforme et parfois confus de l'évaluation. « *Une définition simple et unique en est impossible. Jean Leca explique, à juste titre, qu'il y a au départ deux définitions de l'évaluation : elle est présentée tantôt comme un jugement de résultats, tantôt comme un instrument d'amélioration du "policy process" dans son ensemble* » (Kessler, 1998, p.2). Ainsi, même les spécialistes en évaluation des politiques publiques soulignent la difficulté à définir précisément une pratique qui est cependant au centre de nombreux discours politiques ou d'action.

Des effets de l'évaluation des politiques publiques peuvent toutefois être repérés. A titre d'exemple, Spenlehauer et Warin (2000), dans leur analyse de l'évaluation des politiques publiques au niveau régional, perçoivent « *l'évaluation comme vecteur de maturation administrative et politique des Régions françaises* » (Spenlehauer, Warin, 2000, p.246). Les effets de l'évaluation, mise en place de façons très différentes selon les Régions et leurs histoires socio-économique et administrative, sont en partie non prévus. Ils sont formatifs : l'évaluation fait office de « *forum* » de discussion ; les Régions doivent construire des outils de mesure et mettre en adéquation leurs différentes nomenclatures ; les conclusions des évaluations permettent de corriger certains dispositifs mis en œuvre. Ils sont également stratégiques : l'évaluation est utilisée par les élus pour légitimer ou

modifier leurs décisions. Toutefois, les chercheurs pointent le fait que la pratique d'évaluation est « *rarement une pratique régulière, que les produits sont encore peu nombreux et que les usages comme les conséquences sont ténus dans l'ensemble des processus décisionnels. En particulier, le faible intérêt des élus du délibératif hypothèque l'épanouissement de la pratique évaluative comme mode de gestion courant des politiques régionales* » (Spencehauer, Warin, 2000, p.261).

2 - La prise de pouvoir des grands corps

Nous pointerons ici un autre constat établi par certaines analyses (notamment celle de Viveret) portant sur l'évaluation des politiques publiques, il s'agit de la mainmise des grands corps de l'Etat sur cette pratique et la centralisation forte du dispositif d'évaluation des politiques publiques. Selon ces analyses, les élites administratives sont représentées au sein des dispositifs institutionnels d'évaluation de façon privilégiée, notamment à travers des membres du Conseil d'Etat ou de la Cour des Comptes. Par ailleurs, les corps d'inspection des grandes administrations ont vu ou ont souhaité voir leurs missions élargies à l'évaluation, de préférence à la création de nouvelles équipes à qui cette charge serait confiée.

Cela amène donc l'évaluation des politiques publiques à se développer à partir d'une organisation très centralisée, parce qu'appuyée sur ces grands corps, qui ont de plus le mérite d'être des instances transversales, plaidant pour leur immixtion dans ce dispositif. Ce que déplorent Donzelot et Viveret, considérant ce fait comme nuisible au besoin démocratique de la société. Pour eux, on a ainsi « *l'existence d'un Etat segmenté et verticalisé au moment où la plupart des fonctions qu'une société développée doit remplir sont transversales. Du coup, les corps en question représentent pratiquement la seule instance de transversalité à travers cet Etat segmenté ; ils détiennent le monopole de l'expertise légitime, car ils ont le bénéfice de la durée, en comparaison de la temporalité politique. (...) Le système des grands corps constitue non seulement le cœur de l'exécutif, mais aussi celui du législatif et des juridictions administratives. Il y a là un principe de résistance à toutes les innovations sur lesquelles on est tenté de miser, et cela pose un vrai problème du point de vue du développement démocratique* » (Donzelot, Viveret, 1989, pp.50-51).

Corcuff demande ainsi à ce sujet : « *en ce qui concerne les rapports de la haute fonction publique et de l'évaluation, il faudrait aussi mieux comprendre comment, dans certains secteurs de cette haute fonction publique et sous l'aiguillon notamment de l'association "Services publics" et du club Cambon, le thème de l'évaluation a été approprié, en particulier dans les corps de contrôle* » (Corcuff, 1993, p.198). Corcuff précise que cette demande a été entre autres formulée par Viveret, qui a ensuite lui-même été intégré à la Cour des Comptes « *où certaines de ses propositions les plus novatrices ne seront pas retenues* » (Corcuff, 1993, p.198)¹¹.

Spenehauer relève également cet aspect très centralisateur de la politique publique d'évaluation des politiques publiques qui entre en contradiction avec le développement de la gestion polycentrique des actions et des politiques publiques, avec l'accroissement de la sectorisation de la société dont traitent Jobert et Muller. C'est d'ailleurs pourquoi cette politique d'évaluation ne peut pas être assimilée à une politique sectorielle normale selon Spenehauer, mais peut être plutôt comprise comme « *une politique de rationalisation scientifique par l'Etat central de toutes les politiques sectorielles françaises* » (Spenehauer, 1998, p.17).

¹¹ Pourtant, en 2000, N. Tenzer (du Commissariat général du Plan) affirme, dans son rappel des spécificités de l'évaluation des politiques publiques française, qu'en 1990 « *un certain principe de spécialité fonctionnelle interdisait que l'on donnât aux corps de contrôle et aux inspections une fonction évaluative générale. Un problème de légitimité paraît en effet posé : à partir du moment où une institution est chargée de contrôler - acte objectif - peut-elle aussi valablement évaluer - acte discutable par nature, comme on le verra - sans entamer la crédibilité de sa mission essentielle. [...] Si, de plus en plus, les travaux de la cour des comptes et des inspections générales à vocation interministérielle comportent une dimension évaluative, leur mission spécifique d'examen des comptes et de l'organisation administrative les empêche donc de conduire une évaluation générale* » (Tenzer, 2000, p.38). S'il ne pointe pas par là les problèmes de centralisation ou de mainmise sur l'évaluation par une élite de l'Etat, il insiste sur les problèmes de légitimité que suppose la saisie de l'évaluation par les grands corps de l'Etat.

B - Le cas de l'Education nationale

1 - L'application de la loi

Nous avons relevé que la loi sur l'évaluation des politiques publiques n'était pas à l'origine des débats sur l'évaluation de l'action publique mais l'aboutissement de tels débats apparus au début des années 1980. Le service public de l'Education nationale a été, comme les autres administrations étatiques, tout d'abord le lieu de tels débats, puis soumis à cette obligation d'évaluation des politiques publiques.

L'évaluation, outre les souhaits de démocratisation des prises de décisions publiques qu'elle porte, est donc censée rationaliser scientifiquement le fonctionnement de l'institution scolaire¹². En ce qui concerne les dispositifs institutionnels d'évaluation bâtis par l'institution scolaire, cette dernière a en fait devancé l'appel puisque la direction de l'évaluation et de la prospective a été créée en 1987 et que des formes d'évaluation de l'action éducative lui préexistaient. Il faut d'ailleurs noter que la DEP a été créée à l'initiative d'anciens administrateurs de l'INSEE or, en lisant Spenlehauer (1998), on sait le rôle que cette institution a joué dans la production de cette « controverse évaluative ».

Nous sommes particulièrement intéressés par le fait que, parallèlement à l'élaboration de dispositifs d'évaluation, on assiste dans l'institution scolaire au développement de discours incitatifs à l'usage de l'évaluation, au déploiement d'une « *controverse évaluative* » spécifique à l'Education nationale, notamment par le biais de la notion de « *culture de l'évaluation* » proposée par Thélot (1993). Est-on alors face à ce que Spenlehauer relève de façon générale dans l'administration publique, c'est-à-dire un hiatus entre le débat et la réalité des pratiques, une absence de prise en compte préalable des intérêts des acteurs dans les dispositifs d'évaluation concrets, qui amène les discours à se fourvoyer dans l'image idéale d'une évaluation et de ses bienfaits, sans se rendre compte qu'une telle évaluation

¹² Si l'on se réfère à l'analyse des politiques publiques de Jobert et Muller (1989), l'Education nationale représente un secteur de l'action publique, support d'un ensemble de politiques publiques relatives à ce secteur. Ces politiques ne visent pas seulement une action légitimatrice mais elles ont également un but de régulation, notamment faire coïncider le fonctionnement de ce secteur public avec le « marché ».

n'est pas réalisable telle quelle dans la réalité ? Si l'on peut reprocher à la politique nationale d'évaluation des politiques publiques son caractère trop centralisateur, peut-on dire de même en ce qui concerne le cas particulier de l'Education nationale ?

Il est certain que le discours portant sur l'intérêt de l'évaluation des pratiques éducatives est un discours qui descend du niveau central vers la base et qui est repris par la hiérarchie locale. L'évaluation a été perçue, par les autorités centrales, comme un moyen de gérer la décentralisation et la déconcentration. L'évaluation globale du système est prise en main par les hauts fonctionnaires, ceux des différents services du Ministère de l'Education nationale, et également ceux appartenant aux corps d'inspection et notamment l'IGEN et l'IGAEN. Nous avons pu voir, en effet, dans le premier chapitre, que ces corps d'inspection ont vu leurs missions se détourner du contrôle pour se diriger davantage vers le conseil et l'évaluation. Dans tous les cas bien sûr, la collaboration des responsables des services déconcentrés leur est nécessaire.

Nous ne sommes donc pas, au niveau central de l'institution scolaire, face à une évaluation qui se voudrait pluraliste. Les pratiques et dispositifs d'évaluation mis en place ont des caractéristiques plutôt gestionnaires et managériales. Nous nous poserons également la question lors de notre analyse des pratiques d'évaluation au niveau local.

2 - Qu'est-ce qu'évaluer en éducation ?

L'Education nationale appartient au secteur public, secteur qui, selon l'analyse de Jobert et Muller, connaît des luttes entre les différents corporatismes qu'il abrite. L'Education nationale n'échappe pas à cette analyse, et l'on connaît les difficultés à légiférer le changement dans ce domaine. La politique d'évaluation risquait donc de se heurter à des résistances, d'autant plus que l'éducation est une mission de service public particulière.

On se réfère généralement à une définition économique, quantitative, de l'évaluation, où il s'agit d'évaluer une efficacité, c'est-à-dire les résultats obtenus par rapport aux objectifs préalablement affichés. Quels problèmes pose une telle définition de l'évaluation de l'enseignement ?

Tout d'abord, le rapprochement des termes évaluation et efficacité avec les termes éducation ou enseignement peut heurter car il inscrit dans l'univers froid et comptable des

premiers des notions que l'on associe plutôt au chaud relationnel, au savoir libre, au non formalisable, au circonstanciel. Comment évaluer une chose qui varie selon la personne qui enseigne, la personne qui reçoit le savoir, les caractéristiques du savoir enseigné, le contexte de l'enseignement, etc. ? Le qualitatif de l'enseignement peut sembler *a priori* ne pas pouvoir s'adapter au quantitatif et au formalisme de l'évaluation. L'évaluation est alors soupçonnée de vouloir faire entrer l'École dans l'univers marchand de l'entreprise, de la limiter à ses missions d'insertion sociale et de production d'élèves diplômés, sans prendre en compte ce qu'elle apporte en termes d'apprentissage de la vie en société, de culture générale non directement utilisable, etc. Si des démarches d'évaluation plus qualitatives existent, elles apparaissent mineures et jouissent d'une visibilité moins importante que les démarches quantitatives qui occupent davantage le devant de la scène

Le fait que le système scolaire soit aujourd'hui partagé entre des principes multiples, comme nous l'avons décrit au commencement de ce travail, doit être pris en compte pour comprendre son évaluation. En effet, les objectifs assignés aux systèmes scolaires, et même plus précisément à une politique scolaire, sont divers, parfois contradictoires et pas toujours explicites. Cette pluralité effective des missions de l'école n'est d'ailleurs pas remise en cause dans les analyses qui lui sont consacrées mais fait partie des connaissances de base sur le système scolaire. Comme l'explique Perrenoud (1998a), « *dans une démocratie pluraliste, traversée de contradictions, où coexistent des modèles différents de société et d'humanité, l'école ne peut être commune qu'au prix d'une certaine ambiguïté de ses finalités* ». De même, Dubet et Martuccelli (1996a, p.13) constatent que « *chacun d'entre nous sait bien que la recherche des qualifications utiles, l'acquisition d'une grande culture et la formation de sujets "authentiques" ne vont pas nécessairement de pair, et qu'il nous faut, soit choisir, soit combiner des objectifs multiples. Nous ne sommes plus aussi sûrs qu'autrefois des finalités de l'école* ». Tous les acteurs ont un mode d'interprétation particulier des objectifs, ces acteurs sont eux aussi multiples et positionnés différemment vis-à-vis de l'institution scolaire. A partir de là, quels sont les indicateurs qui pourront être construits en lien avec ces multiples finalités ?¹³

¹³ C'est ainsi qu'historiquement, le contrôle des acteurs de l'institution scolaire se faisait selon l'obligation de moyens, ce qui permettait de ne pas s'engager sur des résultats qui, dans ce domaine, ne peuvent jamais concerner la totalité d'une génération, sauf dans les premières années d'enseignement (Cf. Perrenoud, 1998a).

Le choix de ces indicateurs est déterminant car, comme le spécifie Broadfoot (2000) : « dans tous les pays, quelles que soient par ailleurs les différences qui apparaissent dans le fonctionnement des institutions éducatives, les dispositifs d'accountability obéissent toujours à la même finalité, à savoir l'exercice d'un pouvoir de contrôle sur la façon dont on peut définir la qualité de l'éducation et déterminer la meilleure manière de la promouvoir » (Broadfoot, 2000, p.45). Si l'évaluation peut être utilisée comme instance de contrôle, le contrôle existe déjà au préalable dans le choix de ses indicateurs et des objectifs qu'elle a repérés comme devant être évalués.

Conclusion

Le détour que nous avons choisi de faire par l'histoire, les conceptions et les concrétisations de l'évaluation des politiques publiques dans l'ensemble du secteur public nous a permis de montrer que les transformations connues par le système scolaire ne sont pas singulières. Elles doivent être lues à la lumière de ces évolutions globales, même si elles répondent par ailleurs à une logique propre au système scolaire et à son mode de régulation comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent.

La spécificité de l'évaluation dans l'institution scolaire réside également dans les caractéristiques de l'objet évalué. Nous nous intéressons, nous l'avons expliqué dans les débuts de ce travail, à l'évaluation du travail d'enseignement et par extension à celle des politiques éducatives. De ce fait, nous n'incluons pas, dans notre analyse, d'autres pratiques de travail - notamment les tâches d'exécutions administratives - et d'autres acteurs professionnels - notamment ceux dont les décisions n'ont pas d'effets directs sur le travail d'enseignement.

CHAPITRE IV : D'UNE QUESTION THEORIQUE A UN QUESTIONNEMENT EMPIRIQUE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La première partie de ce travail nous a permis de positionner notre interrogation dans le contexte actuel de l'institution scolaire. Les modifications générales du mode de régulation de cette institution s'inscrivent dans le cadre de transformations structurelles récentes du système scolaire, mais sont également le produit, d'une part d'une histoire institutionnelle et politique singulière, d'autre part d'une transformation du rapport à l'action publique en général.

Nous souhaitons, dans la première partie de ce chapitre, préciser notre problématique de recherche, suite aux questions soulevées dans les chapitres précédents. Puis, nous présenterons le détail de notre méthodologie de recherche, en commençant par produire une délimitation empirique de notre objet. Nous nous arrêterons ensuite sur quelques caractéristiques de la recherche sur l'évaluation. Nous terminerons par une présentation de notre population d'enquêtés.

I - Problématique de la recherche

A - Une interrogation sur la régulation de l'institution scolaire

Notre hypothèse de départ posait la transformation du mode de régulation du système scolaire. Nous avons vu cette transformation à plusieurs niveaux.

- Au niveau structurel tout d'abord, l'institution scolaire tend à donner plus d'importance au niveau local, en lui transférant des pouvoirs de gestion et de prise de décision, des ressources et des charges d'évaluation. L'établissement scolaire, en tant qu'EPL, est aujourd'hui perçu comme une unité administrative autonome et une unité de recherche pertinente. Dans le même mouvement, ce niveau local se complexifie : de façon légale, de nouveaux partenaires entrent dans le jeu scolaire, *via* la prise de participation des collectivités locales à la gestion des EPL.
- Au niveau normatif ensuite, les analyses de Demailly (2000c et 2001) ont mis au jour une transformation du cadre normatif de la régulation du système scolaire. Le remplacement de l'obligation de moyens par l'obligation de résultats est symptomatique de cette transformation. L'obligation de résultats se distille essentiellement par des normes incitatives fortes auprès des acteurs du terrain, normes énoncées au travers des discours rappelant l'efficacité nécessaire des pratiques éducatives et faisant appel à l'éthique et à la morale des acteurs. Le fait que la pression soit alors essentiellement symbolique n'en diminue pas la force. Les normes sont toutefois plus impératives en ce qui concerne les hauts cadres du système et les élus politiques. L'obligation d'évaluation est en effet devenue loi, comme nous l'avons expliqué, loi qui touche l'ensemble de l'action publique dont l'action éducative.

Cette transformation du cadre normatif s'est opérée progressivement. Nous avons pu voir comment, historiquement, le recours à l'évaluation générale du système s'est développé, comment le contrôle des actes tend à se faire de façon plus diffuse.

L'obligation de moyens n'en reste pas moins présente dans l'institution scolaire. Ainsi les inspections de conformité aboutissant à une notation existent-elles toujours.

Si, par ailleurs, ce développement de l'évaluation des résultats de l'action est rencontré dans d'autres secteurs de l'action publique française, il se remarque également à un niveau international. Les comparaisons de l'efficacité des secteurs publics spécifiques à chaque pays, la recherche du « modèle de fonctionnement » le plus parfait justifient également la mise en indicateurs, entre autres, des politiques scolaires.

- Enfin, la régulation se lit également à un niveau systémique. Les transformations structurelles et normatives induisent des effets non prévus initialement, du fait notamment du développement de comportements stratégiques multiples dans cette nouvelle donne du jeu scolaire. Ainsi, de façon détournée, le développement de marchés scolaires tend à donner plus de poids aux parents d'élève dans la gestion scolaire. Leur appréhension par les responsables scolaires comme clients, davantage que comme usagers bénéficiant de l'égalité républicaine, peut influencer les décisions de ces responsables. Du côté des collectivités locales, les parents d'élève sont également des électeurs potentiels qu'il faut satisfaire. Trois principes distincts, ceux du marché, ceux de la satisfaction directe des usagers et ceux d'une école égalitaire pour tous - ces derniers apparaissant les plus légitimes à l'intérieur de l'institution scolaire - peuvent alors être convoqués pour justifier une même politique éducative.

Ces transformations de la régulation globale du système scolaire se concrétisent en partie dans la régulation de contrôle. Lois, décrets, circulaires et règles entérinent les évolutions. De façon plus implicite, les responsables hiérarchiques, appartenant ou non à l'institution scolaire, orientent l'action de leurs subordonnés dans ce sens. Ces évolutions influencent également les régulations autonomes des acteurs. Ceux-ci prennent en compte les nouvelles règles du jeu et modifient leurs façons de faire.

B - Un questionnement au niveau du terrain

En prenant acte de ces évolutions, notre interrogation porte alors sur la façon dont les acteurs du terrain s'y adaptent. Nous avons abordé jusqu'à présent le système scolaire et

les principes qui le dirigent en termes généraux, sous le vocable d'institution scolaire ou d'École. Nous avons précisé les échelons spécifiques qui le constituent dans notre description des transformations structurelles récentes. Nous voulons maintenant nous recentrer plus particulièrement sur l'établissement scolaire du second degré, et sur son inscription dans le champ académique.

La raison première de ce choix, si elle est décisive, ne peut suffire comme justification. Notre interrogation de départ découle en effet de notre interpellation par la mise en place des IPES, qui concernaient uniquement, lors de leur création, les établissements du second degré. Ces indicateurs étaient pour nous révélateurs de la mise en concurrence nouvelle de l'obligation de moyens par l'obligation de résultats. Il s'agissait donc en quelque sorte pour nous de saisir l'opportunité historique de travailler sur cet objet social et politique.

D'autres exigences nous ont cependant confortés dans la limitation de notre regard. En effet, nous avons montré précédemment comment l'établissement scolaire du second degré était devenu aujourd'hui un échelon significatif et primordial de la mise en forme des politiques éducatives et de leurs évaluations. L'autonomie, même toute relative, des EPLE, le développement des outils informatiques (IPES) amenés à les analyser, la délégation d'évaluation qu'ils ont reçue, nous portent à nous intéresser à ce niveau du terrain. Nous limiter à l'analyse des EPLE nous permet de travailler dans un contexte relativement uni, tout en étant cependant pluriel du fait de la différence entre collèges et lycées, et même entre différents établissements de même niveau.

Les écoles primaires d'un côté, les Universités et l'enseignement supérieur de l'autre subissent également des transformations. Celles-ci sont cependant spécifiques à chaque secteur. L'école primaire ne suit pas le même fonctionnement que les EPLE. Elle n'est pas un établissement public autonome, n'a pas de pouvoir de gestion. Son responsable hiérarchique, en la personne de l'inspecteur de circonscription, n'appartient pas à l'équipe éducative d'une école mais est en charge de plusieurs. Le directeur d'école est un enseignant chargé de responsabilités d'animation et de gestion administrative. L'enseignement supérieur prend quant à lui des formes diversifiées, selon les diplômes proposés, les structures qui les organisent, le statut des enseignants et des enseignants-chercheurs, formes qui induisent un fonctionnement spécifique et complexe, différent de celui que connaissent les EPLE.

Par ailleurs, les acteurs s'attellant au travail éducatif dans les différents niveaux d'enseignement possèdent également une histoire, une identité professionnelle, un mode de fonctionnement spécifique. Hirschhorn (1993) a montré que l'on pouvait rechercher des modèles normatifs orientant l'activité enseignante partagés tant par des professeurs d'école que par des enseignants de lycée ou des enseignants-chercheurs d'Université. Nous ne récusons pas ce point. Mais nous cherchons quant à nous à savoir comment des acteurs professionnels, confrontés à la transformation du mode de régulation du système scolaire dans sa globalité, réagissent dans des contextes de travail plus ou moins identiques (dont l'une des dimensions est, comme nous l'avons souligné plusieurs fois, le développement d'une autonomie et l'accession de l'établissement au statut d'objet d'évaluation pertinent), en lien avec leurs pratiques et leurs cultures professionnelles spécifiques (elles-mêmes dérivant entre autres du lieu où elles se pratiquent, de la formation qui les formalise en partie, des caractéristiques juvéniles et scolaires du public qui les reçoit).

Nous souhaitons donc porter notre regard, d'une part à deux niveaux spécifiques du système scolaire, d'autre part sur trois catégories d'acteurs qui y jouent.

Nous nous arrêterons tout d'abord au niveau de l'établissement secondaire, collège et lycée, pour tenter d'y saisir comment les enseignants et les chefs d'établissement, acteurs professionnels du travail d'enseignement, réagissent à la transformation du mode de régulation. Ceci, comme nous l'avons expliqué dans l'introduction de notre travail, en nous penchant sur la façon dont ils répondent aux nouvelles exigences d'évaluation, par l'appropriation, l'opposition ou l'indifférence. Ces trois modalités proposées *a priori* ne présument pas du fait que l'on puisse en trouver d'autres. Il s'agit donc de voir quelle(s) régulation(s) autonome(s) répond(ent) à cette nouvelle régulation de contrôle.

L'établissement scolaire s'inscrit dans un espace académique. Celui-ci constitue le niveau d'ancrage de sa hiérarchie la plus proche et son espace de référence du fait des politiques académiques qu'il doit suivre. C'est le second niveau que nous analyserons, toujours au travers de la prise en charge de l'évaluation qui y existe par une troisième catégorie d'acteurs : les cadres académiques. Cette prise en charge s'exprime dans les relations que les cadres entretiennent avec les établissements et avec les chefs d'établissement et enseignants, mais aussi dans les politiques académiques mises en place, que celles-ci

touchent directement des établissements ou bien des espaces plus intermédiaires, comme les zones (aujourd'hui réseaux) d'éducation prioritaire ou les bassins d'éducation.

Nous avons montré précédemment que l'univers scolaire n'était plus clos sur lui-même mais s'était ouvert à d'autres acteurs, notamment les collectivités locales et les parents d'élève. Nous tiendrons compte de ce fait dans notre analyse. Pour autant, celle-ci porte sur les implications de la transformation de la régulation scolaire sur les acteurs professionnels de terrain du système scolaire. Si nous supposons que les actions de ces acteurs, leur mode de coordination, sont influencés par l'immixtion de ces acteurs extérieurs, ces derniers ne constituent cependant pas notre échantillon d'analyse.

Cette mise à l'écart ne relève pas d'une simple volonté de limiter notre terrain d'analyse, même si elle en a les conséquences. Nous estimons en fait qu'acteurs professionnels du terrain et acteurs extérieurs ne jouent pas de la même façon dans l'espace scolaire, et notamment en ce qui concerne la question qui nous intéresse : les pratiques d'évaluation du travail d'enseignement.

En ce qui concerne les parents d'élève, cette catégorie d'acteurs est bien sûr déterminante dans les caractéristiques que peut avoir un établissement scolaire. Cependant, elle influe sur son fonctionnement de façon limitée, et davantage par des effets systémiques que par des effets volontaires. Les parents d'élève sont de passage dans l'établissement conçu comme une micro-société à part entière, même si, paradoxalement, ils peuvent être très présents dans les discours généraux sur l'école.

En ce qui concerne les collectivités locales, nous avons montré la part qu'elles prennent au fonctionnement de l'institution scolaire. Cependant, dans ce cas également, les acteurs représentatifs de ces collectivités jouent dans le jeu scolaire davantage à la marge, voire même à l'extérieur. C'est en effet le cas lorsque des collectivités proposent des actions éducatives aux élèves en dehors du temps scolaire. Elles jouent donc un rôle indéniable, mais dont il est difficile de mesurer la part dans les pratiques évaluatives internes à un établissement, et qui varie selon les lieux¹. De fait, les parents d'élève comme les

¹ La Région Provence Alpes Côte d'Azur ou le département des Hauts de Seine nous paraissent avoir des relations avec l'institution scolaire beaucoup plus « agressives » que ce n'est le cas pour la Région Nord-Pas de Calais qui nous intéresse dans cette recherche.

collectivités locales sont des variables qu'il est difficile de maîtriser. Elles sont toutefois bien des variables importantes du jeu scolaire et nous serons donc attentifs à la façon dont les appréhendent les acteurs sur lesquels nous nous centrons.

Dans l'introduction de notre travail, nous avons cerné quatre formes de coordination principales du système scolaire en nous appuyant sur Maroy et Dupriez (2000) : l'Etat, l'organisation hiérarchique (l'établissement), les réseaux locaux et le marché. Ce sont essentiellement l'Etat (représenté par le niveau académique) et l'organisation hiérarchique qui nous intéressent dans ce travail.

II - Délimitation empirique de l'objet

Il s'agit ici de préciser les limites de notre objet d'étude - niveaux du terrain et catégories d'acteurs étudiés - et de spécifier le mode d'approche de cet objet – approche qualitative mariant la passation d'entretiens et une démarche de type ethnographique.

A - Le jeu de la régulation au niveau local : acteurs et terrains

1 - Les acteurs concernés

Nous avons précédemment justifié notre choix du collège et du lycée comme niveau d'analyse. Nous prenons l'établissement scolaire comme un espace ouvert dans lequel des acteurs agissent ensemble, acteurs internes mais aussi externes, selon les ressources qu'ils possèdent, avec des stratégies propres, et également selon leurs positions socio-politiques spécifiques. Si nous nous appuyons sur les analyses de Crozier et Friedberg (Crozier Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1993) dans notre travail, nous ne limitons pas notre définition

de l'acteur à celle d'acteur stratégique. Il est également pour nous un acteur politique, qui se positionne dans le monde social selon ses valeurs et ses représentations².

Il s'agit alors pour nous d'étudier le rapport à l'évaluation - les représentations qui en existent et l'usage qui en est fait - des différentes catégories d'acteurs de l'établissement. Résumons les différentes positions des acteurs auxquels nous nous intéressons.

Les enseignants sont les premiers concernés par le travail d'enseignement. L'activité d'évaluation leur est très familière puisqu'ils l'appliquent quotidiennement à leurs élèves. Par ailleurs, ils sont eux-mêmes objets d'évaluation, à travers leurs inspections, mais aussi, de façon moins objective, lorsqu'ils sont considérés comme les premiers responsables des résultats scolaires des élèves. Leur mobilisation et leur engagement sont déterminants pour le bon fonctionnement de l'établissement scolaire. Leurs rapports à l'évaluation sont à envisager en relation avec les caractéristiques de leur métier et les modifications qu'il connaît actuellement, mais aussi selon les spécificités des différentes catégories d'enseignants (statuts, disciplines).

Les chefs d'établissement représentent l'interface entre les autorités académiques et les enseignants. L'évaluation peut être une activité particulièrement stratégique pour eux dans leurs charges multiples : gérer un établissement (c'est-à-dire des élèves, des personnels aux fonctions différentes), impulser une politique, en cohérence avec les obligations ministérielles et académiques, situer l'établissement dans son espace géographique.

Nous avons expliqué en quoi l'espace académique nous intéressait. Niveau de gestion locale de l'institution scolaire, il est en relation directe avec les lycées et les collèges. Si les cadres académiques sont des acteurs moins directement impliqués dans l'établissement, ils sont toutefois partie prenante des évaluations qui s'y déroulent. En effet, interlocuteurs hiérarchiques des établissements scolaires, ils mènent des évaluations mais sont aussi destinataires de certaines évaluations produites au niveau de l'établissement. Par ailleurs,

² Nous nous situons dans l'approche des métiers relationnels proposée par Demailly (1998). Selon elle, « *la sociologie des métiers relationnels ne saurait être déconnectée de celle de leurs enjeux politiques. Le rôle central de la sociologie du travail dans la sociologie en général s'y concrétise et s'y légitime par le travail de son lien avec la sociologie politique* ». Ce lien peut être notamment repéré au niveau « *des orientations socio-politiques de la pratique professionnelle (on pourrait dire*

en tant que représentants de la régulation institutionnelle, ils tentent d'imposer leur vision institutionnelle des politiques à suivre et ont des ressources pour cela. Parmi ces cadres académiques, les inspecteurs pédagogiques régionaux sont les professionnels du système scolaire qui ont pour mission première l'évaluation, essentiellement celle des enseignants. Pourtant, nous avons vu qu'avec le développement de la démarche évaluative, ils voient également leurs professionnalités se transformer.

2 - Trois niveaux d'entrée sur le terrain

En lien avec le choix des acteurs à analyser, nous avons opté pour trois niveaux d'entrée sur le terrain.

- L'établissement scolaire est notre première entrée. Il représente l'organisation la plus petite où sont gérés élèves et enseignants. La classe pourrait être perçue comme une unité encore plus petite où se jouent également des relations entre les enseignants et élève autour du travail d'enseignement, mais elle nous semble trop éphémère, trop particulière et trop « privée ». L'établissement scolaire rassemble, quant à lui, une population spécifique d'élèves, une équipe enseignante, des personnels administratifs et de direction. Il est inscrit dans un cadre géographique et possède une histoire particulière. Il produit une politique éducative spécifique, implicite ou explicite. Il est un objet d'évaluation, mais il en produit lui-même, de différentes façons, en interne. Notre recherche portera donc sur un lycée d'enseignement général et trois collèges, deux de ces collèges se situant en Education prioritaire.
- Notre deuxième entrée est l'espace académique. En effet, si l'établissement scolaire est l'unité de base de ces espaces locaux, nous souhaitons l'inscrire dans un cadre plus large, puisque nous avons vu que son fonctionnement ne dépendait pas uniquement des acteurs travaillant en son sein. Nous avons vu également que le niveau académique était le relais des décisions prises au niveau central, et donc un lieu de production d'une régulation de contrôle, ou institutionnelle. Nous voulons donc prendre en compte les

aussi socio-éthiques, mais ne serait-ce là qu'un euphémisme ?), telles qu'elles peuvent se donner à lire dans les micro-décisions du travail quotidien » (Demailly, 1998, p.13).

spécificités de l'espace académique qui nous concerne, notamment au niveau de l'évaluation de ses politiques et du mode de contrôle qu'il opère sur les établissements.

- Enfin, de façon plus secondaire, nous nous intéressons également à ces espaces situés dans « l'entre-deux », entre établissements et académie, espaces qui bénéficient eux aussi de missions spécifiques et d'une certaine marge d'autonomie. Nous choisissons de nous centrer sur celui offert par la politique de l'Education prioritaire. Les deux collèges étudiés appartenant à des réseaux d'éducation prioritaire constituent ainsi, dans notre recherche, des éléments de comparaison davantage que des espaces étudiés de façon approfondie, pour eux-mêmes. L'analyse de la politique d'Education prioritaire est intéressante à plusieurs titres. Elle propose, on l'a dit, une forme d'organisation spécifique. Elle regroupe les situations d'enseignement parmi les plus difficiles, objectivement mais aussi symboliquement, par la stigmatisation que reçoivent les établissements en ZEP. L'incitation institutionnelle à l'évaluation y est plus forte qu'ailleurs, alors même que les « résultats » scolaires y sont plus bas. Elle représente, en fait, une image grossie de ce qui se passe, en général, dans l'ensemble du système scolaire.

B - Mode d'approche des terrains

L'objectif du travail empirique est d'appréhender les conceptions et les mises en pratiques de l'évaluation que développent les acteurs du terrain, au niveau de l'établissement scolaire, l'inscription et le sens de ces conceptions et pratiques dans l'ensemble des pratiques professionnelles des acteurs.

1 - Une approche ethnographique et monographique

A chaque niveau de terrain, nous avons développé une approche de type monographique et ethnographique. Le terme de monographie ne doit pas être entendu au sens pur du terme, il s'agit d'une démarche monographique, les monographies obtenues n'ayant pas la prétention d'être « exhaustives ». L'intention a été de centrer la recherche sur des établissements et des réseaux d'éducation prioritaire spécifiques, en prenant en compte

leurs caractéristiques géographiques, historiques, organisationnelles, et non d'aller rencontrer des acteurs du terrain indépendamment de leurs lieux de travail. Des entretiens semi-directifs conduits auprès des enseignants et des chefs d'établissement d'une part, des cadres académiques d'autre part ont constitué notre principale source d'informations.

L'approche ethnographique nous a paru indispensable pour compléter ce travail monographique. Nous parlons d'une approche ethnographique aux dimensions modestes, dans le sens où nous avons allié aux entretiens d'acteurs et à l'étude documentaire, de l'observation directe du terrain, notamment autour des pratiques d'évaluation. Le travail ethnographique, et d'autant plus lorsqu'il emprunte le principe de l'observation participante, permet d'appréhender les pratiques non officielles des acteurs (Weber, 1989). Même si notre utilisation de l'observation a été ponctuelle et non participante, elle nous a permis de déceler des comportements évaluatifs qui ne prennent pas cette dénomination pour les acteurs, de recouper discours et pratiques mais aussi d'alimenter les entretiens par l'apparition de questionnements nouveaux.

Les observations ont consisté en la participation à des réunions au niveau des établissements scolaires (conseils de classe, conseils d'enseignement, conseils d'administration, réunions de présentation des réformes du collège et du lycée), au niveau des réseaux (audits de réseau, réunions sur la formation), au niveau académique (réunions du groupe de pilotage sur l'Education prioritaire, du groupe de pilotage sur les audits)³.

L'analyse documentaire concerne essentiellement des comptes rendus de réunions et des outils d'évaluation utilisés dans les établissements et les réseaux, ainsi que des outils d'évaluation des établissements scolaires élaborés au niveau académique et national (des tableaux de bord construits au niveau académique sont proposés aux établissements et aux REP, tableaux reprenant en partie les outils élaborés nationalement).

2 - Une recherche sur les pratiques mais qui s'intéresse aux discours

Nous nous intéressons aux pratiques d'évaluation du travail d'enseignement qui se développent dans les espaces scolaires locaux, non pas dans un but purement descriptif,

³ Cf. Annexes.

mais pour le sens qu'elles ont pour les acteurs qui les utilisent et les subissent, pour les impacts qu'elles peuvent avoir sur le fonctionnement des établissements scolaires et du système éducatif en général, pour leurs liens avec la question du mode de régulation de ce système. La démarche ethnographique nous permet d'appréhender une part de ces pratiques. Ce que les acteurs disent faire concrètement en termes d'évaluation, lors des entretiens, complète la vision que nous pouvons en avoir.

Cependant, il nous paraît essentiel de prendre en compte ce qui est « dit » sur l'évaluation, dans les entretiens, mais également dans les différents documents analysés. Comment les acteurs justifient-ils leurs choix, comment interprètent-ils les demandes des autres catégories d'acteurs ? Un travail d'analyse sur le discours lui-même, à ces différents niveaux - vécu des acteurs locaux, doxa administrative, discours officiels - doit être fait afin de le croiser avec ce que nous savons des pratiques.

3 - Totalisation et montée en généralité

Nous souhaitons aborder ici deux questions se posant habituellement à une démarche de recherche qualitative, celle de la totalisation et celle de la généralisation. Nous le faisons en nous appuyant sur les travaux des Journées d'études méthodologiques de l'INRP de septembre 2000, qui s'intitulaient « Enquête ethnographique et analyse des données : totaliser, catégoriser, généraliser », et plus particulièrement sur l'intervention de Marie Verhoeven (2000). Celle-ci s'est en effet tout d'abord arrêtée sur le mode de totalisation des données possible dans les recherches ethnographiques. La totalisation statistique, modèle du genre, n'est bien sûr pas réalisable. Mais Verhoeven rejette également le mode de totalisation qui lui est habituellement opposé : le mode de totalisation monographique. Ce dernier vise à rapporter les données issues du travail ethnographique à une entité collective supérieure, porteuse d'une culture partagée. Or, ce mode d'interprétation est difficilement praticable dans une société où existe une pluralité de références vis-à-vis desquelles les individus ont à se positionner. C'est pourquoi, selon Verhoeven, « l'horizon » de la totalisation doit être ouvert, rompre avec « *l'idée de conscience collective d'emblée partagée, au profit de l'idée de personnes et d'actions situées au carrefour d'une pluralité non harmonisée de références* » (Verhoeven, 2000, p.23). Ainsi, si nous procédons à des monographies dans notre recherche, nous n'envisageons pas pour autant d'interpréter les dires et les « faire » des acteurs uniquement en lien avec l'espace

local que représente l'établissement. La référence au métier ou la référence à des valeurs définies nationalement comme la démocratie à l'école nous font ainsi sortir du cadre fermé de la seule référence à l'établissement scolaire.

Par ailleurs, une recherche s'appuyant sur une méthodologie qualitative et ethnographique ne peut bien évidemment conduire à une généralisation statistique. Verhoeven (2000) propose alors une « généralisation analytique », qui « *doit être entendue (tout comme la totalisation), comme un horizon ouvert de construction progressive de propositions théoriques de plus en plus générales. [...] Chaque "cas" étudié doit dès lors être considéré non pas comme un "échantillon", mais plutôt comme un "laboratoire social", un microcosme où peuvent être examinées et analysées les modalités particulières d'un phénomène donné, dans des conditions pragmatiques données* » (Verhoeven, 2000, p.31). Nous souscrivons à cette conception de la généralisation des données qualitatives que nous essaierons de mettre en œuvre dans les chapitres suivants.

III - Travailler sur l'évaluation

A - Organisation du dispositif de recherche

Le travail empirique sur lequel nous nous basons n'a pas été produit dans sa totalité dans une logique de recherche pure, dans l'optique du travail de thèse. Nous avons tout au long de notre cheminement dans la thèse, participé à diverses recherches contractualisées dont deux ont particulièrement enrichi tant notre réflexion que notre matériau empirique.

1 - Le travail de terrain spécifique à la thèse

La part la plus importante de notre travail de terrain a été menée en tant que simple étudiante en doctorat. Il s'agit tout d'abord de la monographie du lycée d'enseignement général Sarah Bernhardt et de la monographie du collège Chagall. Le choix de ces deux

établissements ne s'est pas fait aléatoirement. Nous désirions enquêter dans des établissements où la question de l'évaluation pouvait trouver des résonances, soit parce que la direction s'y intéressait, soit parce que certains enseignants mettaient en œuvre des pratiques spécifiques. D'entrée de jeu, nous voulions analyser des établissements où il se passait un « minimum de choses » en lien avec l'évaluation. Le choix des établissements a été rendu possible grâce à des intermédiaires qui, d'une part avaient une pré-connaissance suffisante des établissements pour laisser prévoir que la question de l'évaluation pouvait trouver des échos dans l'établissement, d'autre part nous ont mis en relation avec les chefs d'établissement.

Les deux monographies de ces établissements sont les plus complètes. Elles sont tirées de quarante entretiens menés auprès des enseignants, principaux et proviseurs et leurs adjoints, d'une vingtaine d'observations de réunions formelles, auxquelles s'ajoutent des observations plus informelles menées essentiellement en salle de professeurs. Une analyse de documents écrits de présentation des établissements, de documentations élaborées pour les Conseils d'Administration, de fiches d'évaluation proposées par les enseignants lors de leurs entretiens complète le travail.

Par ailleurs, les contacts établis avec les cadres académiques, les observations de groupes de pilotage divers, s'ils ont bénéficié de relations établies lors de recherches sur contrat, relèvent cependant du travail de la thèse. C'est en tant que doctorante travaillant sur les pratiques de l'évaluation dans l'Académie que la plupart des cadres académiques nous ont reçus, non dans le cadre de recherches spécifiques.

2 - Une recherche bénéficiant en partie de demandes contractuelles

Notre travail s'est également nourri de deux opérations de recherche menées suite à des demandes officielles émanant de l'Académie de Lille et du Ministère de l'Education nationale.

a - Recherche sur les audits de l'Académie de Lille

Cette recherche a été menée en 1996, à la demande de l'Académie de Lille et de la Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'Education nationale. Elle était dirigée par Lise Demailly, professeur de sociologie. Nicole Gadrey et Philippe

Deubel, respectivement maître de conférences de sociologie et IPR en sciences économiques et sociales (aujourd'hui doyen des IPR), y ont participé également. Elle a abouti à un rapport de recherche : *Effets de l'audit de l'Académie de Lille sur les cultures professionnelles des évaluateurs*, ainsi qu'à un ouvrage : *Evaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*, (Demailly, Deubel, Gadrey, Verdière, 1996 et 1998). L'objet de la recherche était la campagne d'audits des établissements scolaires menée dans l'Académie de Lille entre 1990 et 1995. Cette opération d'audits exhaustive (tous les établissements scolaires du second degré ont été audités) était une innovation institutionnelle à l'époque. Elle a demandé la participation d'un nombre élevé de cadres académiques.

La demande des commanditaires de la recherche portait d'une part sur le développement effectif d'une « culture de l'évaluation » dans l'Education nationale, et sur les conditions servant ce développement ; d'autre part sur les évolutions des modalités d'encadrement du travail des enseignants et de l'émergence d'une nouvelle culture de l'encadrement.

Nous avons, dans cette recherche, abordé l'audit à la fois comme dispositif, c'est-à-dire comme objet construit collectivement, produit d'un ensemble de décisions, et comme pratique, c'est-à-dire comme producteur d'une expérience pouvant avoir des conséquences sur l'auditeur. L'interrogation centrale portait sur les effets potentiels de la participation aux audits (en tant qu'auditeurs) sur les cultures professionnelles des cadres académiques, plus particulièrement sur celle des chefs d'établissement et des corps d'inspection.

La méthodologie de la recherche a allié l'étude de documents écrits, l'observation participante de différents moments de l'audit et une série d'entretiens semi-directifs. Ceux-ci ont été conduits auprès de quinze chefs d'établissement de collèges, lycées polyvalents et lycées professionnels, quinze IPR, trois IEN, deux IEN-ET et cinq cadres généralistes.

Cette recherche constitue en quelque sorte l'arrière-plan de notre travail de thèse. C'est à partir d'elle que nous avons commencé à nous intéresser à la question de l'évaluation des pratiques et des politiques dans l'institution scolaire. Par ailleurs, pour le présent travail, nous avons conduit une nouvelle analyse des entretiens menés auprès des quinze chefs d'établissement et des quinze IPR, en lien avec notre propre questionnement, dans l'intention de cadrer de façon générale les positions des chefs d'établissement et des IPR vis-à-vis de l'évaluation. Enfin, dans notre analyse des politiques académiques actuelles,

nous avons été amenés à travailler sur une seconde opération d'audits d'établissements scolaires. Nous nous sommes alors appuyés sur les conclusions de la première recherche sur les audits pour appréhender ce renouveau du dispositif.

b - Recherche sur la relance de l'Education prioritaire dans l'Académie de Lille

Cette seconde recherche, dirigée par Lise Demailly, a été menée entre janvier 1999 et mai 2000 pour le Rectorat de l'Académie de Lille. Elle s'est concrétisée dans un rapport de recherche intitulé *La politique de l'Académie de Lille en matière de pilotage de l'Education prioritaire, 1999-2000* (Demailly, Verdière, 2000). Le Rectorat souhaitait, via cette analyse, bénéficier du regard extérieur d'une équipe de recherche sur sa politique académique et plus particulièrement sur sa politique de relance de l'Education prioritaire.

L'élaboration du sujet de cette recherche a cependant connu quelques aléas. Les responsables académiques lançant le projet étaient en effet relativement flous dans leur demande première. En outre, l'objet qui leur semblait intéressant à analyser au début de la recherche (c'est-à-dire la relance de la politique des audits) a vite disparu (la relance a en fait été retardée). Les intérêts politiques de l'Académie au début de l'année 1999 portent davantage sur l'Education prioritaire. C'est finalement à cette politique que s'attellera l'analyse. L'écart n'est en fait pas si grand entre ces deux objets. Dans les deux cas, il s'agit de la mise en place par l'Académie d'une politique de pilotage des établissements scolaires. Elle s'intéresse simplement à une catégorie plus précise d'établissements dans le cas de l'Education prioritaire.

La recherche s'est basée sur un travail de terrain scindé en deux parties. La première a concerné l'observation du travail de réflexion des cadres académiques, à partir de l'observation de diverses réunions du Groupe de pilotage de l'Education prioritaire. La seconde a concerné l'analyse du vécu de la relance sur le terrain, à partir de deux monographies de réseaux d'éducation prioritaire : le REP Boulez et le REP René Char.

Nous avons plus particulièrement pris en charge ce deuxième volet qui nous a conduit à rencontrer différentes catégories d'acteurs du terrain : enseignants et chefs d'établissement de collège mais également inspecteurs de l'Education nationale (IEN), professeurs des écoles, directeurs d'écoles, coordonnateurs de REP. Pour aboutir à ces monographies, nous avons mené une dizaine d'entretiens par REP, procédé à l'analyse des « contrats de réussite » (anciennement projet de ZEP), assisté à l'audit d'un des deux REP.

La relative liberté dont nous avons bénéficié dans la mise en œuvre de ce travail de terrain nous a permis de concilier, auprès des chefs d'établissement et des enseignants de collège notamment, notre interrogation relative au travail de thèse et celle découlant de la recherche pour le Rectorat. Ainsi, le même type de grille d'entretien a été utilisé dans les deux cas. Pour les acteurs de l'Education prioritaire, nous avons intégré des questions portant d'une part sur le vécu de leur situation en REP, d'autre part sur leur connaissance et sur leur conception de la relance de la politique d'Education prioritaire.

Nous nous sommes appuyés, dans notre travail de thèse, d'une part sur les entretiens menés auprès des principaux de collèges et des enseignants (au nombre de neuf), d'autre part sur l'analyse de l'audit vécu par le collègue Boulez.

3 - Analyser l'évaluation et produire une évaluation

Nous souhaitons relever ici certains débats épistémologiques relatifs à la pratique de l'évaluation et à ses relations avec la production scientifique. Nous sommes en effet dans une position qui peut être jugée délicate. Les recherches sur contrat auxquelles nous avons participé et qui nous ont permis d'analyser l'évaluation en usage peuvent être considérées elles-mêmes comme de portée évaluative, notamment dans la définition que nous avons donnée de la pratique d'évaluation⁴. De surcroît, nous nous appuyons sur certains éléments de ces travaux pour réaliser non plus une recherche dirigée vers l'action, mais une recherche sociologique.

Le développement des travaux d'évaluation, dans leur proximité avec les questions et les méthodes de travail des sciences sociales, a amené à s'interroger sur le statut du chercheur en position d'évaluateur. L'évaluation est *« une technique du social dont la proximité avec le travail scientifique est forte, les compétences mobilisables dans les opérations étant*

⁴ Nous avons défini notre conception de l'évaluation dans l'introduction de ce travail (Cf. Introduction, II. A. 1) : « Nous entendons par évaluation ce qui est de l'ordre du contrôle, du retour sur l'action, de la reddition de compte, du bilan, sans que cela soit obligatoirement une procédure très formalisée et normative. Elle est utilisée par les acteurs dans le cadre de l'action organisée, selon des motivations qui peuvent être variées (obligation, intérêt, stratégie) ».

proches »⁵ (Demailly, 2000a, p.118). Corcuff (1993) relève ainsi deux positions opposées dans ce débat, en lien avec deux grandes conceptions de l'évaluation : l'évaluation comme mission spécifique de l'évaluateur ou l'évaluation comme insérée à la vie publique et intégrant les acteurs du terrain. La première position conçoit un chercheur détaché de son terrain de recherche, développant des analyses distinctes de la compréhension que peuvent avoir les acteurs du terrain. La seconde position « *tient compte des critiques du positivisme de trois manières : 1/ en reconnaissant que les réalités sociales sont multiples et que les représentations des acteurs contribuent à les produire, ce qui ne peut que conduire à une conception plurielle de la vérité scientifique ; 2/ en étant sensible au fait que le sociologue le plus distant est bien toujours pris d'une certaine façon dans l'objet qu'il étudie et que les matériaux qu'il recueille doivent être aussi envisagés sous l'angle de ses interactions avec cet objet ; 3/ en s'intéressant aux procédures ordinaires d'évaluation mises en œuvre par les acteurs eux-mêmes* » (Corcuff, 1993, pp.196/197). Le chercheur-évaluateur, dans cette seconde position, est perçu comme impliqué dans l'action, comme devant prendre position. Se pose la question alors de son extériorité et de sa neutralité d'une part, de la scientificité de son travail d'autre part. Produire une évaluation dans le second cas amène obligatoirement, mais légitimement, à produire un regard orienté.

Tanguy (1995), dans sa comparaison entre le travail d'expertise (qu'elle étend aux pratiques d'évaluation) et celui de la recherche scientifique, pointe également les spécificités des deux démarches. L'expertise amène le chercheur à prendre position, parce qu'elle est orientée vers la prise de décision, et conduit à terme à un infléchissement de la connaissance. « *Le chercheur-expert va nécessairement, en fin d'analyse, isoler dans le système de relations qu'il a fait apparaître des séquences, des lieux qui lui paraissent stratégiques pour l'action. A ce moment, son analyse est nécessairement partisane, au sens où elle contient un parti pris, un point de vue sur la réalité qui est simultanément un objet d'analyse et d'action* » (Tanguy, 1995, p.471/472). Elle préconise alors une objectivation

⁵ Demailly (2000a) définit les techniques du social comme « *les façons dont les hommes savent se servir du social, ont sophistiqué le maniement de l'interaction sociale et des catégorisations et codifications sociales. On trouve là trace d'un double mouvement : un mouvement d'instrumentalisation, d'objectivation, de réification de ce qui par ailleurs constitue l'être même de l'homme, et, conjointement, un mouvement de réflexivité* » (Demailly, 2000a, p.106). Les techniques du social désignent alors toute activité tendant à rationaliser l'action, comme l'évaluation, mais aussi la pédagogie, le management, la gestion, etc.

de la pratique de l'expertise pour que le chercheur ne perde pas la spécificité de son identité scientifique dans cette pratique. Ceci passe notamment par la reproblématisation des demandes d'expertise, par le regard réflexif sur la production d'expertise permettant d'isoler les partis pris proposés, par l'explicitation de la démarche et des méthodes suivies.

Par ailleurs, une légitimité de l'implication des sciences sociales, et plus particulièrement de la sociologie, dans la démarche évaluative peut être trouvée dans leur apport vis-à-vis de cette démarche. Rabier (1995), dans son analyse de l'évaluation d'une formation aux changements techniques d'ouvriers du textile, relève ainsi que « *l'utilisation des techniques de production d'informations et d'analyse du sociologue contribue à mettre en évidence un certain nombre d'effets non attendus de la formation. [...] En ce sens, le travail sociologique atteint un de ses objectifs : construire une connaissance qui dépasse celle de l'action quotidienne et du sens commun* » (Rabier, 1995, p.78). Une difficulté peut cependant résider dans la capacité d'accueil de l'analyse sociologique, de ses référents théoriques, de ses outils et de ses conclusions, par les commanditaires et/ou les récepteurs des évaluations. Warin (1994), dans une recherche sur les évaluations spontanées des usagers d'organismes HLM, montre ainsi que l'utilisation de l'approche ethnographique alliée à une conception interprétative de la réalité sociale se heurte aux résistances des professionnels du secteur. Ceux-ci « *feignent d'ignorer ou même récusent la réalité sociologique qui transparaît dans le matériau restitué (contingence, interdépendance, incertitude de l'action). Ils évitent de reconnaître que la production des services est pour une part déterminée par les interactions de base entre agents et usagers. Le reconnaître reviendrait à inverser la conception de l'action publique dont ils sont familiers, dans laquelle l'action publique a prise sur la réalité et réduit les incertitudes en lui donnant du sens* » (Warin, 1994, p.59). Or, l'évaluation menée avec les schémas de l'interprétation sociologique peut être davantage productrice d'incertitudes que de connaissances utiles pour réduire ces dernières.

En ce qui nous concerne, il s'agit de distinguer la démarche et les résultats relatifs à la demande contractuelle et ceux produits dans ce travail. En amont, il a été nécessaire également de ne pas suivre directement la demande officielle mais de la reproblématiser, ce que nous avons fait. La demande concernant la recherche sur les audits était, à la base, une demande générale d'évaluation du dispositif. Elle a été retraduite en termes d'effets sur les cultures professionnelles des cadres du niveau académique, dans le contexte d'une

transformation actuelle des métiers de chefs d'établissement et d'inspecteur. La demande concernant la recherche sur l'Education prioritaire était plus floue. Elle a oscillé entre réitération d'une recherche sur les audits, conseils sur la mise en place de la nouvelle politique de l'Education prioritaire, voire même élucidation des liens entre pratiques enseignantes et différences de réussite dans les apprentissages. La demande a donc été resserrée et rendue réalisable, et s'est centrée sur le mode de gestion de l'évaluation dans la nouvelle politique académique d'Education prioritaire : mode d'utilisation par l'Académie et mode de réception par les acteurs du terrain de deux REP.

Il n'en reste pas moins une certaine ambiguïté ou confusion des genres. Ainsi, la recherche sur l'Education prioritaire a bien conduit à terme à produire une évaluation sur cette politique, venant s'ajouter aux évaluations développées par ailleurs par le commanditaire de la recherche, l'Académie de Lille. Mais, à l'inverse, la réalisation de cette étude pour l'Académie a permis également à l'équipe de recherche d'accéder en quelque sorte à une ethnologie de l'administration académique, en ouvrant l'espace de son regard à des lieux qui lui sont normalement fermés. Dubet explique ainsi que sa participation au Ministère de C. Allègre lui a entre autres permis d'acquérir une connaissance ethnologique, « *en observant les mœurs de ce cercle intermédiaire entre le lieu central de la décision politique, et celui des responsables techniques, des fonctionnaires spécialistes de la machine* » (Dubet, 1999, p.82/83). A une plus petite échelle bien sûr, tant au niveau de notre fonction qu'à celui de notre lieu d'analyse, les diverses réunions nécessaires pour la définition du sujet de la recherche, les modifications des missions des porteurs de la demande, le mode de réception du rapport par divers cadres académiques nous ont permis de saisir en direct les représentations et les pratiques de l'évaluation de ces cadres (d'autant plus que la recherche portait elle-même sur l'évaluation utilisée dans la politique d'Education prioritaire).

B - Le rapport au terrain

Travailler sur l'évaluation n'entraîne pas seulement un positionnement spécifique de la recherche en général, qui doit être analysé. Cela nécessite également une certaine

délicatesse dans les relations avec le terrain, afin que le questionnement sur l'évaluation ne soit pas d'office assimilé à du contrôle.

1 - Mener des entretiens auprès des acteurs du terrain de l'institution scolaire

La situation d'enquête est déterminante sur le déroulement de celle-ci, sur le statut du discours obtenu, sur les possibles interprétations *a posteriori* du rapport des interviewés à l'objet d'étude. Nombre de recherches l'ont montré, que le sociologue soit en position de « dominant » (Mauger, 1991) ou de « dominé » (Chamboredon et alii, 1994 ; Chauvenet, Orlic, 1985 ; Pinçon, Pinçon-Charlot, 1991).

Mener des entretiens avec des enseignants, des chefs d'établissement ou des cadres académiques peut, de prime abord, sembler une chose relativement facile. Ils ne constituent pas une population d'enquête exotique, au contraire. La fréquentation de l'institution scolaire, ne serait-ce que pendant l'enfance et l'adolescence, nous rend la population relativement proche. Du fait de leur métier, de leur formation, enseignants et chefs d'établissement manient aisément le langage. Ils ont l'habitude d'être en position de producteur de discours, de transmetteur d'idées, et paraissent donc devoir en retirer une certaine facilité en situation d'entretien.

L'une des difficultés, habituelle en ce qui concerne le travail sociologique sur le terrain, a pu relever en partie de cette facilité de parole. Elle a consisté à ne pas se laisser subtiliser complètement la direction de l'entretien par l'enquêté, tout en restant à l'écoute de ses interrogations et des thèmes qu'il pouvait juger important d'aborder, nous y reviendrons ensuite. Le guide d'entretien est alors d'une grande aide, puisqu'il permet de recentrer le discours après des digressions que l'on est toujours tenté d'explorer.

D'autres obstacles existent lors de la passation d'entretiens, qui sont de nature plus pratique. Ainsi, un élément marquant lors de notre entrée dans les établissements scolaires est l'importance de la question du temps. Celui-ci a semblé toujours manquer aux acteurs de l'établissement, nous donnant le sentiment de systématiquement « tomber au mauvais moment ». Effectivement, la temporalité du travail des enseignants est divisée entre travail visible (le cours) et travail invisible (la gestion, hors des cours, de son travail), le premier étant caractérisé par une organisation très rigide, à laquelle l'enseignant doit se plier (les

heures de cours ne sont pas renégociables). Nous répondre est ainsi une activité qui ne peut se faire qu'entre deux heures de cours, et qui vient alors concurrencer d'autres activités, autrement impérieuses, prévues pendant ces heures : correction de copies, bulletins, préparation du prochain cours, passage au secrétariat. L'obstacle existe aussi avec les chefs d'établissement. Ceux-ci nous sont toujours apparus « débordés », certains soulignant la nature à la fois perturbatrice et mineure de l'entretien dans le déroulement déjà chaotique et surchargé de leur journée de travail.

Notre statut d'étudiante en doctorat a eu alors des incidences à la fois positives et négatives, notamment auprès des enseignants. En effet, dans l'imaginaire de ces derniers, notre statut a souvent été associé à celui de préparatrice d'un CAPES ou d'une agrégation, de futur professeur de collège et lycée, malgré nos dénégations. De cette représentation biaisée a découlé une image d'étudiante nécessitant d'être aidée et épaulée, soit parce que future collègue potentielle, soit parce que rappelant l'ancien étudiant sommeillant en l'enseignant : lui aussi savait peu de choses du fonctionnement d'un établissement scolaire avant de venir y travailler. La réaction des enseignants a donc été d'accepter l'entretien pour aider, rendre service. En outre, ce statut ne nous faisait pas percevoir comme une possible évaluatrice, notamment dans les deux établissements enquêtés pour le seul compte de la thèse, en dehors de toute recherche sous contrat.

Cependant, cette image a pu avoir son revers. Notre statut d'étudiante, jugé peu important, était de ce fait peu contraignant pour les enquêtés. Le temps alloué par les enseignants était donc le plus souvent un temps d'intercours, l'après cours était rarement disponible, les charges extérieures étant alors jugées plus importantes que l'entretien sollicité. De même, des rendez-vous prévus ont pu être annulés à l'heure même où ils devaient débiter, des entretiens inachevés jamais poursuivis, malgré les relances.

La relation avec les enseignants a été sensiblement la même lors des entretiens menés dans le cadre de contrats de recherche. Nous avons alors bien sûr précisé notre participation à une recherche académique, dont le destinataire final était le Recteur. Nous avons également expliqué notre statut dans cette recherche et indiqué le double objectif de l'entretien : pour le contrat et pour la thèse. Les enseignants semblent avoir eu le même type de réaction qu'expliqué précédemment. Mais de surcroît, il semble que pour la plupart, nous soyons apparus comme l'un des fils les reliant à la haute hiérarchie académique, un moyen de remontée d'information. Le souci exprimé pour beaucoup a été

alors de décrire la « vraie vie » du terrain, en contradiction avec les décisions prises « en haut », et nous avons été chargés de plusieurs « messages » au Recteur.

Les enseignants étaient laissés tout à fait libres d'accepter ou non l'entretien. Au collège en Education prioritaire Boulez, nous avons procédé à nos demandes dans la salle des professeurs. Au collège René Char, nous avons bénéficié de recommandations du coordonnateur de REP par ailleurs enseignant dans le collège. Certains enseignants ont pu lui refuser leur participation, comme nous avons essuyé des refus à nos sollicitations dans le collège Boulez.

Mais cela était également le cas des enseignants du lycée et du collège analysé pour notre seul compte. Nous bénéficions dans le collège Chagall de l'aide d'une enseignante de français connue par ailleurs en tant que formatrice IUFM. Celle-ci a fait notre présentation en salle des professeurs, nous a présentés directement à quelques enseignants de français, libres à eux ensuite d'accepter de nous répondre (excepté un enseignant avec qui nous avons été mis en relation directement par la direction). Au lycée Sarah Bernhardt, le conseiller d'orientation nous a indiqué quelques noms d'enseignants susceptibles d'être intéressés par notre proposition d'entretien que nous avons pu ensuite contacter par téléphone. Cependant, la plupart de nos contacts ont été pris en salle des professeurs.

Dans les quatre établissements, nous avons essayé de concilier un minimum de diversité et le bon vouloir des enquêtés. Découle de ce fait un biais à prendre en compte, inhérent à toute enquête de terrain : nous n'avons pu recueillir que le discours des personnes souhaitant en délivrer un. Ce biais est toutefois limité par le très petit nombre des personnes ayant refusé de nous parler.

La relation avec les cadres académiques a été différente. La première prise de contact s'est faite généralement dans le cadre des recherches sur contrat : la seule référence au contrat ouvrait automatiquement les portes, quand il ne s'agissait pas de cadres y participant directement (cas d'un inspecteur d'académie par exemple). Ensuite, beaucoup d'entretiens ont été possibles grâce au système des recommandations par ricochet, une personne nous renvoyant à une autre et ainsi de suite. Bien entendu, l'acceptation de l'entretien ne présupait en rien du bon déroulement de celui-ci. Nous avons pu être en position faible face à certains cadres académiques tentés de diriger l'entretien ou de choisir les thèmes sur lesquels ils désiraient s'exprimer. Par ailleurs, nous devons tenir compte du fait que

s'exprimer sur une politique, même dans un entretien aux impacts très limités pour la personne interviewée, consistait toujours à se positionner sur cette politique et vis-à-vis d'autres acteurs d'influence de l'Académie. C'est l'acclimatation progressive à la haute administration académique qui nous a ensuite permis de comprendre certains sous-entendus discrets.

2 - Quelques difficultés dans la conduite d'entretiens sur l'évaluation

a - Interroger les enseignants sur l'évaluation

Mener des entretiens sur l'évaluation auprès des enseignants est une démarche qui connaît des difficultés spécifiques. Notre but était en effet d'appréhender d'une part la façon dont les enseignants évaluent leurs propres actions, d'autre part comment ils perçoivent et vivent l'évaluation faite de leur travail. Il s'agissait d'aborder un aspect relativement intime de la pratique professionnelle, l'interrogation pouvant être traduite par : « que faites-vous pour savoir si vous êtes un bon enseignant ? ».

Notre hypothèse était par ailleurs que l'interrogation sur l'évaluation n'était pas un thème directement « parlant » pour les enseignants, comme pourraient l'être des questions plus quotidiennes ou plus médiatisées telles que celles portant sur leur temps de travail ou sur la violence scolaire. Un thème également peu « intéressant » du fait de la définition institutionnelle et administrative à laquelle il fait référence pour les enseignants. Lors des premiers entretiens, aux vertus exploratoires, nous nous sommes ainsi contentés de faire réagir les enseignants sur le mot « évaluation », sans le limiter à l'évaluation des enseignants, mais en le resituant de manière globale dans le développement d'une « culture de l'évaluation » par l'administration centrale. Ces premiers entretiens nous ont permis de constater que l'évaluation était alors essentiellement associée par les enseignants à l'évaluation de leurs élèves. Après avoir abordé ce thème, les enseignants remarquaient qu'ils avaient peu d'autres choses à dire.

Or, la définition que nous nous sommes donné dès le départ dépasse les limites de la conception normative de l'évaluation. Notre définition prend en compte tout ce qui relève du contrôle, du retour sur l'action, de la reddition de comptes, du bilan, de façon formelle ou informelle. Nous ne souhaitons donc pas connaître l'opinion des enseignants sur une

évaluation conçue de façon institutionnelle, mais savoir par quels moyens ils obtiennent ce retour sur leur action, de quelle manière ils estiment rendre des comptes, etc. Nous désirions donc être attentifs à tout ce qui dans le discours des enseignants pouvait correspondre à une pratique sociale et stratégique d'évaluation, à tout ce qui dans les pratiques et les représentations « indigènes », au sens de Weber (1989), pouvait concorder avec notre définition construite de l'évaluation.

Cependant, nous avons pensé qu'un entretien non directif sur les pratiques professionnelles, les conceptions du métier, les histoires professionnelles des enseignants ne nous permettrait pas de mettre au jour les liens de ces derniers avec l'évaluation. Non que ces différents éléments soient sans aucune incidence sur les pratiques d'évaluation. Mais une entrée trop large nous a fait craindre d'une part de nous éloigner trop fortement de notre interrogation, d'autre part de nous conduire à relancer de façon trop pressante l'entretien et de nous amener finalement à mener un entretien semi-directif non préparé en tant que tel.

Par ailleurs, nous souhaitions être en mesure de relier les pratiques et les représentations de l'évaluation avec les positions des acteurs dans l'institution, leurs conditions de travail, les spécificités de l'organisation de l'établissement dans lequel ils travaillent, tout autant qu'en lien avec l'histoire générale de ces acteurs, leur cursus, leurs conditions d'entrée dans le métier et leurs caractéristiques socio-démographiques. Si ces derniers éléments peuvent être appréciés au travers d'un entretien non directif, les thèmes précédents nous ont semblé plus faciles à appréhender par une conduite semi-directive.

Nous avons donc opté pour l'entretien semi-directif, qui nous permettait de sélectionner différents thèmes précis à évoquer, tout en laissant une liberté aux interviewés dans le mode de réponse. Ce choix n'a pas résolu cependant la question du mode d'entrée dans le sujet. Nous nous sommes vite rendu compte que nous ne pouvions pas poser de but en blanc une question sur les pratiques d'évaluation des enseignants, pour la raison expliquée précédemment : nous ne voulions pas circonscrire d'entrée de jeu la notion d'évaluation. Mais également parce que nous aurions risqué de prendre une position d'évaluateur aux yeux des enseignants, entraînant ensuite de leur part une réaction de justification ou de blocage.

Lors des entretiens exploratoires, c'est essentiellement l'évaluation des élèves qui est apparue, ce thème ouvrant la voie pour que nous basculions sur l'évaluation des enseignants et notamment sur leurs pratiques d'auto-évaluation. Lors de ces premiers entretiens, nous nous sommes aperçus que le thème de l'auto-évaluation était relié à ceux de la représentation du travail enseignant, de l'organisation de ce travail, de l'échange professionnel entre pairs. Ces thèmes nous ont fourni alors notre entrée pour les entretiens suivants.

b - Interroger les chefs d'établissement sur l'évaluation

Pour les mêmes raisons, les entretiens menés auprès des chefs d'établissement ont été également des entretiens semi-directifs. Nous voulions appréhender les différents types d'évaluation qu'ils mettaient en œuvre ou qu'ils subissaient, même si cela ne se présentait pas sous le terme d'évaluation. Relativement aux enseignants cependant, les chefs d'établissement sont davantage en terrain connu lorsqu'on leur parle d'évaluation. Ils ne se limitent plus spontanément à l'évaluation des élèves mais perçoivent plus directement l'évaluation en lien avec le discours sur la « culture de l'évaluation » développé par la hiérarchie.

Par ailleurs, lors des entretiens, les chefs d'établissement risquaient moins de se sentir pris à partie dans un dialogue sur l'évaluation amenant à aborder la question de l'efficacité des pratiques éducatives. En effet, eux-mêmes ne se sentaient pas directement en première ligne, comme cela pouvait être le cas pour les enseignants. Ce qui ne veut pas dire qu'aborder le thème de l'évaluation, et notamment de l'évaluation de l'établissement, avec les chefs d'établissement ne pouvait pas être un sujet délicat. Mais, lorsque parler de l'évaluation les amenait à être en position défensive, du fait des difficultés rencontrées dans leurs établissements (c'est notamment le cas des collèges en Education prioritaire), l'une des portes de sortie pouvait consister à renvoyer soit aux caractéristiques de l'équipe enseignante, soit à l'absence d'aide proposée par l'Académie.

IV - Présentation de la population enquêtée

Nous précisons ici quelques caractéristiques de l'établissement en rapport avec les personnels qui y travaillent, de même que quelques traits de notre population d'enquêtés. Nous renvoyons le lecteur en annexe, d'une part pour une présentation plus détaillée des quatre établissements enquêtés, des caractéristiques des enseignants interviewés et des observations menées dans nos différents terrains de recherche, d'autre part pour une présentation des chefs d'établissement et des inspecteurs interrogés lors de notre recherche sur les audits.

A - Au lycée Sarah Bernhardt⁶

1 - Présentation sommaire de l'établissement

Le lycée Sarah Bernhardt, situé dans une ville de la métropole lilloise, est un lycée d'enseignement général proposant à ses élèves les filières L, ES et S du baccalauréat et deux classes préparatoires aux grandes écoles en mathématiques. Il propose des classes européennes en allemand et en anglais et deux sections sportives en hand-ball et en judo. En 1998, il comptait 95 enseignants tous statuts confondus pour 84 postes fixes et pour 1224 élèves. Près de 39% de ces élèves sont classés dans les catégories défavorisées selon les normes nationales (le pourcentage académique s'élevant à un peu plus de 34%). L'équipe de direction compte trois personnes : la proviseur, son adjoint et l'agent comptable. Le personnel d'éducation est constitué de deux conseillers principaux d'éducation, d'un conseiller d'éducation, de trois surveillants d'externat et de huit maîtres d'internat.

⁶ Les noms des établissements comme ceux des personnes interrogées sont fictifs.

2 - Présentation des acteurs enquêtés

Notre recherche au sein du lycée Sarah Bernhardt s'est déroulée entre novembre 1997 et mai 2000. Plus précisément, l'ensemble de la campagne d'entretiens et d'observations a été fait entre mars et juillet 1999. Nous avons commencé par rencontrer la proviseur, en fonction dans l'établissement depuis 1991. Elle nous a ensuite engagés à rencontrer le conseiller d'orientation, qui nous a proposé certains noms de professeurs à interviewer. L'ensemble des enseignants a été rencontré par son intermédiaire ou par demandes directes en salle des professeurs. En mai 2000, nous avons rencontré de nouveau la proviseur afin de faire le bilan de notre recherche et de lui demander quelques derniers renseignements. Elle a été mutée dans une autre région à la rentrée 2000. La proviseur adjoint a été rencontrée en juillet 1999, elle venait de terminer sa troisième année dans l'établissement et était mutée dans un autre lycée de l'agglomération lilloise à la rentrée suivante.

Nous avons mené des entretiens auprès de 19 enseignants du lycée Sarah Bernhardt (nous n'avons pas rencontré d'enseignants uniquement affectés aux classes préparatoires). Les disciplines représentées dans notre corpus d'enquêtés sont : français (3 enseignants dont 1 stagiaire pour 9 postes en lettres modernes et classiques), mathématiques (2 pour 11 postes), philosophie (1 pour 4 postes), histoire géographie (2 pour 9 postes), sciences économiques (3 pour 5 postes), anglais (1 pour 8 postes), allemand (2 pour 6 postes), espagnol (1 pour 4 postes), physique chimie (2 pour 8 postes), sciences de la vie et de la terre (1 et l'équipe pour 7 postes), éducation physique et sportive (1 pour 6 postes). Notre « échantillonnage » ne suit donc pas rigoureusement la répartition des enseignants dans les disciplines au niveau de l'établissement, certaines disciplines, comme les sciences économiques et sociales, sont sur-représentées. Nous l'avons expliqué, le choix des interviewés s'est fait au gré des rencontres et des acceptations. Notre but était toutefois d'avoir le maximum de disciplines représentées afin d'avoir le maximum d'informations sur les différentes équipes disciplinaires.

Notre population compte 8 femmes pour 11 hommes, elle se répartit selon l'âge entre un enseignant de moins de 30 ans, cinq ayant entre 30 et 39 ans, 7 ayant entre 40 et 49 ans et 6 ayant 50 ans et plus. Sur l'ensemble du corps enseignant de l'établissement, la part des femmes s'élève à environ 49,5% (plus ou moins selon les années). La part des moins de

trente ans est d'un peu plus de 12%, celle des plus de 50 ans d'environ 26%. Ces derniers sont donc sur-représentés dans notre échantillon.

Par ailleurs, notre population d'enquêtés compte 13 titulaires du CAPES (dont 3 ont été intégrés), 5 agrégés et 1 stagiaire. Sur les 95 enseignants du lycée en 1998/99, on comptait 24 agrégés, 60 certifiés, 1 chargé d'enseignement en EPS et 10 PLC2. Parmi les enseignants interrogés, 3 sont dans l'établissement depuis moins de 4 ans, 9 depuis 5 à 14 ans, 3 depuis 15 à 24 ans et 4 depuis plus de 25 ans.

B - Au collège Chagall

1 - Présentation sommaire de l'établissement

Le collège Chagall est situé dans une petite commune de la métropole lilloise dont il est l'unique collège. Il accueille environ 500 élèves (ou un peu plus selon les années), répartis dans une vingtaine de sections. En 1999, il comptait 42 enseignants tous statuts confondus, sous la direction d'une principale et de son adjointe et d'une intendante. Le collège ne bénéficie pas de conseiller principal d'éducation.

2 - Présentation des acteurs enquêtés

Nous avons enquêté au collège Chagall entre novembre 1997 et décembre 1999. La majeure partie du travail de terrain a été réalisée entre mars et décembre 1999. Notre premier entretien a été mené auprès de la principale du collège, en fonction dans l'établissement depuis 1994. Nous l'avons ensuite rencontrée à maintes reprises et nous avons fait un entretien conclusif (non enregistré) avec elle en décembre 1999. Après nous avoir fait rencontrer la principale adjointe, puis le professeur faisant fonction qui allait remplacer cette dernière lors de son congé maternité, elle nous a laissé libres de prendre nos rendez-vous en salle des professeurs. C'est ce que nous avons fait après avoir été présentés par l'un des enseignants de français que nous connaissions par ailleurs.

Nous avons mené des entretiens avec 14 enseignants du collège Chagall, soit auprès de 4 enseignants de français (sur une équipe de 7), 2 de mathématiques (sur une équipe de 5), 2 d'anglais (sur une équipe de 5), 2 d'histoire géographie (sur une équipe de 5), 1 de sciences naturelles (sur une équipe de 2), 1 de physique chimie (seul représentant de cette discipline dans le collège), 1 d'EPS (sur une équipe de 5) et 1 de musique (unique représentant de la discipline).

La population d'enquêtés compte 8 femmes pour 6 hommes, les femmes étant représentées à hauteur de 64% environ dans l'ensemble de l'équipe enseignante de l'établissement. Les enseignants enquêtés comptent 1 personne de moins de 30 ans, 4 âgées de 30 à 39 ans, 5 âgées de 40 à 49 ans et 4 âgées de 50 ans et plus. La part des enseignants de moins de 30 ans est de 11% dans l'ensemble de l'établissement, elle est de 22% pour les plus de 50 ans.

Tous les enseignants interrogés sont certifiés, quatre d'entre eux ayant été auparavant adjoints d'enseignement ou PEGC, la part des agrégés étant de 6% dans l'ensemble de l'établissement et celle des PEGC de 11%. Parmi les enseignants interrogés, 6 sont là depuis moins de 4ans, 2 depuis de 5 à 14 ans, 3 depuis de 20 à 24 ans et 3 depuis plus de 25 ans.

C - Au collège René Char et au collège Boulez

1 - Présentation sommaire des collèges

Notre recherche dans ces deux collèges a été conduite dans le cadre du contrat académique sur la politique d'Education prioritaire. C'était donc plus globalement l'ensemble des deux REP qui était analysé pour ce contrat. Le travail de terrain a été réalisé au collège René Char entre juin 1999 et février 2000, au collège Boulez entre novembre 1999 et avril 2000. Notons que les deux REP sont tous deux issus de la partition, en 1998, de ZEP de taille plus importante.

Les deux collèges sont situés dans des communes de la métropole lilloise dont tous les collèges sont également en Education prioritaire, et où la concurrence avec l'enseignement privé est rude (la moitié des élèves en âge d'être scolarisés le sont dans le secteur privé).

Le collège René Char accueille environ 500 élèves pour 43 enseignants (en 1999), dans un REP comptant un collège, 6 écoles élémentaires et 5 écoles maternelles pour 2500 élèves. Il est dirigé par un principal et son adjoint et compte également un intendant et un conseiller principal d'éducation.

Le collège Boulez, plus petit, accueille environ 400 élèves pour 27 enseignants (en 1999), dans un REP comptant un collège, 5 écoles élémentaires et 4 écoles maternelles pour 1400 élèves. L'équipe de direction rassemble une principale, un principal adjoint et un intendant et bénéficie du travail d'un conseiller principal d'éducation (un deuxième CPE venant rejoindre l'équipe en mars 2000).

2 - Présentation des acteurs enquêtés

Au sein du collège René Char, nous avons d'abord rencontré le coordonnateur du REP, par ailleurs enseignant de mathématiques à mi-temps, présent dans le collège depuis vingt ans. Nous avons ensuite rencontré le principal, en fonction dans le collège depuis cinq ans. Des entretiens ont ensuite été menés auprès de six enseignants : un enseignant d'éducation physique et sportive, un enseignant de technologie, deux enseignants de français, un enseignant de SVT et un enseignant d'anglais. Il s'agit de quatre hommes pour deux femmes, trois sont âgés de 30 à 39 ans et trois sont âgés de 40 à 49 ans. Ils sont présents dans l'établissement depuis plus de 20 ans pour deux d'entre eux, depuis 16 ans pour l'un d'entre eux et depuis moins de 10 ans pour trois d'entre eux. Quatre sont titulaires du CAPES, deux sont PEGC.

Au sein du collège Boulez, notre première rencontre s'est faite avec la principale (présente dans l'établissement depuis septembre 1998). Nous avons ensuite rencontré trois enseignants du collège (un d'histoire géographie, un d'anglais et un d'espagnol). Il s'agit d'un homme et de deux femmes, âgés de 28, 31 et 39 ans, présents dans l'établissement depuis 4, 6 et 14 ans, tous trois titulaires du CAPES (l'un d'entre eux ayant été

anciennement PEGC). Nous avons par ailleurs suivi le déroulement de l'audit pédagogique du collège Boulez (et de l'une de ses écoles attachées).

Comme nous l'avons expliqué précédemment, notre échantillon d'acteurs interviewés est beaucoup plus réduit dans le cas des collèges en REP. Sur l'ensemble des deux REP, nous avons en fait rencontré 22 personnes : deux principaux, neuf enseignants de collèges, mais également trois IEN Responsables de REP, trois coordonnateurs, quatre professeurs des écoles (dont deux ayant la fonction de directeur) et un conseiller principal d'éducation.

Conclusion

Nous venons de présenter les principaux acteurs interviewés. Nous utiliserons également, en contrepoint à notre analyse empirique, les entretiens menés auprès de 15 chefs d'établissement et de 15 inspecteurs pédagogiques régionaux lors de la recherche sur les audits. Nous avons donc, de façon plus approfondie, rencontré 42 enseignants de collège et lycée, et 4 chefs d'établissement (et 2 adjoints). Nous avons bien conscience que ce corpus de chefs d'établissement est limité et non représentatif de l'ensemble de la profession, mais c'est autant l'établissement et son équipe enseignante que nous cherchions à approcher que le chef d'établissement. Ces chefs d'établissement n'ont pas été choisis au hasard mais parce que nous savions qu'ils avaient une position affirmée quant à l'évaluation et quant à leur métier, et qu'ils acceptaient de la faire partager. Nous veillerons donc à ne pas oublier cet état de fait lors de l'analyse de leurs rapports à l'évaluation, de même qu'à ramener les interprétations que nous en tirerons à leur juste mesure.

CHAPITRE V : LES ENSEIGNANTS FACE A L'EVALUATION

Les enseignants constituent notre point de départ dans l'analyse des représentations et pratiques de l'évaluation de différents acteurs prenant en charge le travail d'enseignement au niveau local. En tant que dispensateurs de l'enseignement auprès des élèves, les enseignants sont les premiers acteurs de la mise en œuvre de ce travail. Dernier maillon de la chaîne hiérarchique, ils disposent toutefois d'une liberté certaine dans leurs pratiques professionnelles. Nous pouvons faire l'hypothèse que certains pourraient craindre que cette liberté soit contrariée par les démarches d'évaluation venant mettre au jour et normaliser ces pratiques.

Nous souhaitons nous attacher, dans ce chapitre, à l'analyse des différents rapports que les enseignants entretiennent avec l'évaluation, en lien avec leurs conceptions générales de leur métier et de l'ensemble de leurs pratiques professionnelles.

La population des enseignants sur laquelle nous allons nous appuyer dans cette partie est constituée principalement de 19 enseignants du lycée d'enseignement général Sarah Bernhardt et de 14 enseignants du collège Chagall. Elle est complétée par 9 enseignants de deux collèges en Education prioritaire : le collège René Char et le collège Boulez.

Nous avons présenté précédemment quelques caractéristiques générales de notre population d'interviewés¹. L'âge, le sexe, l'ancienneté dans le métier et dans l'établissement, le statut, la discipline enseignée opèrent des distinctions parmi cette population. Des différences se font jour également selon les modalités de fonctionnement de l'équipe disciplinaire d'appartenance (existence d'un travail d'équipe ou non, projets

¹ Voir également les annexes.

communs), le mode d'inscription de chaque enseignant dans l'établissement (participation à des projets transdisciplinaires ou extrascolaires, fonction de professeur principal, participation au CA), la situation de l'établissement en Education prioritaire ou non. Nous tenterons de savoir si ces différents clivages peuvent être reliés à des pratiques spécifiques de l'évaluation.

Les discours institutionnels sur la « culture de l'évaluation » nous semblaient induire l'idée que cette culture était inexistante chez les enseignants, et à construire en totalité chez eux. Nous avons présenté précédemment les caractéristiques de cette « culture » vue par l'institution, notant qu'elle s'appuyait lourdement sur un outillage statistique censé renvoyer aux enseignants une image des résultats scolaires de leurs élèves, voire des résultats dont ils pouvaient s'imputer l'existence. Nous avons voulu explorer le sens que cette culture de l'évaluation prenait chez les enseignants, et à quelle réalité concrète elle renvoyait dans leurs pratiques.

Le premier enseignement de notre immersion dans les établissements scolaires, qui n'est pas surprenant outre mesure, est que la notion d'évaluation n'est en aucune façon figée et univoque pour les enseignants. Elle renvoie au contraire chez eux à des définitions et à des pratiques multiples, sous-tendues par des intérêts divers, qui relèvent souvent de l'informel et de l'implicite.

La notion d'évaluation peut même ne renvoyer à rien de tangible chez certains des enseignants rencontrés lorsqu'elle leur est présentée de façon générale, sans précision aucune. Dans le cas contraire, lorsqu'elle rencontre des échos, elle est souvent reliée aux notions présentées comme savantes d'évaluation « formative » ou « sommative ». L'évaluation appartient pour la plupart au domaine de la formation continue ou à celui des circulaires et des lettres du Ministre.

Nous avons alors tenté d'ordonner ces différentes significations et pratiques, et nous sommes arrivés aux distinctions suivantes entre : 1. l'évaluation des élèves faite par les enseignants, 2. l'évaluation qu'ils opèrent sur leur propre travail, que nous nommerons de façon globale l'auto-évaluation, 3. l'évaluation qu'ils subissent, notamment au travers des inspections, 4. l'évaluation de l'établissement scolaire auquel ils appartiennent.

I - L'enseignant est un évaluateur des élèves

La réaction spontanée des enseignants face au thème de l'évaluation est de traiter de l'évaluation des élèves. Ainsi, autant la notion générale de culture de l'évaluation paraît éloignée des préoccupations des enseignants, située à la périphérie de leurs pratiques de travail, autant l'évaluation qu'ils produisent sur les élèves s'inscrit au cœur même de celles-ci.

De fait, lorsqu'on leur demande de décrire les différentes tâches constitutives de leur métier d'enseignant, ils citent, aux côtés de la situation de cours, de la préparation des cours et des réunions de travail, l'évaluation des élèves, couramment résumée sous le terme : la correction des copies, activité souvent honnie car fortement consommatrice de temps.

Discuter de la position d'évaluateur de l'enseignant vis-à-vis des élèves n'est pas directement de notre propos ici. Cependant, il nous semble impossible de traiter de leur rapport à l'évaluation sans relever le fait que l'évaluation constitue une part essentielle de leurs pratiques professionnelles, comme l'ont montré dans les détails différents travaux menés sur ce sujet (Merle, 1996 et 1998 ; Felouzis, 1997 ; Périer, 1998 ; Perrenoud, 1998 ; Bressoux, 2000). Merle (1996) a ainsi bien décrit le mode d'évaluation des élèves par les enseignants, qu'il nomme « jugement professoral », et qui n'est pas réduit à la simple correction de copies. Il montre les enseignants comme procédant à des « arrangements évaluatifs » dans leurs pratiques quotidiennes d'évaluation, qui aboutissent à sélectionner les élèves, mais qui permettent également de « *définir des situations concrètes d'apprentissage en cherchant à doter celles-ci de significations acceptables pour les élèves. Il s'agit tout à la fois d'éviter l'agitation de quelques-uns, d'encourager les "bons éléments" et de faire en sorte que le rapport à l'école, au maître et aux savoirs acquiert un sens accessible à chacun à l'intérieur de la classe* » (Merle, 1996, p.305)².

² Merle (1996) montre que le jugement professoral s'élabore au travers d'arrangements collectifs (notamment lors des conseils de classe ou des épreuves certificatives comme le baccalauréat) et d'arrangements de type individuel (au travers des fiches de renseignements demandées par les enseignants au début d'année, mais surtout tout au long de la pratique quotidienne). Ce sont des

La relation d'enseignement à l'élève est donc également une relation d'évaluation, de construction de jugement, de mesure de niveau. La pratique concrète de l'évaluation, mais appliquée à un autre - l'élève - existe bien au cœur du métier d'enseignant.

A - La représentation des élèves dans le discours des enseignants

L'évaluation des élèves se fait bien sûr en relation avec les connaissances enseignées, elle permet de mesurer les acquis scolaires mais également les acquis comportementaux. Avant d'aborder les modalités concrètes de l'évaluation des élèves par les enseignants, nous voudrions distinguer, dans le discours des enseignants, un autre type d'évaluation, implicite et non sanctionné par une note. C'est celui qui mesure la façon dont l'élève remplit son « métier d'élève », selon les attentes spécifiques de chaque professeur. Apparaît alors l'image de l'élève idéal et la distance qui sépare cet élève idéal des élèves réels.

Les élèves tiennent cependant une place variable dans les discours des enseignants. Nous avons tenté de caractériser leurs positions selon différents critères : l'absence ou la présence de l'acteur élève, les attentes favorables ou défavorables vis-à-vis de l'élève.

Dans certains des entretiens menés, les élèves apparaissent comme le pôle central de l'entretien, la relation que les enseignants entretiennent avec eux organise le discours. Cette relation est vécue sur le mode négatif (l'enseignant développe un discours du type : « ils ont changé », la teneur du discours est empreinte de désillusion ou d'ironie) ou positif (l'enseignant constate également l'évolution du public scolaire mais s'en accommode et décrit le plaisir découlant de la relation avec l'élève, les espoirs qu'il y met, etc.).

Dans d'autres entretiens, les élèves sont quasiment absents, n'apparaissant qu'à la marge d'un discours très rationnel sur le métier. Cela ne signifie pas que les élèves ne

éléments du contexte scolaire et les caractéristiques socio-démographiques des élèves qui influencent l'élaboration du jugement professoral. L'évaluation des élèves est donc davantage le produit de stratégies ou de négociations - termes auxquels Merle préfère celui « d'arrangement » - que le résultat de l'application de critères codifiés.

représentent aucune importance pour l'enseignant. Soit celui-ci semble avoir fait son deuil de l'élève d'autrefois et ne semble plus attendre de surprise de la part des élèves actuels, soit il considère l'élève de façon abstraite, comme l'un des éléments constitutifs du métier, évidence qui n'est pas à discuter.

Enfin, dans une dernière catégorie d'entretiens, l'acteur élève apparaît mais sans être le point central du discours. L'engagement affectif vis-à-vis des élèves apparaît moins fort, le discours n'est teinté ni d'attentes ambitieuses, ni de désillusions amères. L'enseignant semble alors entretenir une position médium vis-à-vis d'eux : le métier d'enseignant consiste à transmettre un savoir à des élèves en s'adaptant à leurs caractéristiques.

Ces différentes positions se retrouvent chez les enseignants de lycée comme de collège. Elles ont pour toile de fond commune le constat habituel de la transformation du public scolaire : montée en hétérogénéité des niveaux scolaires, développement des comportements consuméristes et passifs face au travail scolaire. On peut relever toutefois une différence de nuance entre les positions des enseignants de collège et de lycée de notre échantillon. Les enseignants de collège attribuent des « manques » à leurs élèves (manques d'acquis scolaires de base, de méthodes, de culture, de moyens propices au travail et également manque de motivation pour le travail), manques qu'ils relient directement aux caractéristiques sociales de leurs élèves (paupérisation des familles), d'autant plus dans les collèges en Education prioritaire. Les enseignants de lycée attribuent davantage une passivité à leurs élèves (face au travail, à la culture, à leur orientation), reliée ici également à leurs caractéristiques sociales (le lycée a connu une augmentation des catégories populaires dans son recrutement social) mais aussi à un phénomène de société plus global concernant la jeunesse³.

³ Pour une analyse de la transformation du public scolaire au collège et au lycée, et de la transformation du rapport des élèves à la forme scolaire, nous renvoyons notamment à Barrère, 1997 et Barrère et Martuccelli, 2000.

B - Evaluation et notation

1 - Pour contrer les incertitudes, une évaluation très formalisée

Dans le cadre de cette évaluation implicite et abstraite de l'élève, les enseignants ont à évaluer concrètement leurs élèves, à produire un jugement individuel sur eux, dont la trace la plus visible va être résumée par la note.

Les enseignants sont en général très diserts sur leur propre système d'évaluation. Il nous a semblé que l'évaluation des élèves constituait l'une des parties les plus formalisées de leurs pratiques professionnelles, et l'une des plus clairement exposables. La plupart décrivent concrètement comment ils aboutissent à la note moyenne de chaque élève. Leurs descriptions aboutissent à de véritables recettes particulières d'évaluation, que panachent différents ingrédients : devoirs surveillés, interrogations surprises, devoirs à la maison, notes orales, notes de participation, barèmes, etc.

Ce caractère formel et rationnel des systèmes d'évaluation des élèves semble se présenter comme le garant de la justesse et de la justice recherchée dans la notation. Ceci alors même, et peut-être d'autant plus, que les enseignants conçoivent cette justice et cette justesse comme des idéaux difficilement accessibles. Noter des élèves leur pose différents problèmes. Comment, d'une part, une note chiffrée peut-elle être donnée de façon équitable, comment cette note chiffrée peut-elle résumer un jugement sur un élève d'autre part ?

2 - Notation et équité

La question de l'équité de la notation peut poser de véritables « cas de conscience » aux enseignants, de collège comme de lycée. L'objectif idéal visé est qu'un enseignant note de la même façon deux élèves différents, mais également qu'un même élève soit noté de la même façon par deux enseignants différents. Pour répondre à la première exigence, les enseignants mettent en place des barèmes, des grilles d'évaluation (les systèmes d'évaluation élaborés qu'ils nous ont présentés constituent ainsi une sorte de rempart

contre l'irrégularité de la notation), ou admettent la part de subjectivité importante et insuppressible de la notation. Le règlement de cette question leur est alors personnel.

La situation est différente pour répondre à la deuxième exigence. Les enseignants, qui préconisent dans ce cas l'élaboration de critères d'évaluation communs, voire l'échange de copie, doivent pour ce faire procéder à un travail d'équipe, procédure qui ne rallie pas l'ensemble des enseignants. La question de la comparabilité des différentes évaluations semble cependant d'autant plus importante qu'elle renvoie à un palier d'évaluation générale et d'orientation des élèves : le brevet en 3^e, le bac en terminale. Mais la comparabilité de ces épreuves certificatives est également cruciale car elles représentent le mode d'évaluation le plus rendu public tout en étant le plus normalisé, et donc le plus sujet à controverses.

Au lycée, l'épreuve du baccalauréat conditionne le mode de notation des élèves, aux dires même des enseignants. En terminale essentiellement, les enseignants notent les élèves sur des épreuves similaires à celles du bac, avec des critères similaires à ceux du bac. Les épreuves de baccalauréat blanc, lorsqu'elles sont communes, démontrent toutefois que l'égalité de notation n'est pas toujours obtenue. Soit les enseignants en restent à ce constat, soit ils expliquent mettre en œuvre des procédures pour tenter de résoudre ce problème.

L'équipe de Sciences de la Vie et de la Terre du lycée Sarah Bernhardt a particulièrement réfléchi sur ce sujet. Elle procède à plusieurs évaluations communes dans l'année, pour les trois niveaux, et elle a mis au point un système d'échange de copies, qui permet aux enseignants de réfléchir sur leur mode de notation. Son fonctionnement est cependant unique au lycée, aucune autre équipe pédagogique ne développant un travail d'équipe aussi poussé.

Les enseignants qui regrettent cette absence de mise en commun des critères d'évaluation ne rencontrent pas de collègues de la même discipline souhaitant travailler sur cette question, ou alors très ponctuellement, et de façon limitée à un ou deux enseignants.

La majeure partie des enseignants reste en fait sur ce constat de non comparabilité des différentes évaluations, les commissions d'harmonisation du baccalauréat venant les dédouaner de tout risque trop fort de subjectivité lors de l'épreuve la plus importante du cursus scolaire des élèves.

Cette question de la mise en adéquation des critères d'évaluation se pose également au collège. Si le brevet des collèges est d'une importance relative face à celle du baccalauréat, il est cependant vécu comme un indicateur d'évaluation des résultats scolaires des collèges par les enseignants, d'autant plus qu'il est validé en partie par le contrôle continu. Ainsi, le succès d'un collège au brevet découle toujours en partie du mode de notation des enseignants de 3^e pendant l'année. De mauvais résultats interrogent sur les capacités scolaires des élèves, mais peuvent également amener à s'interroger sur le degré de sévérité des enseignants. Ce débat a ainsi eu lieu au collège Chagall.

« Au premier trimestre, il y a eu des discussions assez vives, en salle des profs au moment des conseils de classe, sur la façon dont on évaluait les élèves de 3e en particulier. Il y a des profs qui trouvent que dans certaines matières, il y a des notes trop élevées par rapport à ce que..., enfin à la seconde en particulier. C'est-à-dire, que bon, si on met des notes trop élevées, on va les autoriser à aller en seconde alors qu'ils ne sont pas au niveau. Bon si je résume, quoi. Bon et là on retombe sur le problème, comment on évalue les élèves ? Qu'est ce qu'on évalue ? Quel est notre niveau de compétence ? Est-ce qu'on les évalue dans leur apprentissage ou simplement en sanction. Tout ce qui tourne autour de ça. Et on aimerait bien mettre un peu les choses à plat au niveau du collège, quoi. Surtout pour des 3e. Et c'est vrai qu'on est coincé entre les exigences, ce qui leur est nécessaire pour suivre une seconde dans de bonnes conditions et puis ce qu'ils font ici. Bon, on les prend tels qu'ils sont et, on évalue leur niveau et puis on leur donne les moyens de progresser à partir de leur niveau. Ce que moi je pense être une bonne solution. Mais d'un autre côté, ça ne reflète pas, dans ce cas-là effectivement le niveau supposé requis pour avoir le brevet pour passer en seconde. C'est évidemment, deux types d'évaluations différentes. Et quand on a une classe où la majorité des profs fait de l'évaluation plutôt sommative, évidemment, on a des différences de moyennes. Entre la matière ou les matières où c'est plutôt formatif. Et dans ce cas-là, ça crée des distorsions. Avec des suspicions, les profs qui notent trop fort, trop haut, etc. Des choses non-dites, qu'il faudrait mettre à plat ». (Mme Minerai, français, collège Chagall)

Cette question du degré de sévérité, de la note trop haute ou trop basse relativement aux autres enseignants, prend une résonance particulière chez les enseignants de collèges en Education prioritaire. Elle les confronte à une injonction de l'institution scolaire vécue comme paradoxale : maintenir les exigences vis-à-vis des élèves tout en adaptant les pratiques pédagogiques. En effet, pour les enseignants, la notation met en lumière le rapport qu'ils entretiennent avec cette question du maintien des exigences. Le fait de noter « trop haut » les amène alors à être soupçonnés de renoncer à garder les mêmes exigences de travail et de résultats vis-à-vis de leurs élèves scolairement défavorisés, et d'adapter, à la baisse, leurs enseignements. Mme Erard, enseignante d'espagnole, explique ainsi la nécessité de l'indulgence dans la notation des élèves :

« Il faut savoir qu'on essaie dans la mesure du possible, en ZEP, de ne pas décourager les élèves par une très mauvaise moyenne. Bon, vous savez très bien que l'évaluation d'une copie, d'un prof à l'autre ne sera pas la même. Donc, le travail qui est demandé, quand je tombe dans les matières du brevet, il va dans le sens du programme, c'est certain, mais les exercices qui sont demandés aux élèves sont quand même quelquefois moins difficiles, plutôt souvent moins difficiles que dans d'autres établissements. Ce qui fait que l'on a un contrôle continu qui n'est pas si différent des autres et pourtant quand on voit le contenu des interrogations écrites, pour certains, c'est quand même plus facile ». (Mme Erard, espagnol, collègue Boulez)

Une notation trop indulgente risque de plus d'entraîner les élèves dans des orientations post classe de 3^e trop ambitieuse. Le fait de noter « trop bas » désigne par contre les enseignants comme des enseignants ne prenant pas en compte la spécificité du public scolaire, ne souhaitant pas adapter leurs pratiques à celui-ci, gardant une représentation traditionnelle de l'enseignement comme transmission de purs savoirs scolaires. Ce mode de notation ne permet pas de parier sur des orientations plus motivantes pour les élèves.

3 - Notation et évaluation globale de l'élève

Ce débat donne à la fois lieu à une interrogation sur l'adéquation entre les différents modes d'évaluation des enseignants, mais également, il pose la question de la limite de la note chiffrée pour évaluer un élève dans sa globalité. C'est la deuxième question que se posent

les enseignants quant à la notation. Il ne s'agit pas seulement d'avoir des barèmes communs pour mesurer les acquis scolaires, il s'agit de savoir comment on prend en compte les à-côtés de ces savoirs scolaires. La note chiffrée est vue comme extrêmement réductrice par rapport à la complexité de l'évaluation d'un élève. Elle ne permet pas d'apprécier son comportement, ni surtout sa progression⁴.

Les enseignants regrettent que cette note occupe autant de place, qu'elle soit demandée fortement par les élèves, les parents, l'institution. C'est l'idée que développe M. Delumeau, enseignant d'histoire géographie au lycée Sarah Bernhardt :

« Je pense que le problème de l'évaluation, pour moi, est que souvent son intérêt social l'emporte trop souvent sur son intérêt pédagogique. Entendu par là qu'évidemment, la nécessité de l'évaluation en tant qu'outil pour faire progresser l'élève est beaucoup trop rarement celui qui est mis en avant. Donc partant de là, bon je prends un exemple tout simple. L'élève accroché à la note confond d'ailleurs notation et évaluation et la confusion ne se fait pas seulement au niveau de l'élève. L'élève qui s'accroche à la notation et qui ne voit pas que retravailler un DS, retravailler une question mal comprise où il a eu une mauvaise note, où il a eu une remarque lui indiquant que c'était mal acquis etc. Cette pratique est rarement faite. Donc, je prends l'exemple de l'élève, il doit bien voir aussi que c'est aussi un problème de l'enseignant qui n'a pas forcément la possibilité, le temps ou autre chose de reprendre après une évaluation des choses. C'est le problème de l'institution qui pèse par rapport au rythme scolaire ou par rapport au calendrier des conseils de classe ou je ne sais quoi. C'est aussi la volonté des familles qui s'accrochent aussi beaucoup plus aux notes qu'à la nécessité pédagogique de l'évaluation ».
(M. Delumeau, histoire géographie, lycée Sarah Bernhardt)

La simple note n'est pas parlante, il faut lui adjoindre des commentaires, qui par ailleurs ne doivent pas être la simple traduction de la note (par exemple : 7/20, insuffisant). Les

⁴ Nous retrouverons cette aversion des enseignants vis-à-vis des indicateurs chiffrés dans les autres domaines d'évaluation (celle des pratiques enseignantes, celle des établissements), aversion qui s'exprime notamment dans leurs réticences envers l'élaboration de palmarès d'établissements scolaires.

enseignants se heurtent alors, selon eux, à des limites matérielles : des bulletins qui ne sont pas prévus pour accueillir de larges développements écrits et surtout, un manque de temps pour analyser l'ensemble de ces commentaires, en conseil de classe par exemple. Or, c'est essentiellement au travers des ces évaluations écrites que les enseignants peuvent prendre en compte la progression des élèves, les efforts fournis, l'élaboration et le suivi d'un projet personnel, le comportement, ou certaines compétences qui ne sont pas validées par des évaluations académiques (les qualités créatives en français par exemple).

Le reproche encouru par la notation est donc qu'elle est une simplification beaucoup trop réductrice et trompeuse de l'évaluation d'un élève, alors même qu'elle occupe une place importante dans sa vie scolaire puisqu'elle préside à son orientation. Cette notation est d'autant plus dangereuse, selon certains enseignants, qu'elle est ressentie par l'élève comme un jugement sur sa personnalité globale et non sur ses compétences. L'évaluation, dans ce cas, est alors vue essentiellement comme une notation servant à la sélection, n'ayant aucune vertu formative.

C - L'évaluation formative des élèves

On pourrait alors s'attendre à ce que les enseignants se soient intéressés au développement des procédures d'évaluation formative des élèves. C'est effectivement le cas pour certains, même si l'évaluation formative dont ils parlent ne correspond pas exactement aux procédures formalisées proposées en formation continue.

Au collège Chagall, plusieurs enseignants expliquent utiliser des grilles d'évaluation qui permettent aux élèves d'apprécier leurs progressions, compétence par compétence, ou des démarches de co-évaluation entre les élèves. La procédure vise essentiellement à faire prendre conscience aux élèves, d'une part des différentes compétences qui sont en jeu dans un exercice donné, d'autre part de la façon dont ils vont être évalués sur ces compétences. L'équipe de français du collège a élaboré certaines de ces grilles en commun, dans d'autres disciplines, certains enseignants ont travaillé de façon individuelle sur ce sujet.

M. Vendémiaire, enseignant de français, explique ainsi la démarche :

« Avant, on mettait une note aux élèves, on mettait une note globale, avec une appréciation générale..., vous avez dû avoir ça, je pense..., et maintenant, on essaye de plus en plus de diversifier les critères de notations, donc l'élève sait un petit peu plus dans quels domaines cela n'a pas été. Donc, cela lui permet de s'améliorer la fois suivante. Enfin, souvent, la correction se fait en deux temps : d'abord, on fait la préparation du travail en classe avec une grille d'évaluation personnelle où l'élève peut lui-même s'évaluer en faisant des croix en face de certains thèmes..., en se disant j'ai fait ça ou je n'ai pas fait ça..., après, souvent, la grille est un petit peu réaménagée..., il y a une deuxième grille, avec des critères peut-être différents ou un peu plus précis... des choses comme ça ». (M. Vendémiaire, français, collège Chagall)

Cette démarche n'est cependant pas mise en œuvre par l'ensemble des enseignants, ni approfondie de la même façon par ceux qui l'utilisent. Par ailleurs, tout en étant une évaluation formative, elle aboutit la plupart du temps à une note. Elle a ainsi également pour but de repêcher et de remotiver certains élèves qui ont des résultats moyens ou faibles lorsqu'ils sont évalués traditionnellement.

Au lycée Sarah Bernhardt, certains enseignants font également le constat que la véritable évaluation de l'élève est celle qui prend en compte sa progression, que c'est un processus continu et non une notation à un instant t. Quelques enseignants utilisent donc des grilles d'évaluation, ou reconnaissent leurs intérêts. Mais beaucoup jugent par contre l'utilisation de ce type d'évaluation impossible, essentiellement pour des raisons matérielles. Se pose tout d'abord la question du temps. L'évaluation formative est consommatrice d'énormément de temps, alors même que les enseignants en manquent pour boucler leurs programmes. Elle prend sur le temps de cours, car elle vient se rajouter à l'évaluation sommative, et car les corrections avec les élèves sont longues, et elle prend sur le temps de préparation, car le travail de correction de l'enseignant est lui aussi très lourd. Certains enseignants expliquent ainsi avoir tenté d'appliquer des procédures d'évaluation formative, à un moment donné de leur carrière, après l'avoir exploré en formation initiale ou continue, et avoir dû très vite abandonner.

Les enseignants ont donc l'impression que ce type d'évaluation représente une surcharge de travail excessive par rapport aux résultats potentiels. De plus, au final, les élèves sont toujours sanctionnés par l'évaluation sommative du baccalauréat, à laquelle il faut les

préparer. La différence d'objectif de ces deux types d'évaluation est difficile à concilier pour les enseignants. Ils ont donc l'impression que l'institution les incite à développer de nouvelles méthodes, sans leur donner les moyens en temps, en formation, et surtout en mode de fonctionnement, nécessaires pour cela. Le baccalauréat est ainsi pointé comme obstacle à toute innovation dans le domaine de l'évaluation.

Si certains enseignants paraissent favorables à l'évaluation formative, tout en en signalant les travers et les ambiguïtés, d'autres y sont hostiles. Ce type d'évaluation est vu comme découpant les compétences et les savoirs des élèves jusqu'à leur retirer tout leur sens, amenant à complexifier davantage encore les devoirs, au détriment des élèves déjà jugés faibles par un mode d'évaluation traditionnel. Ainsi, l'équipe de SVT, qui est jugée être une équipe particulièrement innovante dans l'établissement, travaillant beaucoup en équipe, est rétive à certaines procédures d'évaluation formative.

M. Tinbergen, enseignant de SVT, explique ainsi :

« Quand j'étais stagiaire, et depuis ça n'a pas changé, les inspecteurs demandent de travailler sur des grilles d'auto-évaluation, c'est-à-dire qu'il y a des grilles qui ont été mises en place par des groupes de gens pilotes, des formateurs, et donc, on nous a fourni ces grilles il y a une dizaine d'années, et le principe c'est de découper toutes les capacités qu'on développe chez les élèves, de les découper et de leur attribuer des lettres, des indices, et puis de leur expliquer en début d'année que telle capacité c'est telle lettre, et donc, à chaque fois que l'on fait quelque chose, il faut, il faudrait, parce qu'on ne le fait pas, il faudrait saucissonner l'exercice, dans le but qu'ils soient capables de dire « tiens, je sais faire du A1 et je ne sais pas faire du B5 ». (...) Moi, je l'ai pratiqué l'année de mon stage, parce que j'ai été suivi par les IPR, et puis après bon, en stage, ça va encore, on a 6 heures, donc, c'est encore gérable, on a 6 heures de cours, mais quand on a 18 heures, c'est ingérable, c'est ingérable et puis on se rend compte que ça sert aux bons élèves, parce qu'ils s'en sortent rapidement, mais moi, c'est ce que j'ai ressenti, les mauvais élèves, ça augmente la complexité quoi, on leur met un paramètre en plus, il faut qu'ils décodent... (...) L'élève en cours d'année, il doit remplir des grilles donc il coche. Et puis, rien que l'idée d'avoir un élève saucissonné dans une grille, moi ça ne me plaît pas du tout. Je trouve ça, presque inhumain. Moi ça

ne me plaît pas du tout ». (M. Tinbergen, *sciences de la vie et de la terre*, lycée Sarah Bernhardt)

Les obstacles relevés par les enseignants dans la mise en pratique de l'évaluation formative rejoignent ceux relevés par Perrenoud (1998b) dans son analyse de l'évaluation des élèves : obstacles matériels et institutionnels, complexité des modèles d'évaluation formative proposés, concurrence avec l'évaluation normative existante. Pour Perrenoud, un obstacle réside également dans l'intérêt trop faible, chez les acteurs scolaires, pour le thème de la démocratisation de l'enseignement et l'idée de l'éducabilité de tous les apprenants, rendues possibles selon lui par le développement de l'évaluation formative.

D - Conclusion

L'évaluation des élèves est centrale dans les pratiques professionnelles des enseignants. Cela n'est certainement pas étranger au fait que la « production » la plus visible du travail enseignant réside dans les résultats scolaires des élèves et dans leur orientation. Nous reviendrons sur cette idée plus tard. Si le brevet est une référence importante au collège, elle n'est pas aussi forte que celle du baccalauréat au lycée, d'autant plus chez les enseignants de terminale. Les enseignants apparaissent ainsi tiraillés entre les exigences de l'institution, qui leur demande de noter les élèves pour pouvoir les classer, de les préparer à l'évaluation finale du bac, mais en même temps de les apprécier dans leur globalité pour les préparer à la meilleure orientation possible, de les ouvrir à la citoyenneté et non seulement aux savoirs scolaires. De même, ils sont tiraillés entre leur système d'évaluation très formalisé, aux dosages savants, et leurs doutes quant à la représentativité de la notation, à l'équité de l'évaluation. La majorité des enseignants du collège et du lycée s'exprime sur ces doutes tout en proposant leurs pratiques concrètes pour réduire ces incertitudes, l'une d'entre elles consistant à accepter, avec fatalité, le caractère non juste de toute évaluation. Merle (1996) nomme « arrangements évaluatifs » les systèmes d'évaluation formalisés tels que ceux qui nous ont été présentés par les enseignants. Approfondissant l'analyse de ceux-ci, il montre bien que l'évaluation des élèves au quotidien ne se heurte pas simplement à ces problèmes d'équité et de nécessité de prendre en compte l'élève dans sa globalité. Ils sont élaborés par les enseignants pour des finalités

internes (« tenir » une classe et maintenir son autorité), externes (produire une moyenne dans le cadre des conseils de classe, influencer des décisions d'orientation), de façon plus ou moins consciente, et ils sont influencés par le propre rapport de l'enseignant à l'institution scolaire et par le contexte particulier de l'établissement. Nous supposons que les enseignants que nous avons rencontrés construisent de tels arrangements évaluatifs, même s'ils ne nous les ont pas décrits avec autant de précision que les enseignants dont les propos sont rapportés et analysés par Merle. Ceci tient évidemment de la direction que nous avons donnée à notre questionnaire, qui portait davantage sur les pratiques d'évaluation du travail enseignant que sur celles du travail des élèves. On peut faire l'hypothèse, alors, que si ce sont les problèmes d'équité et de connaissance globale de la personne évaluée qui ressortent, lorsque les enseignants abordent leur mode d'évaluation des élèves (dans le cadre d'une interrogation plus large sur leur rapport à l'évaluation), c'est que peut-être ces deux questions sont également cruciales en ce qui concerne l'évaluation de leur propre travail. Comment évaluer de la même façon des enseignants aux caractéristiques différentes, qu'il s'agisse de leur âge, de leur ancienneté dans le métier, du type d'établissement dans lequel ils travaillent, de la discipline qu'ils enseignent ? Peut-on réduire l'évaluation d'un enseignant aux notes obtenues par ses élèves ?

Les enseignants rencontrés se positionnent toutefois de façon différente en ce qui concerne la remise en question de l'évaluation. Certains souhaitent innover, se diriger vers davantage d'évaluation formative, mais sont bloqués par les obstacles que l'on vient de souligner. D'autres rejettent ces démarches comme trop lourdes et trop éloignées de la réalité de l'élève ; les outils proposés par l'institution sont jugés insuffisamment intéressants.

Les pratiques d'évaluation formative sont davantage développées au collège, même si elles ne le sont pas de façon très approfondie. On peut faire le lien entre les enseignants utilisant ces pratiques et ceux dessinant un engagement positif fort pour leurs élèves.

Au lycée, les tenants de l'évaluation formative apparaissent moins nombreux parmi les enseignants interrogés, surtout, leurs pratiques sont moins poussées. Les enseignants intéressés par ce type d'évaluation, et de façon plus générale les enseignants pointant les limites de l'évaluation traditionnelle, sont en général des enseignants qui par ailleurs développent des attentes positives vis-à-vis des élèves.

Les enseignants des collèges en Education prioritaire ont le sentiment d'une spécificité de leur mode de notation, partagé entre souci du maintien des exigences et volonté de motivation des élèves. Merle relève à ce propos, en guise d'exemple, que « *le face à face maître-élève n'est pas le même dans un anonyme grand lycée polyvalent de la banlieue parisienne et au renommé lycée Louis-Le -Grand* » (Merle, 1996, p.98). Les enjeux de la notation, son poids symbolique, sont différents selon les établissements.

II - Les pratiques d'auto-évaluation

L'acte d'évaluer, de porter un jugement, de mesurer une réussite, est donc au cœur même du métier d'enseignant et de la relation professeur-élève. L'une de ses conséquences résulte dans la note, élément d'appui des processus d'orientation et de l'obtention des diplômes. Les notes données par un enseignant, la réussite de ses élèves aux épreuves communes, constituent des éléments de visibilité immédiate de son travail pour les acteurs extérieurs à la relation professeur-élève (chefs d'établissement, autres enseignants, parents d'élève), rendus publics à travers bulletins et conseils de classes. Nous nous sommes alors interrogés sur le lien que les enseignants opèrent entre ces évaluations qu'ils produisent et les évaluations qu'ils font de leur propre travail. Quelle place occupent les résultats scolaires dans leur auto-évaluation et quels en sont les autres outils ?

Nous entendons par auto-évaluation toute démarche réflexive sur son propre travail. Le fait que les individus s'interrogent sur les résultats de leurs pratiques professionnelles (quoi qu'ils entendent par résultats), sur l'atteinte de leurs objectifs, sur leur réussite, etc. Toute démarche tendant à modifier ces pratiques est pour nous à relier à l'évaluation. Nous n'avons donc pas délimité ces pratiques d'auto-évaluation *a priori*, notre idée étant de les cerner au fur et à mesure de notre rencontre avec les acteurs.

A - L'auto-évaluation en solitaire

Parler d'auto-évaluation en solitaire peut sembler relever du pléonasme, toute notion s'accrochant au préfixe « auto » renvoyant au personnel, à l'individuel. Nous voulons faire la distinction ici entre le jugement opéré sur soi par les enseignants dans la solitude de leur propre réflexion et celui qui se dégage de la confrontation avec d'autres acteurs : collègues enseignants ou élèves par exemple.

1 - L'auto-évaluation ne se pratique pas, elle se vit

Le premier enseignement ressortant sur ce sujet, celui que les enseignants mettent en avant avec force, est que cette auto-évaluation est évidente et inhérente au métier, voire à toute pratique professionnelle. Nous pouvions alors facilement tomber dans une impasse. Comment rebondir face à cette affirmation générale, qui est de l'ordre de l'évidence totale pour ceux qui l'énonçaient : « tout travail fait correctement implique de s'interroger sur ses résultats ? » Ou, dit autrement, le « bon professeur » est celui qui veille à ce que ses élèves apprennent quelque chose. Que nous nous intéressions à cette question a été un objet de surprise pour beaucoup d'enquêtés, le fait que nous désirions l'approfondir amenant à nous attribuer soit une naïveté totale, soit une remise en question cachée de leurs compétences professionnelles. Pour certains enseignants, nous avons pu aborder le sujet de front, pour d'autres, nous avons dû déduire leur position vis-à-vis de l'auto-évaluation à partir d'un discours plus général sur les pratiques professionnelles.

Ainsi, la caractéristique principale de l'auto-évaluation est que c'est une pratique de l'ordre de la banalité. Les qualificatifs utilisés par les enseignants pour en discuter développent bien cette idée d'évidence. Très souvent, les enseignants en parlent comme d'une « seconde nature », elle est « naturelle », « intuitive », « permanente », « perpétuelle », « incidente », « empirique », « au feeling ». Ce n'est pas une pratique constituée ni formalisée, c'est un acte « spontané », « informel », « intuitif ». Et c'est un acte « indispensable » et « nécessaire » à la pratique enseignante.

Face à cette présentation d'une pratique qui se définit avant tout par son absence de forme, nous avons tenté de reconstruire une forme et une régularité minimum à l'auto-évaluation, en nous accrochant à des éléments plus tangibles, quitte à nous retrouver face à de

nouvelles évidences. Nous nous sommes donc intéressés aux moments privilégiés où cette pratique se met en œuvre, et aux objets sur lesquels elle porte.

2 - Le cours : objet et miroir pour l'auto-évaluation

Le cours, en tant qu'ensemble d'objectifs et de connaissances, structuré, écrit et présenté devant les élèves, constitue l'une des représentations formelles du travail enseignant, la réalisation concrète du métier. C'est le principal objet de l'auto-évaluation des enseignants (ils peuvent en effet s'interroger également sur leur fonction de professeur principal ou sur les projets pédagogiques qu'ils mènent). L'auto-évaluation intuitive, naturelle, informelle les amène en effet très souvent à proférer un jugement sur le cours. Celui-ci « marche » ou « ne marche pas », c'est l'expression favorite que l'on retrouve chez beaucoup d'enseignants⁵, notamment au collège.

Quels sont alors les critères pour dire qu'un cours marche ou ne marche pas ? Nous sommes dans le domaine de la sensation, du « ressenti ». L'un des critères donnés spontanément par certains est la sensation de plaisir. Ainsi, Mme Genévrier, enseignante de collège de français explique : « *il y a le plaisir que moi j'ai pris à faire cours* », Mme Plisnier, enseignante de lycée, également en français, enchérit : « *je trouve que l'enseignant*

⁵ Par exemple :

« *L'auto-évaluation ? Oui, il y en a une. Quand on s'aperçoit, oui..., quand un cours ne va pas, ne marche pas, on peut très bien s'apercevoir que ce n'était pas la bonne méthode.... On peut revenir, on peut changer... [Et un cours qui ne marche pas, c'est ?] C'est un cours... Par exemple, un mauvais sujet de rédaction... Quelquefois, on a énormément de mal à corriger une rédaction parce que le sujet n'est pas bien..., ça ne va pas..., et puis bon, je ne sais pas..., des méthodes en classe..., on s'aperçoit que cela ne va vraiment pas, qu'il ne fallait pas faire comme ça. On s'en rend compte après. On revient en arrière. On s'auto-évalue, oui c'est vrai* ». (M. Vendémiaire, français, collège Chagall)

« *Je vois si cela marche, si cela ne marche pas, le problème est réglé : c'est que cela ne va pas ! Donc je devrais me remettre en question. Mais comme cela à l'air de marcher en sixième, cinquième. Et là quand vous dites que ça marche c'est par rapport à quoi ? C'est par rapport..., ils ont un acquis..., quand ils rentrent en quatrième ils ont un acquis, et ils savent s'en sortir, enfin en fonction de leurs capacités, bien entendu. Par rapport à leurs capacités de départ ? Oui, c'est ça. Moi, je regarde par rapport à leurs capacités du début* ». (M. Nivelles, mathématiques, collège Chagall)

« *Enfin moi je sors d'un cours, je vois si ça a marché ou pas. Qu'est ce qu'il faut que j'améliore ? Abandonner tel type d'exercice, mettre l'accent sur tel autre. Voilà* ». (Mme Plisnier, français, lycée Sarah Bernhardt)

s'évalue en permanence (...), ou bien il fait un travail qui lui est supportable, et il s'évalue... Ou bien ce métier lui devient vite insupportable ».

Plus clairement, les enseignants expliquent baser leurs intuitions sur les comportements ou sur les résultats scolaires des élèves.

Un cours ne marche pas parce que les élèves ne sont pas intéressés, parce qu'ils ne sont pas attentifs⁶. Le critère utilisé est plutôt ici le mode de réception du savoir. C'est le public scolaire qui, directement, va renvoyer à l'enseignant une image de sa pratique. Nous sommes ici dans l'ordre du sentiment, du non formalisable. Le cours est à la fois l'objet de l'auto-évaluation mais aussi miroir.

Un cours peut également ne pas marcher parce que les élèves échouent aux devoirs faits pour contrôler l'acquisition de leurs connaissances⁷. Le critère utilisé est alors de l'ordre

⁶ Par exemple :

« Je ne sens pas les élèves accrocher, ils participent moins que d'habitude, ou alors, ils me regardent avec des yeux vides, quoi, on sent que ça ne marche pas, donc là, il faut faire quelque chose quoi ! Alors, quelquefois, on arrive comme ça à retomber je dirais un petit peu sur ses pieds pendant le cours, bon, ce n'est pas à chaque fois que ça ne marche pas, heureusement, parce que sinon, sinon, ça n'irait pas mais, bon, ça se sent quoi, je ne sais pas ». (Mme Delta, histoire géographique, collègue Chagall)

« Parce qu'il commence à s'installer dans une classe une lourdeur... L'ambiance est pesante, ça se sent. Il n'y a pas forcément besoin du résultat, quoi. A mon avis. Les résultats, on les donne, ils sont demandeurs, les résultats, ils veulent des valeurs chiffrées. Ils le demandent. Et puis bon, c'est le système qui est comme ça. Ils demandent des résultats. Mais en général on le sent. Ça se sent en cours d'année, il y a un moment où certains, on sent qu'ils ne suivent plus. Donc il faut revoir. Il faut réviser ». (M. Tinbergen, sciences de la vie et de la terre, lycée Sarah Bernhardt)

⁷ Par exemple :

« En fin d'heure, en fin de cours, je dis « bon, ça, ça a marché, donc c'est bien » ou « c'est nul, il faudra que je recommence ou que je ne le fasse pas l'année prochaine ». Et après, il y a les contrôles, si tous mes élèves ont en dessous de 10, c'est que..., bon, ça ne s'est jamais heureusement produit, c'est que là non plus, ils n'ont pas compris..., donc, il faut quand même qu'il y ait, pas la courbe de Gauss, mais il faut quand même... Enfin je pars du principe que mon paquet de copies, je vais au moins avoir 10 de moyenne, si je n'ai pas 10 à mon paquet de copies, c'est qu'il y a eu un problème, soit mes questions, mon évaluation était mauvaise, les élèves n'ont pas compris la question, soit ils n'ont pas compris la leçon. Après bon je regarde, je vois ». (Mme Thonine, histoire géographique, collègue Chagall)

« Bon, par exemple, si j'ai fait un devoir surveillé et que ma moyenne est 4, je me dis : « mince, pourquoi, est-ce que... », donc je vais essayer de comprendre pourquoi est-ce que ça n'a pas marché. Alors est-ce que c'est parce que la façon dont j'ai essayé de faire passer les choses n'était pas bonne ? Est-ce que c'est parce que j'ai une classe où les élèves ne sont pas de niveau, qu'ils

des acquis scolaires. Il n'est pas aussi direct que le premier puisqu'il nécessite un échange, oral ou écrit, pour être formulé. Pour les enseignants de lycée, les résultats obtenus par leurs élèves au baccalauréat représentent ainsi un indicateur particulièrement important, davantage que les résultats au brevet pour les enseignants de collège.

M. Marcuse, enseignant de philosophie, pilier de l'établissement du fait de son ancienneté au lycée et de son fort engagement dans différents projets pédagogiques, explique ainsi sa remise en cause, qui semble l'atteindre affectivement :

« Ah oui, de toute façon, je me sens mis personnellement en cause par les résultats de mes élèves au baccalauréat. Ça c'est incontestable. Et je pense que c'est la même chose pour tout le monde. Peut-être plus ou moins mais, ça, je sais que je me sens mis en cause et pas simplement par, enfin si au niveau de mes compétences. Mais, comment dire ? J'ai parfois passé de mauvais débuts de vacances lorsque j'avais obtenu des résultats qui ne me paraissaient pas satisfaisants ». (M. Marcuse, philosophie, lycée Sarah Bernhardt)

Cette auto-évaluation immédiate, ou médiatisée par les notes, va avoir ensuite des conséquences sur la préparation des cours. Chaque enseignant construit son système de préparation des cours. Lorsqu'ils connaissent à l'avance leur affectation et les niveaux auxquels ils vont enseigner, lorsqu'ils doivent préparer de nouveaux cours, partiellement ou en partie, beaucoup expliquent procéder à ce travail pendant la coupure de juillet-août. Ils planifient leur travail de l'année relativement aux programmes à suivre, prévoient des séquences, mettent aux points leurs stratégies pédagogiques. D'autres, parce qu'ils reprennent les mêmes cours d'une année sur l'autre, parce qu'ils n'ont que quelques transformations à faire dans le contenu même, ou parce qu'ils ne souhaitent pas avoir une organisation trop lourde qui empiète sur leurs vacances, préparent davantage les cours au fur et à mesure du déroulement de l'année.

Dans les deux cas, la référence est faite aux cours qui se sont déroulés les années précédentes. Les enseignants expliquent en effet que c'est à l'occasion de la préparation qu'ils opèrent les premiers réajustements : exercices abandonnés ou modifiés, points de

sont arrivés là et qu'ils ne veulent pas faire d'effort. Il y a plusieurs, j'essaie de trouver, je ne sais pas pour quelle raison ça s'est passé ». (Mme Noether, mathématiques, lycée Sarah Bernhardt)

cours abordés d'une façon différente, transformation de la succession des chapitres, etc. Ils se basent alors sur leur mémoire et les souvenirs et impressions que leur ont laissées certaines séances, mais beaucoup ont directement, tout au long de l'année, annoté leurs cours, indiquant les éléments à reprendre ou à abandonner, les éléments qui ont « marché » et ceux qui n'ont « pas marché ».

Tout au long de l'année scolaire, le cours est encore l'objet de multiples remaniements. L'enseignant doit ensuite gérer les imprévus. En effet, après avoir structuré le cours pour l'année à venir (ou le trimestre, ou le mois, selon les enseignants), il est nécessaire d'adapter ces préparations au public scolaire de chaque classe, chacune ayant ses caractéristiques spécifiques, son niveau, son mode de progression.

Le discours des enseignants sur leurs pratiques d'auto-évaluation dessine en fait des pratiques « naturelles » et évidentes. L'enseignement est une activité engageant une relation sociale, non égalitaire, entre un professeur et ses élèves. La relation n'est pas seulement vécue dans l'instant, mais naturellement interrogée *a posteriori* pour en tirer un bilan. Celui-ci est nécessaire pour préparer la prochaine relation à venir. L'enseignement est un processus cumulatif, qui se réfère toujours à ce qui a été vu avant pour savoir ce qui va être vu après. Ainsi, que ce soit au niveau des relations ou au niveau du contenu d'enseignement, le cours suscite toujours une réflexion que nous assimilons à de l'auto-évaluation.

Perrenoud (1998c) souligne que la relation d'enseignement constitue une négociation entre des élèves et un enseignant, les premiers n'étant pas toujours convaincus de l'intérêt de la situation et pouvant développer des résistances vis-à-vis du second. Le temps d'enseignement n'est pas uniquement un temps de transmission de savoir, une large partie du temps est utilisée pour construire la relation pédagogique permettant le travail en classe. Celle-ci, selon qu'elle est positive ou négative, a des conséquences sur le déroulement de l'enseignement. Les questions que se posent les enseignants à la sortie de leurs cours (comme celles qu'ils se posent lors de leur préparation) portent autant sur la façon dont ils ont réussi à gérer la négociation avec les élèves (le cours a bien marché, car les élèves ont été attentifs) que sur le contenu de savoir qu'ils ont réussi à transmettre. Perrenoud souligne que la part de négociation dans le métier est peu reconnue, notamment dans la

formation des enseignants. De même, les enseignants orientent finalement davantage leurs discours sur les résultats du cours en tant que connaissances transmises qu'en tant que comportements scolaires obtenus.

3 - Auto-évaluation spontanée et auto-évaluation réfléchie

Dans le traitement de cette auto-évaluation spontanée, le discours des enseignants balance entre des « indicateurs » très informels, relevant du « ressenti », du « feeling », fortement mis en avant par les enseignants, et des indicateurs plus formalisés, relevant de la mesure : celle des connaissances acquises par les élèves.

Nous relevons le même type de rapport à cette auto-évaluation chez les enseignants de collège et de lycée. Dans les deux catégories, nous trouvons des personnes pour qui l'idée de s'interroger sur ses pratiques professionnelles fait sens, parce qu'elles ont une réflexion préalable et une argumentation rationnelle de leurs pratiques ou parce qu'inconsciemment, elles expriment fortement le besoin de s'interroger. Chez d'autres, la question de l'auto-évaluation étonne et éveille peu d'échos. Elles pratiquent l'auto-évaluation comme une évidence et l'expriment moins comme un besoin ou une nécessité éthique.

Cependant, cette auto-évaluation spontanée reste une auto-évaluation élémentaire, comme l'explique clairement M. Lefebvre, enseignant d'histoire géographie du lycée Sarah Bernhardt :

« J'ai un regard sur mes pratiques oui. L'auto-évaluation, il y a une auto-évaluation élémentaire que, de toute façon, tout un chacun pratique, c'est : ce cours-là marche ou ne marche pas... C'est-à-dire : ça passe ou ça ne passe pas, il reste quelque chose ou il ne reste pas quelque chose... Je veux dire ça, c'est empirique, à la limite presque, pas toujours mais en partie, spontané. Bon je veux dire, c'est très bien qu'on ait essayé de faire ça une année, ça ne passe pas, et bien, c'est que c'est mauvais. Il faut faire la liste aussi pour ce qui est bon. C'est mauvais parce que les élèves ne suivent pas, c'est mauvais parce qu'ils ne comprennent pas, c'est mauvais parce qu'ils ne retiennent pas. Mais enfin c'est, il y a plusieurs traverses possibles, mais de toute façon c'est mauvais. Donc ça oui, sans problème. Mais, c'est surtout très subjectif... C'est vrai que ce n'est pas suffisamment objectivé. Je vous dis, à moins que..., vous

allez peut-être m'expliquer autre chose, mais, je veux dire que pour l'instant, tout ce que j'imagine, ce serait d'avoir une évaluation qui soit formative sur la progression des élèves, sur les capacités ». (M. Lefebvre, histoire géographique, lycée Sarah Bernhardt)

L'enseignant fait ici le lien entre son auto-évaluation et l'évaluation qu'il opère sur les élèves. L'évaluation formative des élèves présentée précédemment peut également permettre aux enseignants de s'évaluer. Très peu développent cependant cette idée. Par ailleurs, nous avons vu que les enseignants qui s'intéressent à ce type d'évaluation des élèves se refusent à l'employer, essentiellement du fait du manque de temps.

Toutefois, ce type d'auto-évaluation semble engager beaucoup plus fortement l'enseignant vis-à-vis des résultats scolaires de ses élèves que l'auto-évaluation spontanée faite à la fin d'un cours. En effet, cette évaluation ne juge pas du niveau d'un élève dans l'absolu, mais rend compte de sa progression au long de l'année scolaire, par rapport à ses compétences de départ. Elle ôte ainsi à l'enseignant l'argument du faible niveau des élèves, de leurs manques de connaissances de base, pour justifier de faibles résultats. C'est la capacité des enseignants à faire progresser les élèves qui est évaluée dans ce type d'évaluation. Elle est donc beaucoup plus culpabilisatrice et difficile à vivre lorsque les progressions sont faibles puisqu'elle remet directement l'enseignant en cause dans ses compétences.

M. Necker, jeune enseignant de lycée en sciences économiques, qui par ailleurs exprime beaucoup ses doutes sur ses compétences, son anxiété parfois à faire cours, expose ainsi les intérêts de l'évaluation formative :

« Je considère que c'est toujours un des inconvénients de notre métier, c'est qu'on est à la fois formateur et évaluateur. Je ne vois pas trop comment faire autrement mais ça pose un certain nombre de problèmes. Quand je corrige un devoir qui est mauvais, je vous l'avais dit tout à l'heure, en même temps, je corrige peut-être aussi un prof qui n'a pas été bon. Je peux toujours, dire que c'est une classe qui n'a pas travaillé, etc. C'est un peu trop facile de se replier là-dessus. Alors, en même temps, on ne va pas retomber non plus dans l'autre travers de dire, prendre tout pour soi-même. Mais je crois qu'à chaque fois il faut s'interroger, il faut se servir des... D'où l'intérêt évidemment d'une évaluation formative qui permet de bien voir où l'on est arrivé sans faire peser

sur les élèves des errements qui seraient relatifs à la pratique du prof. Ça c'est l'intérêt. Je ne conteste pas qu'il y ait un intérêt à faire ce type d'auto-évaluation, qui serve aux élèves mais qui permette aussi au prof de bien voir où il en est arrivé avec sa classe et de ne pas balancer les élèves sur une évaluation sommative, où les élèves n'ont pas atteint les niveaux. C'est-à-dire qu'on leur demande des choses où bon, ça c'est sûr qu'il y a un intérêt. Bon je le reconnais même si je ne procède pas à beaucoup d'évaluation formative ».
(M. Necker, sciences économiques, lycée Sarah Bernhardt)

Ici, c'est donc bien le fait que l'évaluation formative renvoie directement l'enseignant à ses pratiques qui est jugé intéressant. L'enseignant ne semble pas craindre des révélations imparables, puisqu'il explique ne pas se sentir « achevé » professionnellement, être en perpétuelle remise en question, être en recherche de ces révélations. Cet enseignant n'est pas le seul à dévoiler ses doutes dans l'entretien. Plusieurs enseignants ont en effet, tout en parlant de l'évaluation, révélé le résultat de l'évaluation quotidienne de leurs compétences, énoncé des jugements sur eux-mêmes. Il s'agit d'enseignants qui expliquent ainsi n'être jamais satisfaits de leur travail, douter de leur utilité face aux résultats scolaires, avoir l'impression de toujours devoir repréparer leurs cours, avoir tendance à se déprécier, repasser continuellement le film du cours qui vient de se dérouler, penser à tout moment à la préparation de leurs cours, etc.

Or, tous ces enseignants ne sont pas des adeptes de l'évaluation formative, alors même que celle-ci est présentée comme pouvant être une aide face aux questionnements professionnels. Notons que la définition de l'évaluation formative donnée par les enseignants n'est pas très poussée. Elle désigne en fait, de façon générale, les évaluations qui prennent en compte la progression de l'élève et son niveau dans des compétences préalablement dissociées.

Pourquoi l'évaluation formative n'est-elle pas pratiquée dans ce cas ? Il semble que le temps qu'elle nécessite ne semble pas être à la mesure des résultats qu'elle produit. Nous l'avons vu, elle demande un travail de préparation et de correction assez lourd pour les enseignants. Cela signifierait alors que, même pour les enseignants qui auraient le plus conscience de leurs manques potentiels, l'évaluation intuitive et spontanée suffit comme regard réflexif. Au final, on se fie plus à l'informel rapide qu'au formel demandant un recul.

4 - L'élève et le parent d'élève, évaluateurs ?

L'une des assertions communément formulée est que l'élève est le premier évaluateur de l'enseignant, qu'un bon enseignant n'est jamais chahuté. Paradoxalement, les enseignants abordent très peu ce thème dans les entretiens. Nous venons de le voir, si l'élève aide à l'évaluation, c'est au travers de ses résultats et de son attitude (intérêt ou non), non parce qu'il formule un jugement clairement négatif. Parmi notre population d'enseignants, un seul enseignant explique clairement demander leurs avis sur le cours aux élèves⁸. Cela fait en fait partie d'une stratégie pédagogique précise, où le rapport aux élèves est privilégié. C'est le fait de M. Necker, enseignant qui développe dans tout son entretien des positions avant-gardistes quant à l'enseignement. Il le précise lui-même, cette position est loin d'être partagée par tous.

De même, les parents d'élève sont très rarement présentés comme des aides pour l'auto-évaluation. Ils apparaissent, entre les lignes, comme étant l'un des destinataires naturels du travail enseignant, et parfois comme l'un de ses plus vifs détracteurs, mais les enseignants disent peu prendre en compte leur jugement pour effectuer leur travail.

B - Les pratiques non instituées : l'auto-évaluation grâce aux pairs

Les enseignants ne limitent pas les processus d'auto-évaluation à ceux qu'ils peuvent opérer de manière individuelle. C'est en fait beaucoup au travers des échanges avec leurs collègues que les enseignants expliquent avoir des moyens pour l'auto-évaluation. En

⁸ Il explique ainsi :

« Il arrive que l'on fasse le point sur ma pratique avec les élèves. Ce n'est pas quelque chose qui est couramment fait, je crois, parmi le corps enseignant, je ne pense pas. Je demande aux élèves de s'exprimer sur le cours. Sur la façon dont j'écris au tableau. Sur ma façon d'expliquer etc. Je le fais parce que, quand on est dans une situation de confiance avec les élèves, ce qu'a priori on est censé établir, il n'y a pas de lynchage, il n'y a pas de règlement de compte qui fausse tout retour de l'information quand on les sonde un petit peu là-dessus. Je fais ça un coup, de temps en temps. Bon, je ne le fais pas systématiquement. C'est quand je sens qu'il y a des petits réglages que l'on peut faire avec la classe. Je dis la classe, ça ne veut, à la limite, rien dire en soi. Mais je le fais ».
(M. Necker, sciences économiques, lycée Sarah Bernhardt)

explorant leurs représentations et pratiques du travail en équipe, nous avons retrouvé différents éléments relatifs à l'évaluation et à l'auto-évaluation.

1 - La concertation « entre deux portes »

La majeure partie des enseignants explique retirer de l'aide pour évaluer leur travail des échanges entre collègues. Nous sommes encore dans l'ordre des processus informels, puisqu'une grande partie de ces échanges ne relève pas de réunions instituées. Les lieux d'échanges favorisés sont en effet la salle des professeurs, la cantine, les moments privilégiés sont les intercoures ou les « trous » dans l'emploi du temps. Les rencontres se font donc au gré du hasard et des affinités. En effet, on n'échange que dans des situations amicales, hors de tout rapport de force ou d'autorité. Ces rencontres ne sont pas des temps d'évaluation explicites, mais elles peuvent en avoir les effets. Elles amènent parfois à s'échanger des éléments de cours (textes, exercices, voire préparation), mais elles restent le plus souvent dans le domaine de l'oral : on s'échange des idées, voire des conseils.

2 - Le travail en équipe

Cette concertation « entre deux portes » est parfois un peu formalisée. Un réel travail en équipe s'organise entre des enseignants de la même discipline ou de disciplines différentes. C'est ici que les pratiques commencent à se différencier clairement entre les enseignants. En effet, tous les enseignants ne sont pas des pratiquants, ni même des tenants du travail en équipe.

Au lycée Sarah Bernhardt, l'équipe de Sciences de la Vie et de la Terre a particulièrement développé le travail en équipe. Celui-ci englobe l'ensemble des enseignants de la discipline. L'équipe élabore des progressions communes pour chaque niveau, prévoit dès le début de l'année des évaluations communes des élèves, procède à des échanges de corrections entre les enseignants. Surtout, elle se rencontre quotidiennement dans la salle des profs spécifique aux enseignants de SVT, que ce soit pour se détendre, manger, travailler ou se réunir formellement. Les relations entre les enseignants sont amicales et détendues, ce qui semble un préalable indispensable pour qu'une vie d'équipe existe. Chaque enseignant sait ce que fait les autres. Un des enseignants explique ainsi :

« A la limite, nous, on est plus à même de s'inspecter mutuellement et de savoir les travers des uns et des autres. On les sait. (...) On les connaît. On se côtoie, on voit ce qui se passe dans les classes, on voit comment on réagit. On a tous notre idée sur l'un et l'autre. Mais on ne va pas se noter... ».
(M. Tinbergen, sciences de la vie et de la terre, lycée Sarah Bernhardt)

Nous n'avons pas rencontré d'exemple de travail d'équipe aussi poussé parmi les autres équipes disciplinaires, que ce soit au collège ou au lycée. Au collège Chagall, les enseignants de français travaillent également beaucoup ensemble, mais de façon moins systématique. Il existe des projets communs à l'équipe lancés sur l'année, par ailleurs, les enseignants travaillent plus en duo ou en trio, tout en tenant au courant de leur travail les enseignants intéressés.

On retrouve en fait, parmi les enseignants de collège et de lycée, trois positions vis-à-vis du travail en équipe. Certains le pratiquent, d'autres souhaitent le pratiquer mais n'en ont pas l'occasion, d'autres enfin n'y trouvent pas d'intérêt. Cette dernière catégorie est cependant peu représentée au collège, qu'il soit ou non en Education prioritaire, où la majorité des enseignants interviewés pratique ou est très favorable au travail collectif. Au lycée Sarah Bernhardt, davantage d'enseignants développent une vision volontairement individualiste de leurs pratiques professionnelles et se disent peu intéressés par le travail collectif.

Les objets du travail en équipe sont également différents entre le collège et le lycée. Au collège, le travail en équipe disciplinaire porte sur des préparations de cours communes, des projets pédagogiques partagés entre les classes. Lorsque les enseignants souhaitent développer le travail collectif, c'est surtout pour travailler sur la pédagogie disciplinaire, sur la mise au point d'objectifs communs. Au lycée, le travail d'équipe se rapporte souvent à la préparation des épreuves communes, des « bacs blancs ». L'existence du baccalauréat conditionne ici encore les pratiques. Ce type de mise en commun pose des problèmes spécifiques. En effet, elle nécessite que les enseignants aient une progression similaire dans le programme. Elle suscite donc des mises au point sur les pratiques de chacun. Les enseignants privilégiant des pratiques individualistes du métier apprécient peu ce mode de travail puisqu'il suppose une intrusion dans leur intimité professionnelle.

Les enseignants travaillent également en collectif sur des projets interdisciplinaires. Au lycée, il s'agit soit de projets culturels, soit de projets portant sur l'orientation, soit de projets portant sur la remédiation. Ce sont des projets qui impliquent davantage des échanges sur des éléments périphériques de l'enseignement (ouverture culturelle, orientation) que sur le cœur même des pratiques pédagogiques. Au collège, on retrouve également les projets culturels, sur l'orientation, et sur la remédiation parmi les projets transdisciplinaires, mais se construisent également des projets centrés sur la pédagogie d'une ou de deux disciplines. C'est le cas par exemple d'un parcours diversifié en français et histoire géographie, qui a demandé aux enseignants de s'accorder sur le contenu de leur programme et sur la façon dont ils allaient l'aborder.

Pourquoi relier ces démarches de travail en équipes disciplinaires ou transdisciplinaires au processus d'évaluation ? Parce qu'elles amènent les enseignants à discuter de leurs pratiques, à les comparer, voire à les justifier. Parce qu'ils disent bien procéder à une auto-évaluation de leurs pratiques dans ces cas-là. Deux enseignants de français du collège Chagall expliquent ainsi :

« Quand vous proposez une séquence à un collègue qui vous dit, "oh dis donc ça donne envie, tu me donnes envie de faire le travail", bon, et bien, ça rassure d'avoir des retours comme ça ». (Mme Genévrier, français, collège Chagall)

« On échange des pratiques et en même temps, on échange des méthodes, on améliore des méthodes..., c'est vrai, au contact des autres, il y a des choses que l'on modifie et que l'on améliore, c'est sûr. Les collègues peuvent nous aider... » (M. Vendémiaire, français, collège Chagall)

De même, Mme Chamfort, enseignante de français du lycée Sarah Bernhardt, explique comment une rencontre informelle peut déboucher sur un intérêt pédagogique :

« Ce sont des discussions que l'on peut même avoir à une récréation ou comme ça, comme là par exemple, il y a des collègues en français qui n'ont pas cours de 10 à 11, comme moi je n'ai pas cours de 10 à 11. Bon, ce n'est pas voulu, on ne se dit pas "tiens, mardi on va discuter de ça", mais ça se fait comme ça très naturellement. [Par exemple là, ça parlait de quoi ?] Ça peut

être, ou des cas de conscience, quelquefois, sur un cas précis, ou bien de se dire, "toi, comment tu fais pour faire passer tel aspect du cours", ou s'il y a par exemple tel texte ou telle œuvre au programme, ou tel type d'épreuve, "comment tu t'y prends ? A quel moment de l'année tu le fais ? Est-ce que tu le fais au début de l'année en septembre ?" On discute, comme ça, mais c'est informel ». (Mme Chamfort, français, lycée Sarah Bernhardt)

Ce dévoilement suppose que les enseignants s'estiment mutuellement pour le réaliser. Ils insistent donc tous pour dire que ces pratiques de travail en commun ne peuvent pas être mises en œuvre sous contrainte, qu'elles doivent dépendre de la libre décision de chacun. Certains enseignants expliquent ne pas travailler avec des collègues de l'établissement mais préparent par contre leurs cours, pendant les vacances, avec des amis également enseignants dans d'autres établissements. Le travail collectif est donc une affaire de personne et de plaisir.

Cependant, le travail en équipe est vécu comme une charge supplémentaire par les enseignants, il n'entre pas dans leurs horaires de travail habituels. Même s'il ne doit pas être contraint, obligatoire, formalisé, il justifierait pour certains un aménagement des horaires, une décharge en heures de cours. Tout en revendiquant l'aspect libre et informel de ce travail, et de l'évaluation qui en découle, les enseignants souhaitent le voir reconnu, parce qu'il semble, en fait, faire partie intégrante de leur métier. La reconnaissance demandée doit prendre essentiellement, pour les enseignants, une forme matérielle : organisation de tranches horaires libres où les enseignants peuvent se rencontrer, voire appui de la revendication syndicale des « 15+3 » : 15 heures d'enseignement et 3 heures laissées à la libre disposition des enseignants, qu'ils pourraient alors utiliser pour se rencontrer.

3 - L'intervision

Quelques enseignants seraient prêts à aller plus loin dans le travail en équipe en acceptant l'idée qu'un autre enseignant vienne assister à leurs cours. Tout en reconnaissant que l'idée n'est pas conventionnelle dans l'Education nationale, ils pensent que cette démarche pourrait être bénéfique pour leurs pratiques professionnelles. Cela suppose dans ce cas une très bonne entente entre les enseignants, pour que l'idée de jugement soit totalement



exclue. Ce qui est plutôt symptomatique ici, c'est le très petit nombre d'enseignants soulevant cette idée. Par ailleurs, l'intervision reste du domaine de la déclaration d'intention, aucun enseignant ne l'ayant réellement essayé.

4 - Evaluations mutuelles et critiques négatives

Les enseignants expliquent donc retirer de leurs échanges mutuels des éléments pour leur auto-évaluation. Celle-ci est cependant principalement envisagée sous un jour positif. Le jugement des uns sur les autres ne serait que bénéfique, et ne serait en tout cas jamais malveillant. Les enseignants ont en effet précisé que toute mutualisation des pratiques ne peut se faire que dans un climat serein et amical, en dehors de toute relation d'autorité.

Est-ce à dire que le contraire n'existe pas ? Que les enseignants ne ressentent jamais d'évaluation négative de leurs collègues ou ne portent jamais de regard critique sur eux ? Non, ce type de jugement existe, le monde enseignant n'est pas exempt du type de relations sociales existant dans tout milieu professionnel. Des rapports amicaux ou d'inimitié se créent, des comparaisons, voire des compétitions s'instaurent, des débats ou des conflits peuvent se déclencher.

Mais les enseignants traitent très peu de ce type de relations dans les entretiens. Et lorsqu'ils le font, ils précisent bien qu'ils ne souhaitent pas interpréter ces jugements comme des jugements professionnels. C'est ainsi que l'explique un enseignant de lycée :

« Bien sûr, il y a une certaine complaisance, une certaine satisfaction et puis un regard parfois critique, et même parfois injustement critique et même malsain... Le tout, c'est qu'il ne faut pas que ça intervienne, tu as le droit de penser ce que tu veux, mais il ne faut pas que cela intervienne dans le reste. Normal, il ne faut pas se cacher les choses. Lorsque mon voisin a une belle voiture, je me dis : "il a une belle voiture, j'aimerais bien en avoir une pareille", c'est une réaction tellement..., je veux dire, il ne faudrait pas épiloguer des heures et des heures là-dessus ». (M. Zorilla, espagnol, lycée Sarah Bernhardt)

Si ce thème des jugements de valeur posés sur les uns et sur les autres est très peu abordé, cela ne doit donc pas nous faire conclure que ceux-ci n'existent pas. Cela n'empêche

d'ailleurs pas que, implicitement, nous ayons ressenti de tels jugements au travers de nos contacts et de nos entretiens. La remise en cause des qualités professionnelles de l'un des enseignants du lycée (que nous n'avons pas rencontré) semblait ainsi partagée par une grande partie de l'équipe enseignante, sans que cela ne nous soit jamais dit clairement. Les enseignants, au détour d'une phrase, laissent sous-entendre qu'ils connaissent les professeurs qui se font chahuter par leurs élèves.

Il ne nous a pas paru opportun, ni intéressant, de vouloir approfondir un thème explicitement rejeté par les interviewés. D'amener les enseignants à proférer des jugements négatifs sur leurs collègues alors même qu'ils se défendent de prendre en compte de tels jugements à leurs égards. Cela, nous semble-t-il, aurait risqué d'accentuer l'idée de la suspicion, de nous faire percevoir comme évaluateur, intéressé par les « ragots », et de biaiser l'ensemble de l'entretien sans pour autant être d'un grand apport informatif en retour.

Pour autant, il nous semble important de souligner que les limites des évaluations mutuelles entre collègues se situent à cet endroit. Les enseignants disent accepter un regard constructif sur leurs pratiques, tant qu'ils ne jugent pas que c'est un regard « malsain ».

C - Les pratiques instituées : la concertation formelle

Les relations entre les enseignants ne sont pas seulement régies par ces rencontres et échanges informels. Elles prennent corps également lors de réunions instituées, comme les conseils d'enseignement, conseils de professeurs, conseils de classe. Ce type de réunion apparaît cependant très peu aux enseignants comme des moments d'évaluation, ou d'aide à l'auto-évaluation, comme nous aurions pu supposer que cela soit. Nous souhaitons interroger, dans la partie qui suit, cet état de fait.

1 - Les conseils d'enseignement

Les conseils d'enseignement réunissent les enseignants d'une même discipline deux à trois fois par an. Ils se déroulent très souvent lors des réunions de prérentrée et à la fin de l'année scolaire. Ils peuvent être présidés par le chef d'établissement, puisqu'ils sont réunis

à sa demande, mais ce n'est pas obligatoire. Ces réunions peuvent paraître des lieux idéaux pour que des échanges sur les pratiques professionnelles s'établissent entre les enseignants.

Aux dires mêmes des enseignants, c'est très rarement le cas. Les conseils d'enseignement servent en effet principalement à régler des problèmes matériels et organisationnels. On y parle des manuels à utiliser, des emplois du temps et de la répartition des classes de l'année à venir, des évaluations communes mises en place (à quelles dates les fait-on, qui fait les sujets, quels élèves corrige-t-on ?).

L'observation de conseils d'enseignement de fin d'année au lycée Sarah Bernhardt, en mathématiques et en français⁹, vient corroborer en partie cette description. Les principaux éléments abordés sont de l'ordre de l'organisation. Le chef d'établissement présente la structure prévisionnelle des classes, explique le mode de gestion des moyens, qui amène par exemple à supprimer les options de latin et de grec, au grand dam des enseignants concernés. Ces conseils d'enseignement sont toutefois particuliers. Ils ont servi à la proviseur à présenter les modifications amenées par la réforme de la seconde et essentiellement la création de l'aide individualisée en français et mathématiques.

L'aide individualisée consiste à prendre les élèves en petits groupes (maximum huit) et à travailler avec eux les points qui leur posent problème. Cette réforme oblige donc les enseignants de ces disciplines à modifier leurs façons de faire puisqu'ils doivent organiser leurs enseignements par rapport à cette aide individualisée, décider quels élèves bénéficieront de cette aide en relation avec tous les collègues prenant en charge la classe. Les réactions des enseignants de français et de mathématiques ont été différentes face à cette réforme. Les enseignants de français se sont surtout intéressés aux modalités

⁹ Les deux conseils d'enseignement se sont déroulés à la fin de l'année scolaire 1998/99, tous les deux dans la grande salle de réunion de l'établissement dont les tables sont assemblées en carré. Le conseil d'enseignement de français a réuni la proviseur, la proviseur adjoint et 11 enseignants (9 femmes pour 2 hommes) dont 2 stagiaires. Il a duré un peu plus d'une heure et demie. Le conseil d'enseignement de mathématiques s'est déroulé à la suite de celui de français. La proviseur et la proviseur adjointe étaient également présentes, ainsi que 13 enseignants (4 hommes pour 9 femmes) dont 2 stagiaires. Il a duré 2 heures. Dans les deux cas, c'est la proviseur qui a mené la discussion, suivant le même plan pour les deux conseils, la proviseur adjointe se contentant d'acquiescer à ses propos ou de développer un point de sa compétence (la constitution des emplois du temps). Elle est assise avec son adjointe sur l'un des côtés du carré, les enseignants de français se sont répartis sur les côtés de gauche et de droite, les enseignants de mathématiques se sont assis

d'adoption de cette réforme : comment choisir les élèves, comment faire pour qu'ils viennent si c'est une activité au volontariat, quels horaires choisir, etc. Si les enseignants de mathématiques ont eu le même type de questionnement pratique, ils se sont moins investis dans le sujet et ont gardé une attitude plus distanciée. Ils font ainsi ressentir qu'ils n'ont pas l'intention de procéder à des réunions de concertation supplémentaire, certains montrent clairement leur hostilité à la réforme. De façon générale, l'inertie des professeurs de mathématiques est plus forte.

Dans les deux cas cependant, les pratiques de travail concrètes n'ont pas été abordées. Il est vrai qu'il s'agissait ici d'une première présentation d'une réforme qui n'allait se mettre en place qu'à la rentrée suivante. Les problèmes abordés sont surtout ceux relatifs à la philosophie générale de la réforme (quel est le besoin de faire cette aide, est-ce que ça ne ressemble pas à d'autres innovations pédagogiques qui ont été rapidement abandonnées, etc.), à ses modalités pratiques (comment procède-t-on ?) et non à ses effets plus directement pédagogiques.

Lors de la réunion de prérentrée du collège Chagall, il nous a été donné d'observer également un conseil d'enseignement¹⁰. Nous avons suivi le conseil d'enseignement de français, toutes les disciplines participant à leur propre conseil au même moment. L'équipe de français nous étant apparue comme celle qui pratiquait le plus de travail d'équipe, notre hypothèse était que son conseil d'enseignement risquait d'être intéressant pour notre questionnement, c'est-à-dire que les pratiques professionnelles allaient être abordées et évaluées. A la différence des conseils d'enseignement observés en lycée, le conseil d'enseignement au collège ouvrait l'année scolaire. Il a eu essentiellement pour fonction de rappeler (et de présenter pour les nouveaux venus) les activités de l'équipe de français. Les discussions ont donc porté sur les manuels de cours utilisés, l'organisation spatiale de l'établissement (lieux où sont rangés les manuels, les dictionnaires, etc.), l'opportunité de faire acheter des annales du brevet des collèges aux élèves, les projets disciplinaires. La

sur le côté opposé à celui de la proviseur, en position frontale, comme elle l'a fait remarquer. L'observatrice n'est pas présentée.

¹⁰ Le conseil d'enseignement s'est tenu lors des journées de prérentrée de l'année scolaire 1999/2000. Il s'est réuni à la suite de la réunion d'accueil, le premier jour de la prérentrée. Il a réuni 9 enseignants (3 femmes et 6 hommes), dont un nouvel enseignant, un remplaçant (ZR) et un stagiaire. La réunion a été dirigée par le coordonnateur matière, enseignant travaillant dans l'établissement depuis 23 ans. La réunion a duré une heure et quart.

présentation des projets a occupé une large partie du temps, et essentiellement la présentation d'un projet bien spécifique au collège : le projet livre¹¹.

Ce projet est porté par l'un des professeurs de français, M. Moka, qui a vite coupé la parole au coordonnateur pour présenter lui-même son projet. Ce sont essentiellement les modalités du projet qui ont suscité la discussion : dans quels lieux de vente va-t-on acheter les livres, pourquoi les élèves doivent-ils choisir préalablement leurs titres, pourquoi n'acheter que les livres à 10 francs, etc. Ces questions ont principalement émané du professeur arrivant, l'enseignant porteur du projet lui apportant des réponses circonstanciées. Les autres enseignants ont peu participé à la discussion, si ce n'est, de temps en temps, pour décrire concrètement ce qui se fait en classe de la part des anciens professeurs, ou pour tenter de trouver un consensus de la part du coordonnateur.

Ce conseil d'enseignement n'a pas réellement fait naître de débat pédagogique. Les questions tatillonnes de l'enseignant arrivant nous semblent devoir être rapprochées d'une tactique de présentation de soi : prendre sa place dans l'équipe en montrant sa personnalité. Les effets de la réunion sont davantage de l'ordre de la prise de contacts et de la reconnaissance mutuelle que de l'ordre du travail pédagogique. Par exemple, ce n'est pas à cette occasion que les deux enseignantes de français travaillant ensemble pendant l'année (mise au point d'échanges entre élèves de classes différentes, préparations de cours communes) ont exposé les résultats de leur collaboration.

Nos observations de conseil d'enseignement sont bien sûr très limitées en nombre. Mais nous les utilisons surtout pour illustrer les propos tenus par les enseignants lors des entretiens. Les conseils d'enseignement sont vécus comme des réunions institutionnelles et cadrées, et non des lieux où des interrogations personnelles quant aux pratiques pourraient se formuler. Ces interrogations apparaissent à tout moment de l'année, en relation avec le

¹¹ Ce projet est pris en charge par l'ensemble des professeurs de français de l'établissement et vise à sensibiliser les élèves à la lecture. Il consiste à organiser dans les classes des 4 niveaux un système d'achat puis d'échange de livres à 10 francs. Le projet débute par une sortie en ville lors de laquelle les élèves visitent les différents lieux de vente des livres et achètent au minimum un livre, choisi préalablement sur liste. Pendant toute l'année, les élèves s'échangent mutuellement les livres (et, normalement, les lisent). A la fin de l'année, ils repartent avec un livre. Ce projet étant reconduit depuis plusieurs années, les élèves y sont habitués.

caractère imprévu de l'enseignement, et les enseignants doivent y répondre dans l'urgence. Les conseils d'enseignement ne peuvent donc pas avoir cette utilité.

2 - Les conseils de classe

Les conseils de classe, et les conseils de professeurs qui les précèdent, peuvent-ils jouer un rôle particulier dans la confrontation et la remise en question des pratiques professionnelles des enseignants ?

Ici également, les enseignants répondent par la négative. Les conseils de classe sont perçus comme de simples chambres d'enregistrement des avis des enseignants sur les élèves. Se déroulant en présence des délégués de parents et d'élèves, les enseignants ne s'y sentent pas totalement libres pour y exprimer leurs difficultés potentielles. Ils semblent en fait avoir la vertu essentielle de mettre à plat les différents avis des enseignants sur les élèves et les classes. S'ils ont un rôle transdisciplinaire, celui-ci porte surtout sur la gestion de la classe et sur la discipline scolaire, plus que sur la pédagogie.

Les conseils de professeurs préparent les conseils de classe, au collège comme au lycée (où il n'existe cependant que pour les classes de seconde). Ils se réunissent à l'initiative du professeur principal (ou dans certains cas de tout enseignant de la classe rencontrant une difficulté) et traitent des problèmes les plus importants de la classe, sans censure puisque ni les élèves, ni les parents, ni le chef d'établissement n'y assistent. Ils se réunissent de façon moins institutionnelle que les conseils de classe, selon les disponibilités des enseignants. Les enseignants expliquent que ces conseils permettent de répondre à l'urgence de certaines situations puisque leur organisation est relativement souple. Les problèmes traités sont surtout des problèmes de discipline ou de manque de travail des élèves, voire les gros problèmes scolaires rencontrés par certains. Ils peuvent être le lieu d'échange de pratiques sur la gestion de la classe, dans certains cas critiques, mais le plus souvent, les enseignants leur reprochent de n'être que des conseils de classe « bis », un peu redondants et inutiles.

Lors des différents conseils de classe observés, en collège comme en lycée, le caractère très organisé de ce type de réunion, sans nous étonner, nous a semblé marquant.

Au lycée Sarah Bernhardt, les conseils sont présidés par le chef d'établissement, son adjointe, ou un CPE. Elèves et parents d'élèves délégués sont présents dès le début de la

réunion. En seconde, le conseil de classe du 3^e trimestre est particulièrement important puisque c'est le moment où le conseil donne son avis sur l'orientation choisie par l'élève en 1^e. En Terminale, le conseil de classe de fin d'année est également le moment où est donné l'avis sur l'obtention du baccalauréat apposé sur le livret scolaire. C'est le membre de l'équipe de direction présent qui écrit les différents avis décidés sur les bulletins ou le livret. Selon la personne qui préside le conseil (la proviseur ou le CPE), celui-ci est plus ou moins solennel, mais, en général, le conseil de classe semble plutôt ressenti comme une « corvée » par ses participants. Les enseignants interviennent quand ils le désirent, pour préciser un avis sur un élève. Ce sont souvent les enseignants des matières dites principales : français, mathématiques, histoire géographie, sciences économiques, qui interviennent. Selon le niveau de la classe, des problèmes spécifiques sont abordés : les redoublements hors de l'établissement en 2^e, les options prises en Terminale pour les conseils de 1^e, les orientations post-bac en Terminale. Les délégués, parents et élèves, peuvent intervenir en fin de conseil.

Au collège Chagall, les conseils sont présidés par la principale ou la principale adjointe selon le niveau. Avant l'entrée des parents et des élèves, les enseignants et l'équipe de direction se concertent un moment pour évoquer certains cas en privé et déjà se mettre d'accord sur des sujets spécifiques (par exemple, le passage en 5^e d'un élève particulièrement faible). Parents et élèves délégués entrent ensuite, et les enseignants portent alors un avis général sur la classe, puis sur chaque élève l'un après l'autre. Au premier et second trimestre, le conseil attribue des félicitations, des encouragements ou des rappels à l'ordre, selon les élèves. Au troisième trimestre, les discussions portent surtout sur les possibilités de redoublement et sur la façon de faire accepter la décision aux parents, quelle qu'elle soit.

Le conseil de classe, au collège comme au lycée, produit des jugements scolaires sur les élèves, il est l'un des instruments de leur évaluation. Cette évaluation n'est pas construite lors du conseil, elle y est simplement synthétisée. Il n'est pas un outil d'évaluation formative des élèves comme le réclament certains enseignants intéressés par ce type d'évaluation. Il est vu à la fois comme très rapide, alors qu'il juge une trentaine d'élèves, et très lourd à vivre, du fait certainement de son aspect rituel et d'une certaine façon stérile : les enseignants n'attendent aucune surprise des conseils de classe. Ils ont déjà un avis sur les élèves et la classe, qu'ils ont partagé avec les autres enseignants.

Les enseignants n'entrent jamais dans le détail du travail pédagogique lors des conseils de classe. L'objet principal est l'élève, qui est jugé sur son travail, sur son comportement, mais aussi sur sa personnalité. Merle (1996) a montré que les jugements professoraux sur les élèves, élaborés lors des conseils de classes, étaient le résultat d'arrangements combinant des critères explicites et implicites d'évaluation. L'évaluation proposée par les enseignants met en fait en jeu leur conception de la performance scolaire (limitée à la note ou élargie à la personnalité et au cadre de vie de l'élève), leur vision de leur propre discipline et de sa place dans l'enseignement général de l'élève, l'appréciation du poids de leur position dans le conseil et dans l'établissement. Merle montre que l'énonciation de la « conviction intime » sur l'élève est en fait de façon sous-jacente le moment de la défense du « statut public de professeur » (Merle, 1996, p.171). A terme cependant, le jugement produit sur l'élève est particulièrement fluctuant, déterminé par les personnes présentes ou non à ce moment-là, ceci d'autant plus si le cas de l'élève peut être l'objet de litige¹².

S'ils ne sont pas le moment d'échanges approfondis sur les pratiques, les conseils de classe apparaissent ainsi bien comme des lieux particulièrement informatifs sur le type de relations entretenues entre les enseignants et entre les enseignants et la direction, puisqu'ils sont des lieux où chacun doit prendre position et négocier avec les autres. Au collège Chagall, les relations sont assez conviviales en général, l'équipe est petite : entre 5 et 8 professeurs participent au conseil. Au lycée Sarah Bernhardt, les relations sont plus institutionnelles, surtout quand le conseil se déroule en présence de la proviseur. Le nombre de participants est en général plus important (entre 5 et 12 professeurs participants).

3 - Les réunions générales et transversales

Tout au long de l'année, les enseignants ont également l'occasion de se rencontrer lors de réunions plus transversales et moins codifiées. Le début et la fin de l'année scolaire sont

¹² Pour davantage d'approfondissement sur cette question, nous renvoyons à l'ouvrage de Pierre Merle (1996) : *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*. Le travail de Patrick Boumard (1978) : *Un conseil de classe très ordinaire*, à travers l'analyse détaillée d'un conseil de classe à la fin des années 1970, donne l'exemple d'une procédure très officielle et hiérarchique qui s'est toutefois assouplie de nos jours.

ainsi des moments privilégiés de concertation, mais, au cours de l'année, sur des problèmes précis et ponctuels, des assemblées « extraordinaires » peuvent également être décidées.

Les réunions de prérentrée sont obligatoires pour tous les enseignants et inscrites dans leurs charges de travail officielles. Elles permettent de remettre en route l'établissement scolaire après la pause estivale, de faire la présentation ou le rappel - selon que l'on est ou non un nouvel arrivant - des caractéristiques de l'établissement, de son fonctionnement, des différentes équipes qui y travaillent, etc. C'est également le moment des premiers conseils d'enseignement, des réunions sur les projets pédagogiques divers, etc. Les réunions de fin d'année sont davantage des réunions de bilans, mais aussi de préparation de l'année à venir. Des groupes de travail sur un objet précis se forment et aboutissent à un document qui sera repris à la prérentrée suivante.

Au long de l'année, d'autres réunions générales ont lieu. Réunions au lycée pour présenter la réforme des classes de seconde, réunions au collège pour répondre au questionnaire sur le collège. Dans le cas du collège Chagall, un groupe de travail s'était également formé pour travailler sur un bilan du fonctionnement de l'évaluation au collège¹³. On retombe en fait ici dans les situations de travail d'équipes informelles que nous venons de traiter.

Selon les sujets abordés, il apparaît que certaines de ces réunions peuvent être bénéfiques aux échanges pédagogiques entre enseignants. C'est particulièrement le cas des réunions abordant l'évaluation des élèves, comme, par exemple, celle qui s'est déroulée au collège au second trimestre de l'année 1998/99. La réunion devait entre autres servir à remplir le questionnaire pour le « collège de l'an 2000 »¹⁴. La principale a cependant souhaité partir du questionnement des enseignants pour aborder ensuite les thèmes du questionnaire. Deux sujets principaux seront abordés : l'évaluation des élèves, la fonction des aides éducateurs.

¹³ Nous avons souhaité assister aux réunions de ce groupe de travail mais il semble que notre recherche ait débuté trop tard. Après plusieurs réunions reportées, le groupe semble s'être finalement dissous, par manque de suivi. L'une des explications à cette disparition est le contexte général du collège de l'époque : la reconstruction et le déménagement semblent avoir perturbé l'organisation de l'établissement, en tout cas avoir été l'une des excuses souvent rapportées pour en expliquer les dysfonctionnements.

¹⁴ La réunion s'est déroulée un samedi matin entre 8h et midi. Les enseignants qui avaient cours lors de cette matinée en étaient dispensés. Elle réunissait 15 personnes : la principale, 12 enseignants (dont 1 prof de maths, 1 prof de sciences physiques, 6 profs de français, 2 profs de langue ; 1 prof d'histoire géo) et 2 aides éducateurs.

Le débat sur l'évaluation des élèves est parti d'un constat opéré par le chef d'établissement : le contrôle continu des élèves de 3^e est plus dur au collège Chagall que dans d'autres collèges. Ce constat a été fait à partir des résultats au brevet (dont une partie est obtenue sur contrôle continu) et de leur comparaison avec d'autres établissements du département. La conclusion obtenue par le chef d'établissement était que soit les enseignants sanctionnaient trop fortement le manque de travail, soit ils avaient des attentes trop fortes vis-à-vis de leurs élèves, dont la moitié, est-il précisé, se destine à l'enseignement professionnel. A partir de là, la discussion s'est développée sur les grilles d'auto-évaluation proposées par les enseignants de Français, sur les grilles d'évaluation formative utilisées en sciences, sur les barèmes, proposés comme outil de mise en adéquation des différents types d'évaluation. Une partie des enseignants a présenté ses « innovations » en matière d'évaluation, l'autre partie l'écoutant. S'il ne nous semble pas qu'une telle réunion ait eu pour résultat une transformation forte des pratiques, elle a eu toutefois certaines incidences. Elle a permis d'une part une première mise en relation d'enseignants travaillant différemment, d'autre part une information sur les différentes pratiques d'évaluation (un tableau, récapitulatif de ces pratiques, élaboré par la principale au fur et à mesure de la séance atteste du but pédagogique visé par la réunion). Les enseignants ne pratiquant que de l'évaluation sommative des élèves, sont, au début de la réunion, plutôt réticents à l'idée d'adopter de telles pratiques. Ils conclurent la séance sur l'idée d'y réfléchir. A d'autres occasions, et notamment lors de la prérentrée, cette réunion sera donnée comme un élément de référence par la principale. Paradoxalement, cette réunion a été très courte et peu développée. Les points du questionnaire jugés les plus importants par la principale (compétences communes à la sortie du collège, nouvelles compétences des élèves) n'ont pas été abordés, sur sa proposition, par manque de temps.

La prérentrée¹⁵ du collège Chagall à laquelle nous avons assisté était quant à elle organisée sous forme d'une succession de réunions diverses, dirigées par le chef d'établissement

¹⁵ Pour la première fois, la prérentrée se déroulait sur deux jours. Cet allongement du temps a été vécu par beaucoup d'enseignants comme un non-sens de l'administration, une illustration de son goût pour la « réunionnisme » inutile. Les différentes réunions portaient sur les sujets suivants : accueil, conseils d'enseignement, visite du collège rénové, prise en charge éducative (pour les nouveaux arrivants et les professeurs principaux), toxicomanie, évaluation des élèves, prise en charge pédagogique (présentation des différents projets en vigueur dans le collège). De telles réunions nous permettent de mieux comprendre le système de relations existant entre les enseignants et entre les enseignants et la direction. D'emblée dans notre cas, la distance est mise

lorsqu'elles étaient générales, se déroulant dans un léger brouhaha, et dont le but principal était de rappeler les règles de fonctionnement en vigueur dans l'établissement. La réunion portant sur l'évaluation des élèves a été particulièrement intéressante. Le débat a principalement porté sur les nouveaux bulletins, proposés par l'autorité centrale à la rentrée 1999, qui développent le côté formatif de l'évaluation des élèves (atténuation de la place accordée à la note, prise en compte des progrès et du comportement des élèves). Le collègue a en fait déjà élaboré, depuis quelques années, un bulletin du même type. La discussion porte essentiellement sur la façon dont ce bulletin est utilisé par les enseignants, par les élèves et par les parents d'élève, sur la comparaison entre la note chiffrée, les symboles utilisés pour représenter la position des élèves face à différents critères, les commentaires écrits. Là encore, il n'y a pas de lieu de penser qu'une telle réunion influence directement les pratiques, mais elle représente un temps où tout au moins les avis des uns et des autres s'exposent clairement, où chacun peut se positionner.

La réunion sur la réforme de la seconde observée au lycée Sarah Bernhardt¹⁶ a dans ce sens beaucoup moins d'impact. Elle a été essentiellement une réunion d'information. Si les enseignants ont pu poser des questions, le débat a été fortement canalisé par la proviseur. Par ailleurs, les points essentiels de la réforme n'ont été que présentés, sans approfondissement aucun. La proviseur rappelant régulièrement que tout sera décidé de façon définitive à la rentrée.

entre le chef d'établissement et les enseignants, de façon plus ou moins appuyée selon les personnes. Les groupes se reforment entre les enseignants, les sujets de conversation portent davantage sur le hors scolaire que sur le scolaire. La présence des enseignants est obligatoire les deux jours, mais le deuxième jour, nous avons constaté une érosion du nombre de participants. Les enseignants semblent davantage vivre la prérentrée comme une reprise de contact avec la réalité de l'établissement et de l'enseignement que comme un temps de travail. L'attention est franchement relâchée dans certaines réunions générales (comme celle de la présentation de l'établissement, de ses résultats au brevet, etc.).

¹⁶ Cette réunion s'est déroulée à la fin de l'année scolaire 1998/99 et a duré 1h30. Elle a rassemblé environ 70 enseignants face à la proviseur, à son adjointe et à un rétro-projecteur. Elle a porté essentiellement sur la réforme de la classe de seconde (le temps étant insuffisant, la continuation de cette réforme en 1^e et Terminale n'a pas été abordée). Cette réforme introduit des heures d'aide individualisée en français et mathématiques, des heures d'éducation civique, des heures d'enseignement dédoublé dans les différentes disciplines. Elle amène donc de grosses transformations dans les emplois du temps. Des indications sont également données à la fin de la réunion sur la structure prévisionnelle et sur la prérentrée suivante.

4 - La formation continue

Finalement, c'est essentiellement l'aspect formateur de ces réunions qui est intéressant pour notre questionnement. Une question se pose alors : quel est le lien établi par les enseignants entre leur réflexion sur leurs pratiques et la formation ? Certains d'entre eux ont directement fait l'association dans leurs discours, expliquant, entre autres, que c'est au moment des stages qu'ils discutent de leurs pratiques, découvrent de nouvelles façons de faire, décident de modifier des éléments de leur enseignement. Les enseignants de lycée et de collège ont toutefois des positions très différentes vis-à-vis des stages. Les enseignants de lycée sont très peu à dire encore participer à des stages et une grande partie d'entre eux disent clairement que les stages ne leur apportent rien. Les enseignants de collège sont beaucoup plus attirés par la formation continue, qu'ils estiment bénéfique (quand l'animateur est bon, précisent-ils toutefois). Ils en font donc régulièrement et regrettent à ce sujet que l'accès aux stages soit de plus en plus difficile. Les stages apportent dans ce cas essentiellement une ouverture sur d'autres pratiques, mais représentent également une sorte de sas de décompression pour certains enseignants qui les comparent parfois à des séances de psychothérapie. Ici encore, le lien entre les stages et l'auto-évaluation, lorsqu'il est fait, apparaît comme une évidence pour les enseignants. Le thème est finalement peu développé¹⁷.

D - Les pratiques outillées : l'usage des indicateurs statistiques d'évaluation

Nous venons de dessiner un ensemble de pratiques d'évaluation enseignantes très peu formalisées, qui relèvent à la fois du cœur du métier d'enseignant (évaluation solitaire, évidente et intuitive) et de sa périphérie (évaluation grâce aux pairs, découlant de

¹⁷ Nous ne disposons pas ici des données suffisantes pour cerner les facteurs amenant un stage de formation continue à être défini comme « efficace ». Nous renvoyons pour cela au travail de Demailly, Cauterman, et alii (1999), qui montre que les caractéristiques du stage et du formateur, celles de l'enseignant en formation, et celles de son établissement d'affectation s'allient pour permettre une telle définition. Voir par ailleurs Bégyn (1998), pour une étude des effets de la formation continue sur l'identité professionnelle des enseignants.

rencontres fortuites, du travail en équipe, ou de réunions instituées). Or, l'institution scolaire appuie son discours incitatif à l'évaluation sur l'élaboration de différents outils statistiques (évaluations nationales en 6^e et en 2^e, construction des IPES) qui semblent pouvoir être utilisés pour des pratiques d'auto-évaluation.. L'usage que font les enseignants de ces outils est, en fait, peu en accord avec ce qui était initialement prévu.

1 - Les évaluations nationales 6^e et 2^e

Les tests d'évaluation à l'entrée en 6^e et 2^e (et également en CE2) ont été élaborés afin d'appréhender le niveau de compétences des élèves à différents moments de leur cursus scolaire¹⁸. L'institution parle d'évaluation diagnostic, c'est-à-dire une évaluation qui doit permettre de cerner les difficultés spécifiques de chaque élève (notamment en les comparant à la moyenne), le but idéal étant ensuite d'adapter les pratiques pédagogiques à ces difficultés. Ces tests d'évaluation peuvent en fait être utilisés dans le cas de pratiques d'évaluation formatives, puisqu'ils permettent de faire le point sur les compétences des élèves à un moment donné pour ensuite apprécier ses progressions.

Si les enseignants nous ont parlé de ces évaluations nationales, c'est très rarement en les reliant à de telles pratiques d'évaluation formative. Celles-ci, lorsqu'elles sont abordées, sont reliées à des pratiques personnelles : utilisation de grilles d'évaluation, constructions de tests spécifiques. Les évaluations nationales sont en fait perçues avant tout comme une obligation par les enseignants de français et mathématiques, ainsi qu'histoire géographie en 2^e. Ils ont en effet à faire passer ces tests en début d'année et à les corriger. Mais il semble que leur utilisation s'arrête là. Seuls un enseignant de français et un enseignant de mathématiques du collège Chagall nous ont dit les utiliser pour faire des groupes de niveaux, mais même dans ce cas, les enseignants ne souhaitent pas faire un travail plus poussé de comparaison avec les résultats moyens ou d'élaboration de stratégies pédagogiques.

Les enseignants de collège en Education prioritaire se présentent comme un peu plus familiarisés avec les évaluations 6^e. La politique de l'Education prioritaire dans

¹⁸ Cf. chapitre II, IIIA1.

L'Académie de Lille a développé un axe fort de sensibilisation des enseignants des écoles et collèges aux outils d'évaluation et l'on peut voir ici l'un de ses fruits. Celui-ci est cependant limité ; si les évaluations sont davantage connues en REP, cela ne présage pas du niveau de leur utilisation. On constate ici que les enseignants qui s'y intéressent le plus sont ceux qui sont par ailleurs partie prenante des relations avec les écoles dans le cadre de projets école/collège où les résultats des évaluations sont étudiés (l'usage des évaluations diagnostic apparaissant plus courant dans le premier degré que dans le second, il peut y avoir une sorte d'effet de contamination). L'utilisation des évaluations, quand elle existe, reste cependant relativement superficielle. Elle permet essentiellement aux enseignants, selon leurs dires, de cibler les niveaux de leurs élèves. L'utilisation est fortement restreinte aux enseignants de mathématiques et français, matières sur lesquelles portent les tests.

Pour l'ensemble des enseignants qui abordent en fait cette question, les évaluations diagnostic ne sont pas utilisées pour faire du diagnostic. Certains enseignants expliquent avoir leurs propres systèmes d'évaluation, qui leur paraît plus fiable, moins lourd, plus adapté. D'autres vivent les tests d'évaluation de niveau, dans tous les cas, comme une « corvée ». C'est particulièrement le cas des enseignants du lycée Sarah Bernhardt.

En effet, au collège Chagall, les enseignants des matières objets de tests avouent ne pas utiliser ces tests tout en se le reprochant. Tout comme ils disent qu'ils devraient s'intéresser davantage à l'évaluation formative, ils disent qu'ils devraient étudier davantage les évaluations nationales. Ils justifient cette absence d'utilisation par leur manque de formation pour le faire, par le décalage de ces évaluations par rapport à leur calendrier d'enseignement (les élèves sont évalués environ au bout de trois semaines de cours) et par la lourdeur de l'utilisation.

Parmi les enseignants de lycée, l'hostilité est plus forte envers les évaluations 2°. Celles-ci sont jugées peu adaptées à leurs pratiques d'enseignement, aux attentes du lycée (les compétences étudiées ne sont pas celles qui seront évaluées lors du bac), certains aspects des tests leurs apparaissent illogiques¹⁹.

¹⁹ Par exemple :

« Alors vous avez des questions, par exemple, sur un texte. Et puis après, on leur demande de

Finalement, le discours des enseignants sur ces évaluations est peu développé, car, ne les utilisant pas ou très peu, les enseignants avouent avoir peu de choses à dire dessus. Ils ont souvent abordé ce thème de la même façon qu'ils abordent leur représentation de l'institution : celle-ci impose des choses, parfois jugées absurdes, que l'on applique simplement par obligation, et non par intérêt.

2 - Les résultats aux épreuves terminales

Nous nous sommes interrogés sur la connaissance que les enseignants avaient des IPES²⁰ et nous avons très vite constaté que cette connaissance était quasi inexistante. Certains connaissent vaguement le terme, se rappellent que le chef d'établissement en a parlé, un jour, à la prérentrée ou lors d'un conseil d'administration. Ce sont surtout les enseignants de collèges qui reconnaissent le plus souvent le terme. Le seul indicateur que les enseignants connaissent bien parmi les IPES (et qui existait bien sûr avant l'élaboration de ceux-ci) est, pour le lycée, celui qui a trait aux résultats aux épreuves du baccalauréat. Le résultat au brevet n'est pas utilisé dans les IPES du collège, mais il est donné dans les tableaux de bord académiques des collèges, en comparaison avec la moyenne départementale.

Au lycée Sarah Bernhardt, c'est en fait quasiment le seul indicateur chiffré pris en compte par les enseignants comme moyen d'évaluation de leurs pratiques, comme nous l'avons vu précédemment²¹. Ils se disent ainsi souvent très affectés, positivement ou négativement, par les résultats obtenus au bac par leurs élèves, même si quelques uns précisent que ce

rédiger, genre une petite rédaction, c'est l'équivalent de ça (montre quelques lignes avec ses doigts). Et puis pour noter, alors vous ne notez pas, vous ne mettez pas de note. Il y a quatre cases. 1, 2, 9, 0. C'est les critères. Alors si l'élève a bien répondu, vous mettez, vous cochez la case 1. S'il n'a pas répondu à la question, 0. Si c'est juste mais incomplet ou inexact ou imprécis, c'est la case 2 que vous cochez. Et si c'est faux c'est la case 9. Et ça devient absurde parce que vous avez des élèves où on se dit, au moment de la correction - vous avez donc un cahier du professeur - « est-ce que l'élève a fait des fautes ? »... « Est-ce qu'il a confondu par exemple se écrit S E, ou ce écrit C E ? » Par exemple il y a des élèves, il arrive que dans leur rédaction, ils ne l'emploient pas. Alors vous marquez non, il n'a pas fait la confusion. Donc vous marquez « très bien ». Il ne l'a pas utilisé, ça devient absurde ! » (Mme Dennery, stagiaire français, lycée Sarah Bernhardt)

²⁰ IPES : indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires, cf. chapitre II, IIIA1.

²¹ Cf. ci-dessus, IB1b.

n'est pas ce qui conditionne leurs pratiques. Lorsque les résultats sont bons, ils font, en fait, partie des petits plaisirs de la vie d'enseignant. Lorsqu'ils sont mauvais, les enseignants tentent de les relativiser (contextes différents d'une année sur l'autre, sentiment de savoir à l'avance que les élèves échoueraient) sans cacher que cela les remet quand même un peu en question. C'est ainsi ce qu'a ressenti Mme Noether, enseignante de Mathématiques du lycée :

« Mais là, l'année dernière, j'ai eu vraiment de très mauvais résultats, et sur le coup, bon, je disais "c'est la catastrophe, je ferais mieux d'aller vendre des frites en face du lycée, j'aurais peut-être plus de succès". Mais non, après quand on a réfléchi, parce qu'il y avait, ... c'était des résultats globaux. Quand on a réfléchi, on s'est dit en fait, on savait que ces résultats allaient être cela. Parce que toute l'année on s'est battu avec la classe pour essayer de faire travailler les élèves, pour essayer de leur montrer que ça n'allait pas, qu'il fallait... » (Mme Noether, mathématiques, lycée Sarah Bernhardt)

Les enseignants du collège Chagall ont plus de recul vis-à-vis des résultats au brevet, ce qui paraît normal vu le poids symbolique moindre de cette épreuve. Ils s'intéressent ainsi aux résultats, mais davantage comme révélateur du niveau de l'établissement, de son évaluation globale, que comme significatif de leurs pratiques pédagogiques. Ils contestent d'ailleurs l'importance de ce résultat comme critère d'évaluation de l'établissement, qui amène parfois à axer beaucoup le travail de 3^e sur le brevet, sans prendre en compte l'hétérogénéité du public scolaire du collège, et les grandes différences d'orientation après la classe de 3^e. Les enseignants connaissent en général les grandes lignes de cette orientation, présentée en début d'année par le chef d'établissement, et ce sont ces données qu'ils proposent lorsqu'ils veulent qualifier leur public scolaire²². Or, c'est justement l'orientation qui est la plus représentative des résultats obtenus par l'établissement selon eux et pour la plupart des enseignants, c'est sur celle-ci qu'il faut travailler.

²² M. Vendémiaire, enseignant de Français, professeur principal en 3^e et investi dans les actions de préparation à l'orientation du collège présente ainsi ce dernier :

« En gros, on doit avoir à peu près plus de la moitié..., peut-être 60%, qui vont vers l'enseignement professionnel, donc l'enseignement court : BEP, CAP et Bac pro éventuellement. Et donc 40% vers les secondes générales et technologiques ». (M. Vendémiaire, français, collège Chagall)

Les enseignants de collèges en Education prioritaire ont une position plus tranchée vis-à-vis de ces indicateurs de résultats, lorsqu'ils les connaissent, car chez eux également on constate un relatif désintérêt pour cette question. Les indicateurs de niveaux des élèves sont perçus avant tout comme des moyens de culpabilisation des enseignants. Ils les renvoient en effet à une réalité scolaire dure, qu'ils connaissent très bien par leur présence sur le terrain. Ces indicateurs sont conçus comme redondants et surtout comme stériles : ils n'apportent pas directement, selon les enseignants, des solutions pour gérer les problèmes scolaires²³.

3 - Une méfiance envers « les chiffres »

Les indicateurs statistiques que les enseignants reconnaissent parfois prendre en compte sont donc limités, en nombre et en finesse. Dans les établissements que nous avons explorés, nous n'avons pas assisté à des réunions portant sur leurs analyses, mis à part lors de la prérentrée, où ils sont présentés rapidement, et lors de certains conseils d'administration, auxquels participent peu d'enseignants. Au collège Chagall, un groupe de professeurs était censé se réunir pour travailler sur les évaluations des élèves, mais ce groupe s'est dissous au moment où nous avons pris connaissance de son existence, sans avoir eu le temps de se réunir une ou deux fois. Au lycée Sarah Bernhardt, de telles réunions n'existent pas. Nous n'avons pas pu voir l'utilisation concrète de ces indicateurs.

Dans les collèges en Education prioritaire, les réunions portant sur l'élaboration des contrats de réussite de même que les réunions CM2/6^e sont des moments de travail sur les évaluations CE2 et 6^e. Ces réunions touchent cependant un nombre très restreint d'enseignants.

²³ Par exemple :

« C'est vrai que c'est catastrophique mais bon, regarder des chiffres catastrophiques, je trouve ça déprimant. Bon à la limite, on le sait, on le sait, on sait très bien que l'on part de très bas, maintenant c'est tout, on fait autre chose, on continue quand même, on ne va pas chercher à aller très bas uniquement parce que l'on est très bas, donc, non. Donc, je trouve ça assez déprimant, il faut les savoir, il faut les connaître à mon avis, il faut les avoir en tête, vaguement quoi. Mais bon, quand on voit les résultats au brevet des collèges, j'ai l'impression que ça ne cesse d'empirer, alors que c'est qu'une impression donc, je suis en période février, fatigue... (...) Honnêtement je n'ai pour l'instant pas encore de solutions, ni même d'idée de solutions..., rien ne me vient... ». (Mme Tzara, anglais, collège René Char)

On retrouve un élément constant, chez les enseignants de collège comme de lycée, en Education prioritaire comme ailleurs, expliquant en partie ce peu d'intérêt. C'est la grande réticence des enseignants à utiliser des statistiques. Les statistiques, les « chiffres », ne sont pas adaptés pour rendre compte de la complexité du métier, son aspect relationnel, son caractère d'urgence et d'imprévisibilité. Les IPES, lorsqu'ils sont connus, sont perçus comme des outils réducteurs, complexes, privilégiant une gestion froide des élèves à une gestion humaine. Cet aspect peu attrayant des chiffres, venant se rajouter au manque de temps disponible pour les utiliser et à l'absence de contrainte ferme pour le faire, joue donc fortement en défaveur des évaluations formalisées.

E - Conclusion

Quels sont les enseignements de cette analyse du rapport des enseignants à l'auto-évaluation ? Il nous semble finalement qu'il existe un fossé entre la représentation que les enseignants ont de l'auto-évaluation et celle proposée par l'institution. Les enseignants présentent l'auto-évaluation comme au cœur de leurs pratiques professionnelles. Ces pratiques professionnelles sont caractérisées par leur aspect individuel, souvent souligné par les enseignants, mais aussi intime et privé : elles se déroulent dans l'univers clos de la classe. L'auto-évaluation possède donc les mêmes caractéristiques que les pratiques pédagogiques : elle est du ressort de chacun, de son bon vouloir, tout en étant obligatoire si l'on veut être un « bon enseignant ». Cela relève de la contrainte cachée. Mais chacun décide ensuite, dans son for intérieur et dans l'espace de sa classe, de la façon dont il applique concrètement cette contrainte. Ainsi, même l'auto-évaluation issue d'instances plus collectives : réunions de concertation instituées ou non - en fait, toute connaissance de soi qui se dégage de la comparaison avec autrui - relève finalement du libre arbitre de chacun. Il n'y a pas de règles sauf celles qui découlent de l'expérience concrète. Tout comme la formation enseignante porte davantage sur le contenu d'enseignement que sur la façon de l'enseigner, elle n'apprend pas réellement à évaluer les qualités d'enseignement.

Certainement, cela a à voir avec les caractéristiques de ce métier. Puisque, justement, chacun donne sa propre touche à ses pratiques professionnelles, puisque la « personnalité »

de l'enseignant compte pour beaucoup dans la manière de pratiquer le métier, toute évaluation touche le cœur de cette « personnalité » et est donc particulièrement sensible.

Face à cela, l'institution propose des procédures très formalisées, et surtout peut-être très publiques, d'aide à l'évaluation. L'évaluation institutionnelle suppose l'énonciation et la mise en commun des résultats de chacun, au su et au vu de l'équipe enseignante mais aussi potentiellement au su et au vu d'acteurs extérieurs à l'établissement. Le travail en équipe est mis en avant, le travail sur le résultat et surtout sur le progrès des élèves est privilégié. De ce fait, l'évaluation est vécue comme particulièrement culpabilisante pour les enseignants, parce qu'elle se base sur les résultats, et non sur les méthodes et les moyens, d'autant plus que la forte incitation récente laisse croire qu'une telle pratique n'existait pas chez eux auparavant.

M. Zorilla, enseignant d'espagnol du lycée, qui par ailleurs développe un discours très réflexif sur ses pratiques et très ironique sur le système scolaire, résume ainsi la rencontre entre les pratiques intuitives des enseignants et la « culture de l'évaluation » formalisée par la hiérarchie scolaire.

« On n'a pas attendu que l'on nous le dise pour le faire..., sinon, aujourd'hui, je ne t'accueillerais pas, parce que je ne voudrais pas que tu saches ce que je penses, tu n'aurais pas été accueillie par des tas de collègues, on n'innoverait pas dans nos cours comme on le fait, on n'aurait pas de matériel audio et vidéo comme on en a dans les salles, on ne sortirait pas les élèves pour voir ce qu'est une centrale nucléaire, ou aller voir ce qu'est la vie sur un platier au bord de mer, on n'utiliserait pas internet, on n'aurait pas de multimédia, on n'aurait pas de radio, on corrigerait les copies comme on les a toujours corrigées, on sanctionnerait absolument toutes les fautes, on mettrait zéro à toutes les copies alors que l'on peut mettre une note convenable à toutes les copies où il y a pleins de fautes parce que l'on sait que... C'est à dire qu'on n'attend pas que l'on nous dise comment il faut faire, ça on le fait... Evidemment qu'on le fait, on est du matin au soir là. On n'enseigne plus comme on enseignait il y a des centaines d'années..., enfin, des centaines d'années : un siècle. Comme il y a des dizaines d'années, c'est sûr... Et malgré nous !... Malgré nous !... Cela ne vient pas de nous, cela vient des élèves et de nous... (...) C'est sûr, cette culture d'évaluation, elle existe, de

façon permanente. Un prof sait lorsqu'il sort d'un cours que son cours est nul..., (...) et il sait qu'il ne referra plus ce texte-là, et il sait qu'il ne prendra plus ce cheminement pour arriver à telle idée... C'est normal, c'est au quotidien..., ça aussi c'est la culture de l'évaluation..., il sait aussi que son devoir a été mal fait, qu'il a mal noté, qu'il a découragé tout le groupe, alors qu'il n'aurait pas dû noter comme ça, qu'il aurait dû mettre cet exercice-là : ça aussi il le sait, évidemment qu'il le sait. Il le sait qu'il y a des élèves qui ont besoin de plus de temps pour faire un devoir, ... il sait qu'il y a des élèves qui finissent très vite et qui s'ennuient, il sait qu'il y a des élèves qui s'ennuient, il sait qu'il y a des élèves qui rament... On le sait, on passe des heures avec eux, c'est normal. Comment veux-tu ne pas le savoir ? Donc la culture d'évaluation, cela veut dire quoi ? » L19

Toutefois, peut-on dégager des variations dans cette présentation très partagée des enseignants et de leurs représentations et pratiques d'auto-évaluation ?

On perçoit des différences tout d'abord dans le type de discours tenu par les enseignants, indicateur de leurs positions socio-politiques²⁴. Nous avons été confrontés à des discours que nous qualifierons de très engagés, ce de deux façons différentes. Certains enseignants ont un discours très engagé affectivement, vis-à-vis de leur métier. Les élèves sont très présents dans leurs propos. Ils développent beaucoup sur le rôle que l'école et les enseignants ont à tenir vis-à-vis d'eux. L'enseignement est décrit avant tout comme un plaisir, qui n'est cependant pas toujours au rendez-vous. Ces enseignants se sont remis en question lors de l'entretien même, en expliquant leurs doutes, voire leurs angoisses, face à la situation d'enseignement. On pourrait assimiler ces enseignants aux « *militants démocratistes* » décrits par Demailly (1991) dans la typologie proposée des enseignants du second degré²⁵, et particulièrement aux « *pédagogues militants* ». L'orientation socio-

²⁴ Rappelons que notre conception de l'acteur est celle d'un acteur à la fois stratégique et politique, (cf. chapitre IV, IIA1).

²⁵ La typologie proposée par Demailly (1991) porte sur les enseignants de collèges des années 1980 et dessine un « *modèle du système de positions* » de ces enseignants, à partir de trois éléments : les dispositions formées dans des trajectoires personnelles, le modèle professionnel (positionnement dans l'institution, source de légitimité), l'orientation socio-politique de la pratique, entre un pôle élitiste et un pôle démocrate. Nous faisons référence à cette typologie car nous

politique de leurs pratiques est bien démocratique : l'école doit chercher à développer les capacités des enfants et ne pas donner la priorité à la sélection. La profession enseignante est vécue comme un engagement social envers les élèves.

D'autres enseignants sont également très engagés dans leur discours, mais de façon plus rationnelle : ils se présentent comme des individus ayant fait au préalable une analyse de leur métier, de leurs pratiques, de leur rôle face aux élèves. Ce discours est bien sûr construit, reconstruit pour l'entretien, mais l'intéressant pour nous est qu'il l'a été sous forme de démonstration, voire de plaidoyer. Ce sont des enseignants qui se montrent lucides face au système scolaire, soulignant toute la lourdeur que l'on peut mettre ici sous le terme de système. Mais, ce ne sont pas des enseignants qui ont renoncé, ils développent ainsi leur discours sur leurs missions, sur ce que doit être un bon enseignant, etc. Relativement à la typologie de Demailly (1991), ces enseignants nous semblent plus se rapprocher des « *intellectuels démocratistes* » d'une part, des « *professionnels* », figure émergeant dans les années quatre-vingt, d'autre part (Demailly et alii., 1999). Les intellectuels démocratistes mettent en avant le « *savoir* », « *l'aventure de la modernité* ». Les « *professionnels* » quant à eux ne perçoivent pas leur activité dans le cadre limité de la classe, contribuent à la « *naissance d'une ingénierie pédagogique* », utilisent les « *marges de manœuvre que laisse le système, en vue de l'amélioration de la qualité des services rendus* » (Demailly et alii., 1999, p. 19).

On retrouve des enseignants de lycée et de collège dans ces deux catégories (les enseignants de lycée étant légèrement plus représentés dans la deuxième), mais c'est surtout le sexe qui distingue les deux groupes. Les enseignants engagés et porteurs d'un discours affectif sur leur métier sont massivement des femmes, les enseignants engagés et porteurs d'un discours rationnel sont majoritairement des hommes.

Ces deux types d'enseignants se montrent plutôt favorables à l'évaluation. Soit ils expliquent la pratique, en avoir besoin, soit ils proposent des pistes pour que l'auto-évaluation des enseignants soit réellement possible dans le système actuel.

pensons trouver des liens entre les orientations socio-politiques et les modèles professionnels qu'elle résume et les différentes positions des enseignants que nous avons enquêtés. Nous ne cherchons cependant pas à l'appliquer terme à terme, notamment parce que nos connaissances des trajectoires passées des enseignants et de leurs pratiques professionnelles en classe (l'une des

Face à ces deux groupes d'enseignants, on trouve un troisième groupe, en nombre comparable, qui occupe une position plutôt consensuelle. Nous dirons que le discours tenu est un discours « habituel », convenu, qui met l'accent sur les limites du travail enseignant, sur sa transformation vue sous le jour plutôt négatif. Ces enseignants perçoivent la question de l'évaluation avant tout comme une évidence, qui n'est pas à questionner, qui ne renvoie pas à une réalité claire, spontanément, dans leurs pratiques quotidiennes. Nous pouvons faire le lien ici entre ces enseignants et les « salariés » élitistes de la typologie de Demailly (1991) et particulièrement avec les « libéraux ». Ceux-ci recherchent une adaptation de l'enseignement aux nouveaux publics scolaires afin de « préserver le confort relationnel », ils s'investissent au minimum dans la vie scolaire et privilégient leur vie privée.

Les deux premières catégories ont une représentation démocrate de l'école, qui s'exprime notamment dans leur conception de l'évaluation des élèves : celle-ci est jugée limitée lorsqu'elle ne se base que sur les résultats scolaires. La troisième catégorie a une vision plus élitiste : le métier d'enseignant consiste à transmettre des savoirs et à évaluer leur acquisition.

Nous avons voulu savoir si des caractéristiques spécifiques différencieraient ces trois groupes d'enseignants, dans les limites de notre échantillon :

Dans les trois catégories, on retrouve des enseignants de collège et de lycée. Différents parcours et diplômes sont représentés : ancien MA ayant passé le CAPES ou ayant été assimilé certifié, ancien PEGC ayant été intégré, certifié, agrégé.

L'ancienneté dans le métier ou dans l'établissement n'est pas non plus un critère discriminant, puisque dans les trois groupes, on trouve des enseignants ayant une ancienneté dans le métier de près de trente ans à une ancienneté de moins de 5 ans, une ancienneté dans l'établissement de plus de 20 ans à une ancienneté de moins de 10 ans. De même, le nombre d'établissements fréquentés auparavant est également fluctuant.

On ne trouve pas de lien clair entre une discipline et une position spécifique, dans les limites de notre échantillon. Or, celui-ci n'est absolument pas suffisant pour pouvoir tester cette relation puisque nous n'avons souvent qu'un représentant d'une discipline. Toutefois,

dimensions de la posture professionnelle) ne sont pas assez approfondies, (cf. Demailly (1985) pour une première typologie sur les enseignants de Français en collège).

on n'établit pas non plus de lien entre groupes de disciplines comme : disciplines à dominante littéraire et disciplines à dominante scientifique, ou disciplines où l'équipe est nombreuse, et disciplines où l'équipe est très réduite.

La syndicalisation n'est pas non plus un critère représentatif. Dans notre échantillon, moins de la moitié des enseignants est syndiquée²⁶, mais ils sont représentés dans les trois groupes isolés. Enfin, les trois catégories sont également représentées parmi les enseignants travaillant dans des collèges en Education prioritaire.

Finalement, au niveau des pratiques professionnelles, ce qui distingue le plus les deux premiers groupes du troisième, mis à part leur rapport à l'évaluation, c'est leur représentation du travail en équipe. Les enseignants porteurs d'un discours engagé, affectivement ou rationnellement, favorables en majorité à l'auto-évaluation, sont également des enseignants qui pratiquent ou souhaitent pratiquer davantage le travail en équipe. Chez les enseignants plutôt de type « salarié élitiste », qui sont peu attirés par l'auto-évaluation, le travail en équipe est beaucoup moins attractif, surtout chez les enseignants de lycée.

Nous avons donc, à ce niveau de l'analyse, essentiellement un lien entre représentation du métier d'enseignant (que nous lisons à travers le type de discours tenu), rapport à l'auto-évaluation, et motivation pour le travail en équipe. Par ailleurs, relevons que l'acceptation d'un regard extérieur sur les pratiques, un certain degré de « publicisation », sont les éléments communs à l'auto-évaluation et au travail en équipe.

²⁶ Au collège, parmi les enquêtés, 2 enseignants sont syndiqués au SNES, 1 au SE-FEN, 1 au SGEN-CFDT, 1 à FO, et 1 au SNCM. Aux dires des différents acteurs de l'établissement, la syndicalisation est peu poussée, et c'est une liste unie qui a été présentée au CA. Au lycée, parmi les enquêtés, 4 enseignants sont au SNES, et 2 au SGEN. La syndicalisation est moyenne, même si, semble-t-il, les représentants élus ont une force d'inertie développée dans l'établissement.

III - Le vécu de l'évaluation subie

L'évaluation prend sens également chez les enseignants en tant qu'évaluation subie. Ainsi, lorsqu'ils abordent la façon dont leur travail est évalué, ce sont, avant l'auto-évaluation dont nous venons de traiter, les inspections qui apparaissent. Le discours que nous avons recueilli sur ce thème est, là encore, fortement partagé et recoupe les analyses que l'institution scolaire a faites sur ce sujet (Périer, 1994 ; Direction de l'évaluation et de la prospective, 1996). Il nous intéresse particulièrement par les contradictions qu'il met en scène, entre le vécu des inspections, et les représentations générales qu'en proposent les enseignants. Nous allons voir en effet que les enseignants proposent une conception générale très minorative de la pratique d'inspection, alors que le récit de leur vécu en fait un objet de crainte et d'intérêt.

Précisons toutefois que nous analysons ici le rapport des enseignants à la pratique d'inspection et non au corps d'inspection en général. Si les enseignants peuvent en effet formuler des reproches vis-à-vis de leur évaluation par l'inspection, cela n'augure pas de mauvaises relations générales avec les inspecteurs. Il peut en effet exister une alliance entre les enseignants et les IPR autour de la discipline d'enseignement, alliance que nous laissons ici de côté pour nous centrer uniquement sur le vécu de l'inspection.

A - Le non sens des inspections

La majorité des enseignants aborde tout d'abord les inspections par le dénigrement. L'évidence proférée à ce sujet est que les inspections sont inutiles. Inutiles pour les enseignants, mais aussi pour l'institution. Les arguments donnés pour justifier cette affirmation sont essentiellement de l'ordre de l'organisation.

Ainsi, les enseignants assimilent beaucoup plus l'inspection à la visite en classe qu'à l'entretien mené avec l'IPR suite à cette visite. Or, cette visite, du dire même des enseignants, est sur-préparée par eux, parce qu'ils connaissent la date de venue de l'inspecteur. Elle se déroule dans une classe « idéale », avec des élèves qui, le plus

souvent, sont ce jour-là des élèves modèles. La visite de l'inspecteur est donc vue avant tout comme truquée, complètement artificielle. Ce n'est pas une vraie situation de cours qui lui est donnée à voir, ce qui automatiquement ne peut que l'amener à avoir un faux jugement sur les enseignants.

Par ailleurs, lors de la visite comme lors de l'entretien, l'inspecteur est jugé comme trop éloigné des préoccupations concrètes des enseignants. Il est souvent vu comme étant du côté de la théorie alors que les enseignants sont du côté de la pratique. De ce fait, beaucoup d'enseignants estiment qu'il n'est d'aucun conseil pour leurs pratiques professionnelles.

Enfin, les inspections sont également jugées comme peu fécondes parce que sans réels effets pour les « bons » enseignants comme pour les « mauvais ». C'est surtout la deuxième catégorie d'enseignants qui est vue comme peu mise en danger par les inspections. Celles-ci n'ont pas assez de marge de manœuvre pour produire des sanctions, pour avoir des incidences fortes sur la carrière.

C'est également leur rareté qui, de façon générale, décrédibilise les inspections et accroît leur manque d'incidence sur les pratiques professionnelles. Même si les enseignants estimaient les inspections profitables à leurs pratiques, leur faible fréquence ne leur permettrait pas de remplir ce rôle.

Les enseignants de collège en Education prioritaire sont ceux qui s'accrochent le moins bien de cette rareté. Tout d'abord, elle les empêche de profiter des conseils des IPR qu'ils sont plus nombreux à souhaiter, surtout, elle exprime cruellement le peu d'intérêt de la hiérarchie vis-à-vis d'eux. Ces enseignants estiment déjà qu'ils travaillent dans des espaces « hors normes », qu'ils pratiquent un métier « autre » que le métier d'enseignant traditionnel. La faible fréquence des visites inspectorales vient alors confirmer leur sentiment de relégation et de non reconnaissance hiérarchique.

L'expression « subir l'inspection » nous semble adéquate pour qualifier ces visions de l'inspection. Toutefois, il nous semble ici que ce discours, principalement tenu par les enseignants de lycée, minorant fortement le rôle de l'inspection dans la vie professionnelle, est un discours convenu. Il aborde l'inspection de façon générale, relativement à l'ensemble de la vie professionnelle. Lorsque les enseignants abordent le vécu concret des inspections, celles-ci prennent un poids différent.

B - L'humiliation de l'inspection

En effet, alors même que les enseignants observent un certain détachement vis-à-vis de l'inspection en général, ils changent de registre lorsqu'ils abordent leurs expériences concrètes. On est alors confronté à des réactions beaucoup plus violentes, où la personnalité même de l'enseignant semble mise en jeu. C'est alors le côté désagréable de l'inspection, humiliant, infantilisant, déresponsabilisant qui est souligné. Plusieurs enseignants expliquent ainsi que les inspections ont pu être pour eux des moments de remise en question totale.

Mme Delta, enseignante d'histoire géographie de collège, relate ainsi sa dernière inspection, pendant laquelle elle a été débordée par ses élèves qui, cette fois-là, n'ont pas joué le jeu, ont été très dissipés et ne lui ont pas permis de mener à bien le cours préparé.

« Moi j'ai trouvé que ça s'était très mal passé !! (...) D'habitude, enfin, j'ai déjà été inspectée, c'est la troisième fois, d'habitude quand même, l'idée qu'il y ait un inspecteur, c'est la première fois que j'avais une classe qui réagissait, enfin, qui ne réagissait pas. [Oui, ni en bien ni en mal ?]. Non, comme d'habitude !, c'est plutôt mal ! D'habitude non, j'ai déjà eu aussi des stagiaires qui préparaient un mémoire, là, pour rentrer à l'IUFM, je ne sais pas quoi, là, les années précédentes..., ça allait, ils faisaient un peu plus attention, je dirais, mais alors là, ça surprend ! Et bon, bien sûr, comme ils n'avaient pas fait leur travail, le cours, je n'ai pas pu le terminer. Normalement, on a une chose à faire en cours, un tout, bon, là, ça ne s'est pas fait, alors, comme c'est une classe..., où il y a 3, 4 élèves quand même..., de bons élèves, et puis bon, le reste, c'est moyen, et puis certains, sont quand même... lâchés depuis longtemps. Bon, il aurait fallu que je fasse un travail plus hétérogène, des tâches différentes... [C'est ce que l'inspecteur vous a dit ?] Oui, mais bon, moi je lui ai fait remarquer quand même que c'était difficile aussi de donner des choses différentes à faire, les faire travailler un peu par groupe, c'est assez compliqué aussi, pour l'instant, je n'ai pas les moyens, je n'ai pas les moyens...! [Mais ça a été quand même...?] Oui, ça a été... (rires). Ça ne me laisse pas un bon souvenir, l'inspection précédente me laissait plus à l'aise après quoi, pendant et après, là, j'ai encore gros sur le

cœur (rires). [Mais dans la discussion que vous avez, vous avez, après, une heure, à peu près, de discussions ?] Oui, pratiquement, 3/4 d'heure. [Et ça c'était intéressant ou ça vous a laissé aussi un mauvais souvenir ?] C'est-à-dire que non, il m'a remis un petit peu, je dirais, un peu plus à l'aise, il m'a dit que ça n'était pas que négatif, il y a des choses quand même assez positives, etc., mais bon... Enfin, j'avais travaillé sur l'industrie, l'industrie française..., avec les changements dans l'espace des industries, les vieilles régions en crise, les nouvelles régions, etc. Bon, il aurait fallu, mais ça, ça me semblait trop compliqué à faire, puis, c'est très chapitré dans le livre, c'est l'industrie, repère spatial, après, il y a le Nord-Pas de Calais etc., dans un autre chapitre, il y a l'aménagement du territoire dans un troisième chapitre, il aurait fallu que je fasse tout en même temps. Pour ces classes-là, moi, j'ai trouvé que c'était impossible, tout mélanger, c'était compliqué, alors ça, je demande à voir !, s'il fait un stage, j'y vais ! Parce que ça me semblait vraiment, avec cette classe-là, justement, j'essaye de découper..., qu'il n'y ait pas trop d'idées différentes dans mes cours, mais bon, lui, c'est ce qu'il aurait fait. [Et ça vous en avez discuté de votre point de vue ?] Oui, oui, mais enfin, bon, sur le rapport, il a quand même noté que ça aurait été bien de le faire quoi... » (Mme Delta, histoire géographie, collègue Chagall)

Si quelques enseignants nous ont donné clairement ces exemples d'inspections qui ont « mal tourné », d'autres, qui paraissent avoir vécu les mêmes expériences n'ont pas voulu ou pas su les verbaliser. C'est le cas d'un enseignant de mathématiques en collège, qui, lorsque l'on aborde le thème de l'inspection, envoie un péremptoire « sans commentaire ! » et passe ostensiblement à un autre sujet, où d'une enseignante de sciences physiques en lycée qui avoue que son inspection récente s'est mal passée puis qui éclate en sanglots.

Bien sûr, ces exemples sont limités, mais ils viennent renforcer l'idée que les inspections sont loin d'être vécues de façon neutre par les enseignants.

C - L'intérêt de l'inspection

Ces mêmes enseignants, qui adressent des critiques parfois virulentes au système d'inspection, expliquent cependant trouver certains intérêts aux inspections. Le premier, souligné par la majorité, est formulé de façon purement stratégique, et participe du regard ironique porté sur ces inspections par les enseignants. L'inspection sert la carrière de l'enseignant. En effet, le calcul de l'échelon, et donc de la rémunération, découle en partie de la note pédagogique de l'enseignant. Un enseignant qui n'est jamais inspecté ne voit pas sa note augmenter et connaît donc une ascension professionnelle à l'ancienneté.

Par ailleurs, et de façon moins matérielle, une partie des enseignants estime quand même le regard de l'inspecteur utile à leurs pratiques professionnelles. C'est principalement le cas des enseignants de collège, qui trouvent une réassurance et une stimulation dans le regard inspectoral, surtout si l'inspection se passe bien²⁷. Lorsqu'elle se passe mal, c'est justement l'absence de réassurance qui est regrettée. Dans ce cas, les conseils apportés par les inspecteurs sont d'ordre pédagogique plus que du contenu disciplinaire. Ils sont proposés lors de l'entretien suivant la visite, à partir de la situation vécue en cours. Nous l'avons déjà dit, les enseignants des collèges en Education prioritaire jugent également les inspections utiles, lorsqu'elles existent.

²⁷ Par exemple :

« Ça me conforte dans ma vision : "bon, ça va, je ne fais pas trop de bourdes en classe, je peux continuer à enseigner", sinon, si j'avais été descendue, s'il m'avait reproché pleins de choses, ah quelle remise en question ! Non, non, ça m'a confortée, j'avais besoin de cette inspection, j'en avais peur, mais j'en avais besoin pour rectifier le tir éventuellement... » (Mme Thonine, histoire géographie, collège Chagall)

« Je me suis sentie assez à l'aise dans cet exercice et, ça a été bien apprécié de l'inspecteur. Donc là, je me suis sentie confortée dans cette façon de travailler ». (Mme Minerai, français, collège Chagall)

« Sur une inspection pédagogique, là j'aimerais bien le voir plus souvent pour qu'on puisse discuter, entre autres, de l'enseignement, des conditions d'enseignement et de la matière plus particulièrement. Parce que, surtout en collège, où on est facilement isolé, parce qu'on est seul. Par deux parfois, quand on a de la chance. Mais là, hormis dans des stages où on voit d'autres profs de physique, c'est tout, on est isolé. Donc si on est parti dans une ligne directrice qui est fautive, si on ne voit pas un inspecteur ou des collègues, on continue. Donc là, par contre, c'est un avis extérieur objectif, sur la matière ». (M. Rivière, physique chimie, collège Chagall)

Les réunions d'équipes parfois rassemblées à la demande de l'inspecteur, suite à l'inspection de plusieurs enseignants, sont également appréciées par les enseignants. Elles sont vues comme des moments d'échanges professionnels en dehors de toute idée de contrôle et de sanction. Elles permettent aux enseignants de se tenir au courant du sens politique des réformes proposées et de leur mode d'application concrète. Toutefois, ce type de réunions n'est pas systématique et dépend de la volonté de l'inspecteur.

D - L'idéal de l'inspection

Les enseignants tracent en fait l'image de l'inspection idéale au travers de leurs discours. Plusieurs enseignants de collège font ainsi référence au mode d'inspection existant au niveau primaire. Ce qui semble leur plaire dans cette représentation de l'inspection, c'est le fait qu'elle s'applique à des équipes plutôt qu'à des individualités, à des projets plutôt qu'uniquement à des situations de cours.

De façon générale, les enseignants demandent que cette inspection décriée soit plus fréquente pour qu'elle soit plus utile. Qu'elle se dirige davantage vers le conseil que vers le contrôle et la sanction²⁸. Qu'elle se déroule sur des temps plus longs, et qu'elle permette un travail collectif.

Il semble important également de pointer le fait qu'aucun enseignant ne demande la suppression du système d'inspection. Etre inspecté, dans le sens ici de contrôlé, est perçu comme normal par les enseignants, inhérent à leur statut de fonctionnaire. L'inspection est donc avant tout vue comme normale, mais inadaptée, voire vieillotte.

On relève donc une contradiction interne au discours des enseignants, qui révèle leurs fortes attentes vis-à-vis de l'inspection. Les critiques de celle-ci sont peut-être d'autant plus violentes que le regard hiérarchique est souhaité comme aide, soutien et remotivation.

« C'est important, c'est vrai pour notre promotion et puis parce que ça peut apporter quelque chose d'être inspecté. Ça peut apporter un autre regard sur la pratique que l'on a tous les jours dans notre enseignement ». (Mme Noether, mathématiques, lycée Sarah Bernhardt)

²⁸ Ce qui rejoint en fait les transformations connues par les métiers d'inspection, cf. Chapitre II.

E - Et le chef d'établissement ?

Si le rôle d'évaluateur est principalement affecté à l'IPR par les enseignants, le chef d'établissement a également une charge d'évaluation, puisqu'il donne la note administrative, complément de la note pédagogique.

Or, ce n'est pas cette note qui assoit le chef d'établissement en tant qu'évaluateur du travail enseignant. En effet, comme pour la note pédagogique, les chefs d'établissement doivent mettre la note administrative à partir d'un barème précis et limitatif. Il est par ailleurs très peu courant que cette note baisse d'une année sur l'autre, puisque, dans ce cas, le chef d'établissement devrait établir un rapport circonstancié. Si la note administrative est donc vue comme importante pour la carrière, elle n'est pas jugée représentative du travail enseignant. Les enseignants de collège insistent plus fortement que ceux du lycée sur l'inanité de cette note, de même que sur la restriction de l'évaluation du chef d'établissement à l'administratif, sans lien avec la pédagogie.

Les liens qui peuvent être établis entre chef d'établissement et IPR sont également minorés. Les enseignants savent qu'ils existent (le chef d'établissement assiste souvent aux inspections), pensent que le chef d'établissement doit faire un « rapport » sur les enseignants à l'IPR, disent que le chef d'établissement peut demander la visite de l'IPR, mais ces relations ne sont pas ressenties comme les mettant en danger. Les possibilités pour un chef d'établissement de sanctionner un « mauvais » enseignant sont ici encore estimées très faibles.

Les enseignants de lycée développent une autre idée du rôle d'évaluateur du chef d'établissement. De la même façon que les enseignants de collège, ils donnent peu d'importance à la note administrative, mais ils estiment davantage que le chef d'établissement a un rôle d'évaluation globale. Cette évaluation globale, constante, passe par la connaissance générale que le chef d'établissement peut avoir des enseignants, par ce qu'il voit mais aussi par ce qu'il entend. Le chef d'établissement est ainsi présenté comme un acteur qui, sans être omniscient, peut cependant être parfaitement au courant de ce qui se passe dans son établissement, jusque dans le secret des classes. Ce n'est pas alors la note qui sanctionne le comportement des enseignants, mais, de façon plus discrète et plus implicite, la marge de liberté que le chef d'établissement leur accorde dans

l'établissement²⁹. Cette évaluation est vécue comme normale par les enseignants de lycée. Les enseignants qui nous disent ainsi que le proviseur est leur véritable supérieur hiérarchique, disent dans le même temps se sentir très libres dans l'établissement.

Au contraire, les enseignants de collège mettent l'accent, dans leur discours, sur les limites du rôle d'évaluateur du chef d'établissement. Il est vu avant tout comme un pair qui a vu ses tâches évoluer. En fait, la distance semble moins grande entre enseignants et chef d'établissement au collège qu'au lycée. Cela expliquant peut-être les difficultés des enseignants de collège à reconnaître le principal comme un supérieur hiérarchique.

IV - L'évaluation de l'établissement scolaire : représentations des évaluations extérieures

Le dernier type d'évaluation isolé dans le discours des enseignants est celui qui concerne l'évaluation de l'établissement dans lequel ils travaillent. Le discours sur ce type d'évaluation a été cependant rarement spontané et provient plus souvent de l'une de nos relances. Quand il existe, il se partage surtout entre indifférence et hostilité.

A - Du détachement vis-à-vis de l'évaluation quantitative de l'établissement à l'hostilité

L'évaluation quantitative de l'établissement est un sujet qui entraîne peu d'intérêt chez la majorité des enseignants. Il faut relier cette attitude aux rapports qu'ils entretiennent avec

²⁹ Cette dimension évaluative des chefs d'établissement a été soulignée par Chapoulie (1987) : « C'est sur un système de sanctions informelles (positives ou négatives) que repose principalement la capacité des proviseurs et principaux à imposer leurs normes » (p. 294). Ces sanctions portent ainsi sur les conditions matérielles de travail des enseignants : organisation des emplois du temps, répartition des classes, affectation des salles, achat et utilisation du matériel pédagogique, mais aussi sur des éléments portant sur son investissement dans le métier : autorisation de stages, affectation d'heures supplémentaires, gestion des sorties avec les élèves.

les indicateurs statistiques d'évaluation. Nous avons vu précédemment que ceux-ci étaient peu utilisés ou alors de façon très réduite, l'utilisation se limitant aux résultats des évaluations 6^e et 2^e, et aux résultats du brevet et du bac. Les enseignants connaissent rarement (et ce sont alors souvent des enseignants qui assistent aux conseils d'administration) des indicateurs plus poussés comme les IPES.

Cette évaluation de leur établissement paraît secondaire aux enseignants car elle n'est pas vécue comme envahissante. Elle ne gêne pas les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes. Ils y sont confrontés essentiellement lors des réunions de prérentrée ou lors des conseils d'administration, et elle a alors surtout un but informatif. Les rares enseignants qui s'y intéressent sont ceux également intéressés par les pratiques d'évaluation formative. Evaluer l'établissement relève alors d'une pratique interne, permettant aux enseignants de mesurer le résultat de leurs pratiques.

La représentation de l'évaluation des établissements, de façon générale, opérée par le système, diffère du cas concret. Les enseignants estiment alors que les établissements sont évalués avant tout au travers des résultats scolaires, eux-mêmes étant mesurés par les résultats aux épreuves terminales (bac et brevet) et par le type d'orientation à venir. On retrouve, dans leurs discours, les mêmes réticences que celles énoncées relativement à leur propre évaluation : peur d'une mesure de « l'efficacité » à partir des résultats des élèves, dépréciation des indicateurs chiffrés.

La crainte majeure qui se dégage ainsi de leur discours est que l'établissement soit évalué par la hiérarchie ou par les acteurs extérieurs, par rapport à une efficacité présumée. Cette évaluation est tout d'abord vue comme restrictive, puisqu'elle ne s'intéresse à l'établissement qu'en tant que producteur de compétences scolaires, et non également en tant qu'instance de socialisation des élèves. Le reproche général qui prévaut alors réside dans l'aspect limitatif des indicateurs choisis. Ceux-ci ne peuvent qu'être incomplets puisqu'ils ne prennent pas en compte l'entière vérité de la vie scolaire et du travail enseignant.

De plus, pour les enseignants, le risque est d'assimiler l'établissement public à une entreprise privée, dont on pourrait mesurer l'efficacité productive, alors qu'il est déjà comparé aux établissements scolaires privés, qui peuvent eux, s'ils le souhaitent, maîtriser

la composition sociale et scolaire de leur public d'élèves. Le souci est ici de souligner les risques de dérives de telles évaluations.

Le fait que les instruments utilisés pour de telles évaluations soient des indicateurs chiffrés, statistiques, accroît les réticences des enseignants à leur égard, même parmi les enseignants qui sont les premiers à les utiliser dans leurs disciplines (comme les mathématiques, les sciences économiques ou l'histoire géographie). Ils sont symptomatiques des travers du mode de gestion plus général du système éducatif. C'est ce que résume M. List, enseignant de sciences économiques au lycée :

« On a de plus en plus le sentiment que l'on va vers une gestion déshumanisée. Contrairement d'ailleurs au discours habituel qui est en train de nous faire croire, enfin moi c'est ma perception, que l'on va vers une gestion plus humaine. Bon, quand on voit les dégâts que fait notamment la nouvelle déconcentration du mouvement des enseignants, moi j'ai des amis qui sont concernés par ça, c'est hallucinant. On ne tient pas compte des situations personnelles, des hommes et des femmes. Et je suis le premier à utiliser des statistiques quand je peux, éventuellement avec les élèves en cours. J'aime bien les chiffres, j'ai une formation de ce type-là. Mais je mets toujours en garde mes élèves, notamment sur l'utilisation des statistiques. Sur leur validité, plus que partielle ou partielle. Je pense que bon, quand on voit la façon dont le public s'investit et je le vois autour de moi, notamment les familles qui regardent... [Les palmarès ?] Les palmarès, c'est grave. « Ben tiens, je connais tel enseignant, dans tel lycée, je vais voir où il est classé. Ah, il est mal classé ». Quand je vois les réactions que ça provoque. C'est un peu dommageable qu'on n'interroge pas les personnes concernées sur la façon, sur ce qui se passe effectivement dans l'établissement ». (M. List, sciences économiques, lycée Sarah Bernhardt)

Les palmarès des établissements scolaires qui paraissent dans la presse illustrent en effet bien cette dérive. Les enseignants sont, de façon quasi unanime, contre. Tout d'abord parce qu'ils sont un exemple criant de la focalisation sur les résultats scolaires et de la mauvaise utilisation des « chiffres ». Les palmarès, construits à partir des données des IPES sont en effet accusés de comparer ce qui n'est pas comparable : établissements publics et privés,

établissements de composition sociale et d'environnement socioculturel très différents, établissements offrant des filières de différents types, etc.

Les palmarès sont ainsi vus comme servant les appétits consuméristes des parents d'élèves de façon non contrôlée. Ils soulignent la logique de consommation et de rendement des familles en gommant toutes les particularités spécifiques d'un établissement. Ils sont perçus comme de faux traducteurs de la réalité de l'établissement. Le fait, bien sûr, que ces palmarès sont rendus publics participe énormément à cette image négative. Ils dévoilent ainsi le monde clos du collège et du lycée, mais, pour les enseignants, ils le dévoilent en le travestissant.

Le sentiment que ce type d'évaluation générale des établissements scolaires, dans lequel semble s'engager la hiérarchie, est néfaste est partagé tant par les enseignants de lycée que de collège. Chez ces derniers, qui ne connaissent cependant pas de tel classement public de leurs établissements, les palmarès sont autant décriés.

Les palmarès sont en fait significatifs d'une mise en concurrence des établissements entre eux, à l'image d'une concurrence sur un marché privé. Ceci entre en contradiction avec l'image du service public que doivent servir ces établissements, ce qui est mal vécu par les enseignants. Ainsi, si M. Marcuse, enseignant de philosophie, nous explique être favorable à l'évaluation globale d'un établissement en tant que stimulation, ce n'est pas pour défendre cette mise en concurrence des établissements, mais c'est pour défendre son établissement dans le système de compétition auquel il appartient obligatoirement³⁰.

³⁰ Il explique ainsi :

Bon maintenant, c'est vrai que ça peut avoir, je ne dis pas que ça n'a que des effets négatifs, ça peut avoir des effets stimulants. Ça je reconnais. Bon, et c'est vrai que moi, les projets que je propose sont faits essentiellement pour valoriser l'image de la philosophie. Pour la faire mieux connaître. De nos élèves mais aussi de leurs parents et aussi du public parce que bon, on fait des manifestations qui sont connues de toute la ville en principe quoi. Avec publications dans la presse locale etc. Mais je le fais aussi pour l'image de marque du lycée. Alors qu'avant j'étais, en grande partie pour des raisons syndicales, opposé à tout ce qui pouvait être compétition entre les établissements, bon, c'est vrai que maintenant, moi-même, j'ai tendance à me battre pour, et je trouve que l'on devrait davantage se battre ici comme ailleurs quoi pour défendre l'image, non pas de l'enseignement public mais plutôt du lycée Sarah Bernhardt. Je commence moi-même à avoir l'esprit, à avoir l'idée d'entreprise quoi, vous voyez ? Alors qu'avant pas question, j'aurais trouvé ça scandaleux. Non ça c'est vrai, j'accepterai volontiers de me battre pour défendre les couleurs du lycée Sarah Bernhardt. Alors ça veut dire que dans une certaine mesure, j'accepte la compétition entre les établissements ». (M. Marcuse, philosophie, lycée Sarah Bernhardt)

Les enseignants de collège en Education prioritaire se distinguent par leurs positions beaucoup plus vives vis-à-vis des évaluations des établissements. S'ils ne connaissent pas beaucoup plus les indicateurs permettant cette évaluation, ils la vivent davantage comme injuste. En effet, de par la situation de leur établissement en Education prioritaire, ils ne peuvent avoir que des résultats médiocres et décevants aux différents indicateurs d'évaluation utilisés par la hiérarchie ou connus par les parents. Ces évaluations sont donc, pour eux, avant tout culpabilisantes et symptomatiques du mode de relation entretenu par la hiérarchie à leur égard³¹. Leur sentiment est ainsi que l'on ne prend pas en compte la spécificité de leur situation.

Ainsi, si les enseignants ne semblent pas gênés dans leurs pratiques quotidiennes par l'évaluation que subirait l'établissement dans lequel ils travaillent, ils sont par contre fortement hostiles à l'évaluation que les établissements scolaires subissent en général. Ils semblent en fait avoir une position de rejet anticipatrice et préventive. D'un point de vue personnel, l'évaluation a peu d'impact sur leur vécu, d'un point de vue collectif, ils se mobilisent plus fortement contre elle. Pour résumer, cette évaluation est vue comme déconnectée de la réalité car ne prenant pas suffisamment en compte les spécificités des différents établissements, réductrice car centrée sur les résultats des élèves, douteuse car utilisant des statistiques supposées modelables pour des discours différents, sournoise car venant flatter les logiques consuméristes des parents d'élève.

B - Une ambivalence vis-à-vis des démarches qualitatives

Les enseignants sont donc hostiles à l'évaluation des établissements lorsqu'elle est menée de façon trop globale, sans souci des différences qualitatives et de la complexité de la vie d'un établissement scolaire, et de plus lorsqu'elle est rendue publique.

³¹ Demailly (1997) a montré comment la production d'une mauvaise conscience enseignante, du fait de résultats scolaires faibles, pouvait être un moyen de surveillance et de mobilisation des enseignants par la hiérarchie.

Une évaluation d'un type complètement différent, qui se centrerait sur un établissement particulier et ses caractéristiques, à partir d'une démarche plus qualitative où l'avis du personnel est sollicité, trouve-t-elle alors grâce à leurs yeux ? On peut tenter de répondre à cette question en analysant le discours qu'ils tiennent sur les audits connus par le collège et le lycée, lors de la campagne d'audits des établissements du secondaire de l'Académie de Lille menée entre 1990 et 1995.

Le lycée Sarah Bernhardt et le collège Chagall ont tous deux été audités la dernière année de la procédure, en 1994/95. Signalons que la plupart des établissements scolaires audités cette année-là étaient ceux dont les chefs d'établissement pressentaient que la démarche serait mal acceptée par les enseignants. Le premier élément marquant est en fait le peu de souvenirs que ces deux audits ont laissé aux professeurs des deux établissements. Très peu nous ont parlé spontanément de cette procédure. Lorsqu'ils l'ont fait, cela a été simplement pour donner un exemple d'évaluation subie par l'établissement.

La majorité des enseignants présente une relative indifférence vis-à-vis de l'audit, tantôt plutôt positive, tantôt plutôt négative. Leurs souvenirs de la procédure laissent à voir qu'ils l'ont davantage subie que vécue avec investissement. Les faits marquants pour eux ont souvent été les inspections supplémentaires que l'audit a suscitées dans l'établissement, les conclusions de l'audit qui ont souligné des choses « que l'on savait déjà ».

De cette représentation générale se détachent les avis beaucoup plus tranchés de certains enseignants. Quelques-uns, qu'ils soient de collège ou de lycée, ont plutôt apprécié la procédure. Ils l'ont perçue comme un regard extérieur sur leurs pratiques, qui, tant qu'il est utilisé de façon interne, est bénéfique aux pratiques enseignantes. On trouve là les enseignants les plus favorables au développement des pratiques d'auto-évaluation et de travail collectif. L'enthousiasme est cependant nuancé. Les enseignants approuvent surtout l'idée de l'audit plus que le vécu qu'ils en ont eu. Dans l'idéal, l'audit est conçu comme un temps de réflexion, de discussions, permettant un retour sur les pratiques professionnelles. Dans la réalité, il a surtout permis de remuer un peu les inerties de l'établissement, mais son intérêt n'a pas été dégagé au maximum.

Cependant, d'autres, et particulièrement des enseignants de lycée, ont un regard beaucoup plus négatif sur cette procédure. Celle-ci est alors avant tout vue comme une démarche

stérile, ayant entraîné un gaspillage de temps, d'argent et d'énergie pour une absence totale de résultats.

C'est le mode fonctionnement de l'audit qui est critiqué. Le parallèle avec l'entreprise privée est fait de nouveau. Au contraire de l'audit du privé, l'audit a été mené par des acteurs internes à l'Education nationale (même s'ils sont externes à l'établissement) et supérieurs hiérarchiques des enseignants. Même s'il met en place une procédure qualitative, avec discussions avec les différentes catégories de personnel, celle-ci est jugée trop rapide et insuffisamment approfondie. Les enseignants estiment de plus avoir eu très peu de retours de la procédure, ou que ceux-ci ont été trop pauvres.

Il semble en fait que, particulièrement au lycée, l'audit se soit mal passé. L'équipe d'auditeurs a été confrontée à une opposition syndicale très forte de la part des enseignants, reprise même par les enseignants ne relevant pas de ces groupes syndicaux. Le groupe d'enseignants contestataires a désapprouvé la démarche, avant même qu'elle ne se mette en place dans l'établissement. Suite à celle-ci, il a continué à s'y opposer essentiellement par la force d'inertie. Ainsi, l'intérêt qui avait été relevé par les enseignants favorables à la démarche, celui de forcer les gens à bouger, n'a pas été effectif. Le souvenir de l'audit s'est alors rapidement éteint chez les enseignants peu mobilisés.

Le cas des collèges en Education prioritaire est différent, particulièrement en ce qui concerne le collège Boulez. En effet, ce collège n'a pas vécu un seul audit, mais trois, dans l'espace de 5 années. Il a en effet été audité lors de la campagne d'audit académique, en 1994, puis, il a connu un audit en 1998 lors de la campagne menée sur les établissements en zone violence, puis un dernier audit pendant l'année scolaire 1999/2000, puisqu'il a fait partie de l'échantillon des établissements sélectionnés pour la nouvelle campagne d'audit de l'Académie relancée cette année-là. Les enseignants étaient alors dans une position de très forte méfiance lors du dernier audit³², ressentant cette troisième visite d'auditeurs

³² Il nous a été permis d'assister à cet audit. Il s'agit d'un audit pédagogique portant sur le collège et les écoles du secteur du fait de la situation en REP et qui s'est divisé entre une visite d'une école et une visite du collège. L'équipe d'auditeurs était constituée de cinq personnes, un IPR, un IEN, un principal, une cadre académique et un enseignant. Au collège, l'audit en lui-même a été précédé d'une visite des corps d'inspection, puisque ceux-ci ont à faire un rapport sur le fonctionnement de chaque équipe pédagogique. La journée d'audit en elle-même est partagée entre des réunions avec les différents acteurs de l'établissement : équipe de direction, enseignants, parents d'élèves, élèves, équipe éducative. La rencontre avec les enseignants a, à elle seule, occupé la matinée de la journée

comme l'expression de reproches de la hiérarchie académique à leur égard. La rencontre des auditeurs avec les enseignants, tout d'abord lors de l'audit, puis lors du compte rendu public, montre des rapports très tendus entre les enseignants et des représentants de la hiérarchie (même si les auditeurs ne sont pas statutairement des responsables hiérarchiques des enseignants, mis à part l'IPR, ils sont perçus comme des représentants de l'Académie). Les enseignants ont très peu participé lors de la réunion d'audit, seuls quelques uns prenant régulièrement la parole. Le chef d'établissement s'est ainsi ensuite étonné que les enseignants n'aient pas mis en valeur certaines activités de remédiation ou d'ouverture culturelle auxquelles beaucoup participent. Les enseignants sont en fait beaucoup plus intervenus lors de la restitution du rapport d'audit, contestant les termes utilisés, la vision réductrice donnée de l'établissement dans le rapport, le jugement négatif de l'équipe enseignante qui pour eux en ressortait. En fait, la restitution a donné davantage lieu à discussions que la journée d'audit en elle-même.

A ce niveau de l'analyse, nous souhaitons surtout pointer cette incompréhension palpable entre enseignants et représentants académiques, qui se lit dans les réticences à parler et dans les contradictions des discours tenus à deux mois d'intervalle³³. L'audit vécu par le collègue René Char, lui aussi en Education prioritaire, semble avoir laissé des souvenirs aussi mitigés parmi les enseignants. Déjà lointain dans les mémoires, il n'évoque qu'un exemple d'expérimentation académique ayant tourné cours.

Conclusion : les significations de l'évaluation pour les enseignants

Au terme de cette analyse du rapport des enseignants à l'évaluation, celle-ci se présente, dans leurs discours et dans leurs pratiques, comme un objet pluridimensionnel. Elle met par ailleurs au jour une opposition entre des points de vue divergents et d'autres

d'audit. L'ensemble de l'équipe enseignante était rassemblé (soit une bonne vingtaine de professeurs) face à l'équipe d'auditeurs qui a procédé par un système de débat, avec des thèmes lancés par les enseignants ou par les auditeurs (c'est la deuxième alternative qui s'est réalisée). Une restitution du rapport d'audit a ensuite été faite deux mois après, en présence des acteurs qui le souhaitaient.

³³ Nous reviendrons sur cette analyse de l'audit dans notre chapitre VII.

convergeants dans le groupe des enseignants, des représentations communes en ce qui concerne le noyau dur de la culture enseignante mais qui s'expriment dans des stratégies différentes. Tout d'abord, comment peut-on ordonner les différentes représentations et pratiques que nous avons relevées ?

Les enseignants sont avant tout des évaluateurs de fait. Une partie conséquente de leur travail d'enseignement auprès des élèves consiste à évaluer ceux-ci. S'ils portent un regard global sur les élèves, l'expression de leur évaluation se résume essentiellement à la notation chiffrée. S'ils ont conscience des problèmes d'équité et de subjectivité que représente cette notation, et s'ils insistent sur ces problèmes dans leurs discours, ils ne mettent pas réellement en place d'alternative à celle-ci. L'évaluation formative reste du domaine de la tentative non réitérée ou du souhait.

Cependant, le manque d'équité et les travers de la subjectivité sont des attitudes qu'ils n'acceptent pas en ce qui concerne l'évaluation de leur propre travail. Ils sont les premiers à mettre en œuvre celle-ci par l'intermédiaire d'une auto-évaluation définie avant tout par son aspect informel, intuitif, spontané, voire inconscient. Les échanges entre les pairs peuvent être des moyens de procéder à cette auto-évaluation, s'ils ne sont pas dirigés par cet objectif. C'est en effet dans les à-côtés de toute pratique professionnelle que l'enseignant peut trouver une aide pour son auto-évaluation, et non dans des procédures formalisées à cet effet. L'auto-évaluation doit, selon eux, rester du domaine du libre choix de chacun, et surtout du domaine privé.

L'évaluation du travail enseignant construite par autrui n'est donc acceptée que si cet autrui est légitime pour cela. Les inspections sont paradoxalement à la fois dénigrées, craintes et acceptées. Le regard évaluateur n'est pas vécu de façon neutre, puisqu'il porte sur le domaine privé de l'activité des enseignants. Les modalités de l'inspection, qui sont jugées humiliantes et infantilisantes, sont estimées incapables de saisir la totalité et la complexité de l'activité pédagogique et didactique. L'inspection ne peut porter qu'un regard partiel. Mais c'est un regard acceptable au contraire de celui du chef d'établissement, qui n'est pas légitime pour juger de la pédagogie.

Enfin, vis-à-vis des évaluations globales supportées par les établissements scolaires, les enseignants développent une attitude indifférente dans leur travail quotidien, qui devient plus offensive lorsqu'il s'agit de juger d'un développement général de l'institution scolaire.

Les enseignants révèlent ainsi une position différente lorsqu'ils se placent en tant qu'acteurs individuels, protégeant leur intimité et leur liberté professionnelles ou en tant que membres d'un groupe professionnel significatif dans l'institution scolaire, défendant alors leur position de façon stratégique.

Ces différentes positions sont toutefois nuancées selon les enseignants. Nous avons en effet distingué deux grandes catégories parmi les enseignants interviewés. La première rassemble des enseignants qui proposent un discours³⁴ fortement engagé vis-à-vis de leur métier, de leurs élèves et qui ont une position démocrate vis-à-vis de ce que doit être pour eux le système scolaire. Nous avons distingué³⁵ dans cette catégorie les enseignants ayant un rapport très affectif à leur métier, qui ont pour référent la famille, que l'on rapproche des « *militants* » de la typologie de Demailly (1991), et ceux ayant un rapport plus intellectuel, rationnel, qui se réfèrent à la société et au rôle que l'école y joue, que l'on rapproche de la catégorie des « *intellectuels démocrates* » et des « *professionnels* ». Ces enseignants ne sont pas absolument rétifs aux procédures d'évaluation, ils souhaitent surtout qu'elles ne soient pas uniquement des évaluations de résultats, mais également des évaluations qui portent sur l'action éducative en continu. L'évaluation formative intéresse ces enseignants même s'ils ne la pratiquent pas. Ils sont également ouverts à un regard mutuel sur les pratiques professionnelles.

La deuxième catégorie rassemble des enseignants aux discours plus consensuels sur l'école, les enseignants et leurs missions. Ces enseignants développent davantage un discours élitiste, ils ont des pratiques plus traditionnelles, moins portées sur les innovations. Nous avons rapproché cette catégorie de celle des « *salariés* » de Demailly (1991). Ces enseignants ne sont pas tant réticents vis-à-vis de l'évaluation que relativement indifférents.

³⁴ Nous avons conscience que le classement que nous opérons sur notre population d'enseignants s'établit essentiellement à partir de discours et que, comme le soulignent Dubet et Martuccelli (1996a), « *les déclarations de principes et les professions de foi ne sont pas forcément le meilleur indicateur des pratiques* » (p. 234). Nous prenons donc ces discours à leurs justes valeurs, et les relierons non pas à des pratiques enseignantes menées dans le secret des classes, mais à ce que les enseignants disent et font de l'évaluation, de leurs propres pratiques ou en général.

³⁵ Cf. ci-dessus : II. E.

Ce qui nous semble opposer ces deux groupes d'enseignants, c'est leur degré d'acceptation de la mise en visibilité de leurs pratiques. Les premiers acceptent une relative intrusion dans leur intimité professionnelle du fait de l'usage de certaines procédures d'évaluation, qui les amène en fait à travailler davantage en équipe. Or, le travail en équipe n'est pas une modalité partagée par tous les enseignants, même si il tend à définir une nouvelle culture professionnelle (Perrenoud, 1996)³⁶. Les résistances vis-à-vis du travail en équipe recourent en partie les résistances rencontrées par le développement de l'évaluation chez les enseignants du second groupe : protection de l'individualisme, refus de la confrontation, crainte d'une transformation des pratiques non contrôlée. Ces enseignants vivent le regard d'autrui sur leurs pratiques professionnelles comme une remise en cause non seulement de leurs compétences, mais également de leur personnalité, de leur sens de l'autorité, de leur capacité relationnelle ; toutes choses dont il est difficile de parler car cela contrecarre la « *logique du statut et de l'honneur* » des enseignants (Dubet, Martuccelli, 1996a, p. 232). Le rapport divergent à l'évaluation révèle ici une conception différente du métier et de ses possibilités de transformations.

Cependant, au travers de la diversité des discours et des pratiques, on isole un rapport à l'évaluation partagé par l'ensemble des enseignants, il s'agit de la forte opposition des enseignants à toute pratique d'évaluation qui ne prendrait pas en compte l'aspect relationnel, contingent des pratiques professionnelles enseignantes et qui ne viserait qu'à mesurer une efficacité. Que ce soit l'évaluation qui les concerne directement ou celle portant sur les établissements, les enseignants sont en majorité hostiles à une telle démarche. On se trouve là face à un noyau dur de l'identité enseignante, transversal aux différents rapports au métier que ceux-ci peuvent entretenir, et qui vise à protéger la liberté de la pratique professionnelle menacée non seulement par sa montée en visibilité, mais par sa rationalisation par les non-enseignants. La liberté de la pratique se définit alors par sa non formalisation. Elle découle avant tout de la personnalité de l'enseignant, des

³⁶ Cette modalité de travail n'est pas non plus défendue par la totalité des chercheurs et des décideurs éducatifs explique Perrenoud : « *Il n'y a pas de camps bien nets, une partie des chercheurs rêve d'enseignants autonomes et partenaires, une autre partie d'exécutants intelligents mais dociles. Du côté des associations professionnelles, on retrouve les mêmes contradictions : les unes luttent pour la professionnalisation, d'autres favorisent la logique bureaucratique et la prolétarianisation en échange d'avantages matériels. Dans les ministères, ceux qui ont peur de perdre le contrôle s'opposent à ceux qui veulent moderniser le système éducatif et savent que les réformes ne viennent pas - ou pas seulement - d'en haut* » (Perrenoud, 1996, pp. 119).

circonstances. Elle peut difficilement être rationalisée puisqu'elle est pour une bonne part le produit d'une adaptation continue.

Face à l'injonction institutionnelle, concernant l'utilisation de la démarche évaluative pour le diagnostic pédagogique et la transformation des pratiques professionnelles, les enseignants opposent indifférence et passivité. Ce qui ne signifie pas que l'évaluation soit étrangère à leur monde professionnel. Elle ne prend simplement pas obligatoirement les formes délimitées par l'administration centrale. Mais elle est bien présente puisque constitutive de leurs pratiques et de leur éthique professionnelles.

L'inertie enseignante face au développement de l'évaluation institutionnelle peut être conçue comme une stratégie de résistance vis-à-vis des mobiles sous-tendant le développement de l'évaluation par l'institution. Aux tentatives de mise en transparence et de normalisation des pratiques, aux essais de rationalisation du fonctionnement de l'établissement par l'extérieur, les enseignants opposent une fin de non recevoir.

C H A P I T R E V I : L E S C H E F S D'ÉTABLISSEMENT ET L'ÉVALUATION

Comment les chefs d'établissement, responsables d'unités éducatives à la fois devant la micro-société de professionnels qu'ils dirigent, et dont font partie les enseignants, et devant les autorités hiérarchiques, à qui ils doivent rendre des comptes, se saisissent-ils de l'évaluation ? Comment celle-ci s'inscrit-elle dans l'ensemble de leurs pratiques professionnelles ? Comment prend-elle sens dans l'activité de direction d'un établissement, notamment lorsqu'elle est analysée comme une activité politique ? Comment les chefs d'établissement passent-ils du rôle d'évaluateur et d'utilisateur de l'évaluation, à celui d'évalué ? C'est ce faisceau de questions qui va guider notre analyse des représentations et pratiques de l'évaluation des chefs d'établissement.

Pour cela, nous nous appuyerons principalement sur l'exemple des chefs d'établissement des quatre établissements sur lesquels nous avons travaillé : Mme Charès, la proviseur du lycée Sarah Bernhardt, Mme Léger, la principale du collège Chagall, Mme Sarlat, la principale du collège Boulez et Monsieur Talard, le principal du collège René Char.

Nous utiliserons de plus, pour compléter notre analyse, les entretiens menés auprès de chefs d'établissement lors de la recherche sur le dispositif d'audit des établissements scolaires du second degré de l'Académie de Lille¹, et notamment la partie abordant le rapport des interviewés au métier et à l'évaluation. Cela concerne 4 principaux de collèges

¹ Dans le cadre de cette recherche (cf. Chapitre IV, IIA2), 15 chefs d'établissement de l'Académie de Lille qui avaient participé au dispositif d'audits en tant qu'auditeurs ont été interviewés sur le vécu de cette fonction, les effets de celle-ci sur leur appréhension de leur rôle professionnel, les effets perçus du dispositif d'audit sur les établissements scolaires et leurs acteurs. Une partie de la grille d'entretien abordait également la représentation que les chefs d'établissement ont de leur métier et la conception de l'évaluation qu'ils soutiennent. Nous faisons référence à cette recherche dans la suite de notre travail sous le terme : recherche sur les audits.

et 11 proviseurs de lycées (1 lycée général, 1 lycée technique, 6 lycées polyvalents et 3 lycées professionnels). Le statut de ces entretiens, dans notre recherche, est en fait exploratoire. Ils nous permettent de situer dans un cadre général les positions, représentations et conceptions que nous allons analyser de façon plus approfondie chez nos quatre principaux interviewés. L'échantillon de chef d'établissement retenu, s'il est de taille réduite nous en avons conscience, présente cependant des caractéristiques variées, allant du principal d'un petit collège très excentré au proviseur d'un lycée polyvalent de centre ville bénéficiant d'une « bonne réputation ». Nous ferons donc appel à ces entretiens pour donner des points de repère plus généraux, mais toujours limités par les caractéristiques propres de l'échantillon.

Dans la suite de ce chapitre, nous commencerons par exposer les conceptions et les mises en pratiques du rôle de chef d'établissement par nos principaux interviewés. A partir de ce cadrage de départ, nous nous intéresserons ensuite au rapport des chefs d'établissement aux pratiques d'évaluation, tout d'abord lorsqu'ils sont en position d'évaluateurs, puis lorsqu'ils sont en position d'objet de l'évaluation.

I - Conceptions et mises en pratiques du rôle de chef d'établissement

Cette première partie joue un rôle de présentation. Nous souhaitons en effet, avant de nous attaquer à l'analyse des relations entre chefs d'établissement et pratiques d'évaluation, préciser tout d'abord quelques caractéristiques de ce métier : historique de la formation du corps professionnel, missions qui lui sont allouées, position du chef d'établissement dans l'établissement scolaire. Les entretiens menés auprès de chefs d'établissement lors de notre recherche sur les audits nous permettront ensuite, de façon exploratoire, de préciser les éléments marquants pointés par les chefs d'établissement dans la présentation de leur métier. Nous nous recentrerons ensuite sur nos quatre enquêtés principaux à travers la présentation de leur mise en pratique du rôle de chef d'établissement.

A - Présentation du corps des chefs d'établissement

Nous voudrions donc rappeler en introduction quelques éléments de connaissance sur les chefs d'établissement en nous appuyant particulièrement sur les travaux de Pelage (1996, 1998a, 1998b et 2000)².

1 - La construction du corps professionnel

Si l'on retrace l'histoire de la formation du corps des chefs d'établissement, on s'aperçoit qu'elle est traversée par plusieurs questions récurrentes : celle de leur crise de recrutement, celle de la séparation entre l'administratif et le pédagogique et celle, liée à la précédente de leur légitimité face aux enseignants. Pelage montre ainsi que pour faire face à la crise du recrutement des chefs d'établissement, les possibilités d'entrée dans la fonction se sont peu à peu assouplies (les enseignants certifiés et assimilés, les personnels d'éducation ont progressivement accès à la fonction). Cette crise de recrutement, qui n'est pas tant une crise qu'un problème redondant depuis les débuts, est cependant aggravée par le phénomène de massification du système scolaire des années 1960. Celui-ci amène la création de nouveaux établissements secondaires, et notamment des nouveaux collèges, et nécessite donc un accroissement de la population des chefs d'établissement. Toutefois, avec l'ouverture de la fonction, celle-ci devient une voie de promotion pour les enseignants les moins gradés, et intéresse peu les enseignants agrégés, qui sont pourtant les plus courtisés par le système. En effet, la qualification universitaire de ces derniers leur accorde la légitimité nécessaire face aux enseignants, notamment dans les grands lycées à formation prestigieuse (ceux proposant des classes préparatoires aux grandes écoles).

Les transformations se remarquent également dans le mode de formation et dans le mode de recrutement. La formation à la fonction de chef d'établissement apparaît ainsi en 1973, le recrutement à la fonction se fait sur concours depuis 1988. C'est également à cette date

² Nous renvoyons également entre autres, pour l'étude des chefs d'établissement, à Gentzbittel (1982), Sazerat (1986), Durand-Prinborgne (1988), Cousin, Guillemet (1992), Alten (1993), Delaire (1993), Guillaume (1993), Guillaume, Maresca (1993), Lefebvre, Mallet, Vandevoorde (1996), Cacouault-Bitaud (1998), Balladier (1999), Van Zanten (1999), Demailly (2000b).

que deux corps spécifiques de personnels de direction sont créés, qui les distinguent définitivement des enseignants³. Malgré ce nouveau statut, un malaise continue à être ressenti par les chefs d'établissement, qui s'exprime notamment par la pérennité des problèmes de recrutement, malgré les mesures prises pour tenter de les solutionner. « *Les points de tension sont nombreux : responsabilité pénale, isolement, faible clarification de leur mission, faible marge de manœuvre, tâches administratives disproportionnées, complexification de l'organisation scolaire, difficultés à mettre en œuvre et à exploiter localement les outils informatiques de gestion, concurrence entre les établissements, déconsidération du métier, etc.* » (Pelage, 2000). Pour tenter de répondre à ce malaise, en 1998, le Recteur Blanchet est chargé par le Ministre d'une mission de concertation et de réflexion auprès des chefs d'établissement, ayant pour but de mettre au jour les raisons de ce « malaise polymorphe ».

Cette mission a abouti au « Rapport Blanchet » d'avril 1999, portant sur « la revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire », ce rapport ayant été lui-même la base de discussion du « protocole d'accord relatif aux personnels de direction », signé par le Ministère et le SNPDEN à l'automne 2000⁴. Le protocole d'accord souhaite revaloriser la carrière notamment par la création d'un nouveau corps unique à trois grades au 1^{er} septembre 2001⁵, la revalorisation du régime de rémunération accessoire (qui ne doit plus dépendre que des fonctions confiées au chef d'établissement et du classement de son

³ Il existe ainsi le corps des personnels de direction de 1^{ère} catégorie, ouvert aux enseignants agrégés et assimilés et aux professeurs de chaire supérieure, et le corps des personnels de direction de 2^{nde} catégorie ouvert aux autres personnels enseignant de 1^{er} ou 2nd degré, aux personnels d'éducation et aux personnels d'orientation. La 1^{ère} catégorie est favorisée du point de vue du classement indiciaire et prend en charge de préférence des emplois de proviseurs de lycées polyvalents, généraux ou techniques, ainsi que des emplois de direction des établissements nationaux de formation d'enseignants (cf. Lefebvre, Mallet, Vandevoorde, 1996).

⁴ Les quatre grands points de ce protocole sont : 1. « Clarifier les missions et les responsabilités du chef d'établissement » ; 2. « Créer les conditions d'un pilotage et d'un fonctionnement efficaces au sein de l'établissement » ; 3. « Reconnaître le rôle des chefs d'établissement, les accompagner », 4. « Valoriser et accompagner les trajectoires professionnelles ».

⁵ Cf. le document écrit du « protocole d'accord relatif aux personnels de direction ».

établissement), la révision du classement des établissements selon le poids des responsabilités du chef d'établissement⁶, une évolution de la formation.

Cependant, si le statut de 1988 a précédemment unifié la profession, il n'en a pas supprimé pour autant l'hétérogénéité de sa population. Cette hétérogénéité se lit dans le passé professionnel des chefs d'établissement (anciens agrégés, certifiés, PEGC, CPE), dans leurs parcours à la direction d'un établissement (d'abord adjoint ou directement chef, d'abord principal ou directement proviseur), mais aussi dans les motivations qui président à leur accès à la fonction. Pelage (1998b) relève ainsi que les logiques d'accès à la fonction de chef d'établissement sont également des logiques de distinction vis-à-vis de la fonction enseignante (également relevé par Cacouault-Bitaud, 1998). Elle distingue ainsi quatre logiques d'accès : la rupture avec le monde enseignant et ses valeurs associée à une valorisation de l'effort dans l'activité professionnelle, le rejet du contenu de l'activité enseignante associé à un accent sur le pragmatisme dans la nouvelle activité professionnelle, un élargissement de la fonction enseignante avec un souci de la mobilisation et une dimension fortement éducative dans l'activité professionnelle de chef d'établissement, une dénonciation des pratiques enseignantes et une volonté de changement dans la nouvelle activité professionnelle.

2 - Le chef d'établissement entre deux feux

Quels sont le rôle et les missions du chef d'établissement (proviseur ou principal) dans son établissement ? Nous avons vu précédemment⁷ que le chef d'établissement jouissait d'une autonomie relative. A la tête d'un établissement, il gère une équipe de professionnels de fonctions et de statuts différents, organise la bonne marche du travail d'enseignement,

⁶ Les lycées, lycées professionnels et collèges sont classés séparément en 4 catégories selon le nombre d'élèves qu'ils accueillent (catégorie 4 pour l'effectif le plus important). Ces trois types d'établissement sont ensuite surclassés d'une catégorie pour la prise en compte de critères dits « lourds » : situation en éducation prioritaire, enseignement professionnel et technologique industriel et hôtellerie, enseignement spécialisé, internant, STS ou CPGE, apprentissage public (1 critère pour les collèges, 2 critères pour les LP, 3 critères pour les lycées). La révision actuelle du classement se fait sur proposition d'un groupe de travail académique au Ministère, elle s'opérera ensuite tous les trois ans. Le classement des établissements d'exercice détermine ensuite une bonification indiciaire pour les chefs d'établissement.

⁷ Cf. Chapitre I.

déploie une politique d'établissement. Son action est confrontée à deux types de contraintes. Tout d'abord, elle doit toujours se faire en accord avec les règles instituées au niveau central et académique d'une part, bénéficier en grande partie de l'aval du conseil d'administration d'autre part. Par ailleurs, elle prend place dans un système d'interactions complexes entre l'ensemble des acteurs de l'établissement. Le rôle du chef d'établissement ne se limite donc pas à une juxtaposition de tâches menées dans un cadre légal, il prend surtout corps dans le mode de relations que ce dernier va avoir avec l'ensemble de la micro-société⁸ qu'il doit gérer, et particulièrement avec les enseignants. Les différents acteurs de l'établissement possèdent en effet peut-être davantage de ressources de blocage que le cadre institutionnel dans lequel se déroule le travail du chef d'établissement.

Or, la position de celui-ci vis-à-vis du personnel qu'il encadre est relativement ambivalente. Responsable administratif d'une unité d'enseignement, il n'a aucun droit de regard sur l'embauche de son personnel enseignant et peu de moyens officiels de sanctions. De plus, officiellement, le chef d'établissement ne peut pas contrôler les pratiques pédagogiques de ses enseignants, comme nous l'avons vu précédemment, l'évaluation qu'il produit sur ceux-ci se limite au domaine administratif et a peu d'impact sur leur carrière. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'ait aucun rôle pédagogique. Le manuel intitulé *Le nouveau chef d'établissement*, co-écrit par des Inspecteurs généraux (Lefebvre, Mallet, Vandevoorde, 1996) précise ainsi en introduction de la présentation du domaine pédagogique du chef d'établissement : « Il "veille au bon déroulement des enseignements,

⁸ Nous utilisons de préférence le terme de « micro-société » à celui de « communauté » pour deux raisons précises. Tout d'abord, la notion de « communauté » fait référence au concept sociologique traditionnel forgé par Tönnies, en opposition à celui de « société », afin d'étudier le lien social et de distinguer les relations dominées par l'affectivité et l'esprit de groupe des relations plus formelles et rationnelles. Or, nous ne pensons pas que le groupe des enseignants d'un établissement scolaire réponde à cette définition. Par ailleurs, le terme de communauté possède également une charge symbolique assez forte dans son utilisation courante, et fait référence à l'idéal communautaire décrit par Derouet, où les relations sont de type familial. Nous ne pensons pas avoir rencontré de groupes répondant à cette deuxième définition dans nos enquêtes. C'est pourquoi nous optons pour le terme plus neutre de « micro-société », pour désigner un groupe d'individus reliés par des interactions régulières, unis par des relations de travail, possédant des caractéristiques et des intérêts communs et/ou divergents, dont les relations ne sont pas nécessairement empreintes d'affectivité. Ce groupe social présente une certaine unité vis-à-vis de l'environnement extérieur avec lequel il est en relation, et pour lequel il est résumé par la totalité établissement scolaire. La micro-société abritée par cet établissement scolaire renvoie alors pour nous à l'ensemble des acteurs, professionnels ou non, qui y exercent une activité de façon régulière : l'équipe de direction, les enseignants, les personnels éducatifs, administratifs et ouvriers ainsi que les élèves.

de l'information, de l'orientation et du contrôle des connaissances des élèves", ce qui constitue sa responsabilité majeure même si elle est quelque peu noyée" dans l'immensité des autres, une responsabilité qu'il assume, en l'occurrence, comme représentant de l'Etat, et qui est donc particulièrement importante » (p. 108). Si la question de la frontière entre pédagogie et administration s'est toujours posée en ce qui concerne la fonction de chef d'établissement⁹, celui-ci a vu progressivement sa participation au domaine pédagogique augmenter. Le processus d'autonomisation des EPLE¹⁰ et la Loi d'Orientation de 1989, qui place « l'élève au centre du système », développent ainsi le rôle pédagogique du chef d'établissement, en l'amenant à être partie prenante des projets pédagogiques de son établissement. La participation du chef d'établissement aux processus d'orientation et d'évaluation des élèves, son droit de regard sur la formation continue des enseignants (Pelage, 1998a, 1998b et 2000) le pose aujourd'hui en interlocuteur obligé des enseignants dans la réalisation de leurs pratiques professionnelles. Le chef d'établissement a ainsi à imposer certaines règles de fonctionnement à son personnel, règles découlant du

⁹ Pour Pelage (1998b), la notion de « chef d'établissement pédagogue » est ainsi fortement défendue, tant par le syndicat majoritaire (SNPDEN) que par l'administration centrale. Elle a pu être vue comme une stratégie de défense contre l'entrée dans le corps de personnels non enseignant ou non éducatif, mais celle-ci n'a pas abouti puisque le nouveau statut entrant en vigueur en septembre 2001 prévoit une ouverture de l'accès au corps, certes « modérée », aux personnels d'encadrement des trois fonctions publiques (cf. Protocole d'accord relatif aux personnels de direction). Cependant, dans le cas de l'Académie de Lille, cette notion a également été reprise par un groupe de chefs d'établissement rassemblés dans le Direm (Direction et Management). Ce groupe de personnes ressources, aujourd'hui dissous, a été créé par la MAFPEN à la fin des années 1980, suite à un stage de formation au management. Au départ, il doit aider à la mise en place des projets d'établissement. Il prend ensuite en charge la formation continue des personnels de direction et s'intéresse au management des établissements, à la complémentarité des métiers de chef d'établissement et d'inspecteur et donc à la notion de « chef d'établissement pédagogue ». Sa dynamique d'ensemble était mue davantage par la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales que par la recherche de mise en concurrence des établissements scolaires.

¹⁰ Pelage (1998a) relève ainsi différentes tâches, appartenant au domaine pédagogique, assignées par l'Inspection générale aux chefs d'établissement : désignation des professeurs principaux, droit de visite dans les classes, consultation et vérification du cahier de texte et du cahier de notes de la classe, organisation des enseignements, organisation des services d'enseignement et constitution des équipes pédagogiques, inscription des élèves, distribution des élèves par divisions, constitution des emplois du temps, présidence des différents conseils et animation de réunions, appui aux enseignants novateurs par l'attribution d'heures supplémentaires, connaissance, développement et contrôle de l'utilisation des technologies nouvelles, accueil et aide aux enseignants en difficulté ou débutants et mise en place d'actions de formation continue pour les enseignants, évaluation de la progression des élèves, de l'efficacité de l'établissement et évaluation des enseignants.

niveau central ou académique¹¹. Il représente donc une sorte de porte-parole qui doit s'approprier des décisions extérieures pour les faire redescendre à la base.

S'il établit le contact entre la hiérarchie et l'équipe éducative, il l'établit également entre cette dernière et les autres interlocuteurs extérieurs de l'établissement : parents d'élève, collectivités territoriales, autres établissements scolaires. Représentant l'établissement pour les acteurs sociaux extérieurs, il doit synthétiser les différents points de vue de chaque acteur.

Responsable hiérarchique sans outil de contrainte majeur, il dispose donc pour gérer son établissement d'un outil officiel (la règle bureaucratique) et d'un outil plus personnel : sa capacité de mobilisation. Le fait de parler de manager éducatif depuis quelques années, comme nous l'avons précédemment relevé¹², n'est pas anodin. Face à l'affaiblissement de la référence à la règle, dans le contexte de montée en autonomie et de crise du modèle de gestion traditionnel, certains chefs d'établissement tentent d'adopter des pratiques issues du management public pour diriger leurs établissements. Nous l'avons vu, les notions de projet d'établissement, de performance et d'efficacité, et enfin d'évaluation, appartiennent à ce domaine de référence.

Nous voulons pointer par ce propos l'importance des dimensions relationnelle et négociatrice dans le métier de chef d'établissement. L'interprétation que les intéressés en proposent n'est bien sûr pas unique, comme le montrent Cousin et Guillemet (1992). Ils distinguent en effet des styles de commandement de chef d'établissement, entre styles administratif, démocratique ou « laxiste » (laisser-faire) en croisant la conception du rôle de l'équipe de direction qu'ont les chefs d'établissement et les types de liens entre l'administration et les enseignants.

Par ailleurs, les travaux de Derouet et de Dubet nous ont également fait apprécier la multiplicité des valeurs de références des acteurs de l'institution scolaire, dont font partie les chefs d'établissement. Entre référence à la tradition républicaine, à la communauté socialisante, à l'exigence d'insertion économique, les chefs d'établissement organisent

¹¹ A l'exemple des différentes réformes du lycée ou du collège, appelant à la mise en place de modules, de cours dédoublés, à la transformation de l'enseignement de l'éducation civique, etc.

¹² Cf. Chapitre I, III.C.

différemment leur mode de gestion de l'établissement et leurs rapports aux enseignants en charge du travail d'enseignement.

De même, Demailly (2000b) perçoit les chefs d'établissement comme divisés entre différentes positions « éthico-politiques » sur la régulation de l'institution scolaire¹³. Une majorité de chefs d'établissement adopte la position de modernisme organisationnel : adaptation du management privé dans le service public d'éducation, et une minorité est partagée entre une conception critique et démocratisante et une conception néo-jacobine de régulation du système scolaire.

Face à cette possible diversité des positions, il nous semble pertinent, avant d'aller plus en avant dans l'analyse du rapport à l'évaluation des chefs d'établissement, d'explorer les représentations que les chefs d'établissement ont de leur rôle.

B - Représentation du rôle de chef d'établissement

Ainsi, l'échantillon de chef d'établissement interrogé lors de la recherche sur les audits a mis l'accent sur plusieurs caractéristiques du rôle de chef d'établissement lors de l'explicitation des représentations du métier. Nous les présentons rapidement en postulant qu'elles cadrent, de façon générale, certains aspects du rapport des chefs d'établissement à leur métier.

1 - Un métier fragmenté

Les chefs d'établissement commencent souvent à définir leur métier par la multiplicité des tâches qui le constituent. Ils ont ainsi à gérer un établissement, mais cette gestion est

¹³ Elle définit cinq positions éthicopolitiques chez les acteurs de l'institution scolaire, qui se déterminent notamment vis-à-vis du développement d'une logique d'obligation de résultats appuyée sur les instruments d'évaluation. 1. « *Le choix de la régulation académique traditionaliste* » ; 2. « *Le néojacobinisme* » ; 3. « *Le choix du modernisme organisationnel* » ; 4. « *Le choix de la régulation néolibérale* » 5. « *Le projet critique et démocratisant* » (Demailly, 2000b, p. 136). Ces positions sont présentées dans le Chapitre I, III.C.

multiple, aborde tous les aspects de la vie de l'établissement, des plus politiques aux plus prosaïques. La dispersion des tâches, leur aspect informel et difficilement objectivable contribue à donner un aspect non productif au travail.

Un proviseur de lycée polyvalent du Pas de Calais le résume ainsi :

C'est un type d'établissement, je ne dis pas ça pour gémir mais vous me menez sur cette piste là; j'aime bien mon métier mais c'est un type d'établissement où tous les matins, proviseur adjoint et proviseur on est là à 7 heures 30 et on est étonné quand on part à 19 heures. Entre midi et deux, on ne sait pas trop ce qui se passe et puis le mercredi, ce n'est pas différent des autres jours et le samedi matin, il faut y être ». (Audit n°12)

C'est donc un métier prenant, défini en opposition à une routine, qui peut être dans une certaine mesure « exaltant ». Nous remarquons d'ailleurs que la vision positive, voire enthousiaste du métier apparaît comme une constante chez tous les interviewés. Si cela n'empêche pas l'existence de critiques, le vécu est dans l'ensemble satisfaisant.

2 - Une dimension relationnelle importante

Une autre constante de la conception du métier repose sur la dimension relationnelle. Le chef d'établissement est celui qui est en lien direct avec l'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire. Les chefs d'établissement présentent leur métier comme un métier « d'écoute », de « contacts », de « communication ». C'est d'ailleurs cette caractéristique qui peut nuire parfois à la vision productive du métier. Cette dimension relationnelle doit à la fois permettre de soutenir les enseignants, de les reconforter dans certains cas, mais aussi de les mobiliser, de les inciter à agir.

Dans le premier cas, le chef d'établissement est vu alors comme un protecteur au service des autres acteurs de l'établissement, et notamment de l'équipe enseignante. Ainsi, un proviseur d'un lycée polyvalent du Nord explique ce qu'il faut être, lorsque l'on est un chef d'établissement :

« Etre présent, vigilant, attentif, réceptif à tout ce qui peut se dire, se faire dans l'établissement, se penser même, il faut qu'il sonde, qu'il soit un sondeur

permanent des reins et des cœurs, des esprits, des..., facilitateur, bien entendu, de la vie collective » (Audit n°5)

Mais il a également un rôle d'incitateur et d'animateur auprès des enseignants. Certains chefs d'établissement n'hésitent pas alors à s'accorder un rôle de pédagogue, tout en distinguant pédagogie et didactique. C'est ce qu'explique ce proviseur d'un lycée technique du Nord

« Je crois qu'il est très important d'amener les profs à réfléchir sur leurs pratiques et à leur permettre de développer de nouvelles pratiques. Donc sans arrêt les stimuler, les remettre en question, les amener à échanger, à développer, à innover, à rechercher, ça c'est en cela que je me considère comme un animateur pédagogique mais je ne me mêlerai jamais de didactique. Ça, ce n'est pas mon boulot. Il y a des inspecteurs pour ça. Et c'est pour ça qu'on doit obligatoirement travailler en liaison très étroite avec les inspecteurs. (Audit n°15)

3 - Le chef d'établissement comme « courroie de transmission »

La majorité des enquêtés pointe le fait que si le chef d'établissement est responsable d'une unité éducative, il n'en est pas moins dépendant de sa hiérarchie. Il a des comptes à rendre et est sollicité pour cela, notamment au travers des multiples enquêtes et questionnaires à compléter.

Certains chefs d'établissement jugent cette dépendance trop importante, comme l'argumente ce proviseur d'une ville du Nord :

« On nous donne énormément de responsabilités, notre rôle à nous est de servir de courroie de transmission entre le rectorat et puis les enfants, en actionnant une masse de matière grise qui s'appelle des profs, il faut qu'on soit garant de la légalité de la formation qui se passe, d'accord. Il faut reconnaître qu'on nous demande de plus en plus de choses, et que ce soit dans tous les domaines, on doit rendre des comptes à tout le monde. Je dirais que, sous prétexte d'autonomie, on a paraît-il l'autonomie, dans la réalité, on ne

l'a pas du tout, et en vous disant ça, bon, je sais que ça pourrait choquer, bon, on n'a pas du tout d'autonomie, on ne peut rien faire au point de vue des décisions. [...] Par contre, on sait venir nous trouver quand il y a des accidents, on n'hésite pas à nous mettre en justice, d'ailleurs, pour ça... »
(Audit n°16)

Cet extrait illustre bien le dilemme ressenti par certains chefs d'établissement, pris entre leur statut de responsable vis-à-vis d'une hiérarchie, et de responsable vis-à-vis de leur personnel, sans toujours avoir la marge de manœuvre nécessaire pour faire vivre cette dualité.

La dimension de représentant de l'Etat, de garant du service public, est également relevée et même soulignée par beaucoup de chefs d'établissement. Leurs actions se déploient dans un cadre prédéfini, dont ils ont l'obligation de rendre compte. Ce cadre est créateur de dépendance, mais c'est également un élément de pouvoir face aux personnels qu'il faut diriger.

Par ailleurs, tous les chefs d'établissement n'ont pas la même évaluation du degré de dépendance. A l'intérieur du cadre institutionnel, certains estiment réussir à faire vivre un établissement selon leur propre politique et ont le sentiment de donner leur marque au fonctionnement de l'établissement.

Les représentations du métier qu'ont les chefs d'établissement, à partir de ces constantes que nous venons d'exposer, fluctuent ensuite entre les représentations paternalistes, les représentations entrepreneuriales et les représentations administratives.

Chez un proviseur de lycée professionnel de la métropole lilloise, on retrouve par exemple pour décrire le métier, la comparaison avec le chef d'armée qui commande ses troupes, le père de famille qui s'occupe de la bonne entente entre les membres, le manager qui incite à évoluer, le délégué du ministre qui transmet les directives officielles, le curé à qui l'on confie ses problèmes, le chef d'entreprise qui doit rentabiliser son établissement.

Il est rare toutefois de retrouver ces différents aspects chez une même personne. Les chefs d'établissement privilégient plutôt une version à une autre. Nous allons voir maintenant ce qu'il en est pour les quatre principaux interviewés.

C - Mise en pratique du rôle de chef d'établissement

La multiplicité des tâches à accomplir dans le métier, l'importance des relations personnelles avec l'ensemble des acteurs de l'établissement, la position d'interface du chef d'établissement, sont également des caractéristiques relevées par nos quatre enquêtés principaux dans la présentation de leur métier. Nous souhaitons exposer maintenant la façon dont ils mettent en œuvre leur rôle de chef d'établissement à partir de la description de leur « personnalité » affichée, des liens qu'ils entretiennent avec les enseignants et avec la hiérarchie, de leur conception du service public d'éducation. Ceci nous donnera ainsi des éléments de compréhension pour saisir ensuite leurs pratiques d'évaluation.

1 - Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt

Madame Charès, la proviseur du lycée Sarah Bernhardt¹⁴, ancienne enseignante de physique chimie, est responsable de l'établissement depuis six années au moment de l'enquête¹⁵. Elle a sous ses ordres une équipe d'une centaine de professeurs, qui enseignent à plus de 1200 élèves, répartis entre les trois filières générales (L, ES et S), et les deux classes préparatoires aux grandes écoles. Elle est aidée dans son travail par une adjointe et une équipe de CPE (auxquels vient s'ajouter un pool de secrétaires).

Madame Charès a été à une époque très engagée dans les groupes de travail académiques, participant à un réseau de chefs d'établissement innovateurs, intéressés par le management

¹⁴ Pour la présentation de l'établissement, voir les annexes.

¹⁵ Après quelques années d'enseignement, elle a passé le concours de conseiller principal d'éducation, puis est devenue principale de collège. Puis, elle a été proviseur d'un autre lycée de la métropole lilloise pendant neuf ans, avant son poste au lycée Sarah Bernhardt. Elle est âgée de 55 ans.

public (le DIREM¹⁶). Cela l'a amenée, au milieu des années 90, à animer des formations à l'analyse des indicateurs de pilotage pour un public de chefs d'établissement. Elle est donc connue des responsables académiques.

L'observation que nous avons pu faire nous la montre comme une personne qui se veut disponible vis-à-vis des enseignants et du personnel éducatif, tout en gardant une certaine fermeté et une distance hiérarchique. Ouverte aux propositions, elle peut être très intransigeante. Le contexte de son arrivée dans l'établissement est marqué par une opposition très forte des enseignants, essentiellement de certains leaders syndicaux, au projet d'établissement¹⁷. Depuis son arrivée, elle a voulu favoriser le développement des projets pédagogiques, la concertation entre enseignants, toute démarche pouvant faire évoluer les pratiques professionnelles des enseignants.

La salle des professeurs est relativement éloignée des locaux de l'administration. Les enseignants ne sont donc pas en contact étroit avec la proviseur, ils rencontrent davantage son adjointe selon le partage des tâches établi entre les deux membres de l'équipe de direction. La proviseur s'occupe ainsi essentiellement des relations de l'établissement avec l'extérieur, quelles qu'en soient les formes, de la politique d'établissement, de la mise en forme et en application des demandes académiques et centrales. Son adjointe s'occupe des relations avec les enseignants et avec les CPE, prend en charge la gestion des horaires, des salles, des élèves. Elles se sont réparti le suivi des classes et se partagent les conseils de classe. Lors des réunions importantes avec les enseignants, certains conseils d'enseignement, les conseils d'administration, la proviseur et son adjointe sont toutes les deux présentes.

¹⁶ Direm signifie direction et management, c'est la dénomination d'un groupe de réflexion composé de chefs d'établissement, groupe aujourd'hui dissous, (cf. note 9 de ce chapitre).

¹⁷ Elle raconte ainsi sa prise de contacts avec les enseignants :
« *Moi, j'ai l'habitude ici, mais ils m'en ont fait baver quand je suis arrivée, mais je veux dire que maintenant, j'ai l'habitude, moi ici, je suis ferme, je suis très ferme avec eux, parce qu'ils sont individuellement très bien, collectivement très difficiles, et moi, maintenant, ça fait six ans que je suis là, je peux me permettre d'être ferme, mais vraiment ferme, c'est-à-dire ne pas laisser le moindre écart en comportement verbal, ou en comportement ou en discours faux* ». (Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt)

Dans la présentation de son métier, Madame Charès développe essentiellement les rôles de gestion d'une unité éducative et de mobilisation d'une équipe enseignante. Elle se perçoit comme relativement autonome dans son travail¹⁸, contrainte surtout par les règles budgétaires et par l'absence de pouvoir de coercition sur les individus. Cela ne l'empêche pas d'être offensive dans la mise en place de sa politique d'établissement, en contournant les oppositions des enseignants, et à susciter les démarches « innovantes » de ceux-ci. Si elle se présente aux enseignants comme garante du service public et de sa règle, elle peut montrer aussi ses désaccords avec certaines décisions institutionnelles, ou tout au moins en signifier les limites¹⁹.

Son établissement avait anciennement une bonne réputation, exemple type du lycée de centre ville, et elle ne conteste pas le changement de situation. Face à cela, elle ne souhaite pas revenir à un état passé, mais elle tente plutôt d'adapter l'établissement à la transformation du public scolaire. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle n'accorde aucune importance à l'image de l'établissement. Des classes européennes et des classes préparatoires ont été installées, des classes de sport études déjà existantes sont valorisées. L'objectif semble cependant avoir été autant, sinon plus, une revalorisation de l'image de marque à l'interne, permettant de remotiver enseignants et élèves, qu'une revalorisation de l'image de marque vis-à-vis de l'extérieur, notamment en direction des parents d'élève. De

¹⁸ Elle explique ainsi :

« Moi, je trouve que l'on a déjà pas mal d'autonomie. Bon, la seule chose c'est que, on n'a pas du tout d'autonomie en ce qui concerne les moyens, je veux dire les demandes de moyens, et ça c'est gênant. Sinon, à l'intérieur de l'établissement, il y a quand même beaucoup d'autonomie. [...] Je crois que le chef d'établissement, il n'est jamais qu'un pilote d'un établissement qui a de l'autonomie. Je veux dire qu'il a des marges de manœuvre..., et tant qu'un chef d'établissement ne pourra pas, ... et bien, il ne choisit pas ses personnels, il ne choisit pas, il ne choisit pas son équipe de direction. Il ne donne même pas un avis sur les mutations, bon. Donc, il est mis devant un fait accompli d'une situation de personnel. Donc sur le personnel, il ne peut pas faire grand chose. Donc, là je dirais qu'il n'a aucun pouvoir, il a le pouvoir de convaincre... » (Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt)

¹⁹ Ainsi :

« Je crois qu'il faut quand même être lucide, on ne peut quand même pas non plus passer pour des extraterrestres vis à vis du personnel. Mais si, si le Ministère fait des conneries sur d'autres réformes, je serais quand même bien obligée d'expliquer cette réforme le plus intelligemment possible pour qu'on l'introduise ensuite... Parce que de toute façon, on n'a pas le choix. Eux non plus d'ailleurs. Ils sont fonctionnaires. Je ne cesse pas de leur rappeler » Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt

même, le souci affiché par le lycée est davantage d'orienter les élèves en accord avec leur choix (ce qui signifie discuter en amont de leur choix à venir) que de pratiquer une orientation élitiste.

Dans ses différentes interventions, Madame Charès se présente donc clairement comme une tenante de la démocratisation de l'enseignement, soucieuse de replacer l'élève au centre des préoccupations de chacun (ce qui lui vaut parfois des reproches de la part des enseignants à idéaux plus élitistes). Elle n'a pas pour autant une vision de l'établissement comme communauté refermée sur elle-même. Le lycée est vu comme une unité de l'institution scolaire, pouvant utiliser stratégiquement les ressources offertes par celle-ci pour se situer dans un espace, sinon de concurrence, tout au moins de choix ouverts.

2 - Madame Léger, principale du collège Chagall

Madame Léger, principale du collège Chagall²⁰, est à son poste depuis 5 ans au moment de l'enquête. Elle était, à son entrée dans l'Education nationale, agrégée d'allemand²¹. Elle dirige une équipe d'une trentaine d'enseignants pour environ 500 élèves, et est aidée pour cela par son adjointe.

Au travers de l'observation, Madame Léger s'est présentée comme une personne dynamique, très investie dans son métier, mais dont le caractère direct et la fermeté des positions peuvent parfois passer pour de l'intransigeance, voire de la rigidité, aux yeux des enseignants. La communication peut ainsi sembler difficile, son adjointe venant largement adoucir l'image de l'équipe de direction, par les relations plus chaleureuses qu'elle met en place.

Les contacts entre la principale et les enseignants sont réguliers, la disposition des locaux et la taille de l'équipe éducative venant favoriser cet état de fait. La principale adjointe, qui joue en fait le rôle du CPE manquant, est cependant davantage « visible » dans l'établissement. Toutefois, principale comme principale adjointe sillonnent l'établissement

²⁰ Pour la présentation de l'établissement, voir les annexes.

²¹ Elle est âgée de 52 ans. Après une dizaine d'années d'enseignement, elle est devenue principale de collège. Elle a pris en charge la direction de deux autres collèges de la métropole lilloise avant celle du collège Chagall, dont un en Education prioritaire.

et discutent avec les élèves et le personnel. En dehors des tâches administratives habituelles, la principale prend en charge les relations avec l'extérieur et la mise en place du projet d'établissement, son adjointe travaille davantage sur la gestion des problèmes quotidiens et sur l'organisation du travail de l'équipe de la vie scolaire.

S'il semble exister des problèmes ponctuels de relations interpersonnelles, notamment entre la principale et certains membres de l'équipe éducative, on ne trouve pas de conflits ouverts et le climat de l'établissement est plutôt serein.

Dans la présentation de son métier, Madame Léger se met avant tout au service des élèves. Le collège, s'il n'est pas en Education prioritaire, est situé dans un contexte socio-économique en déclin, et son public a connu ces dernières années une montée des problèmes sociaux et scolaires. Face à cela, Madame Léger souhaite mobiliser les enseignants, modifier la vision élitiste des élèves qu'ont certains, faire évoluer les pratiques pédagogiques en général. Pour cela, elle propose une mobilisation des enseignants non pas par l'autorité, mais par la persuasion, à partir d'une attitude compréhensive vis-à-vis de la position de chacun. Le but est de permettre une prise de conscience des enseignants.

La principale a ainsi modifié la politique d'orientation de l'établissement depuis son arrivée, en limitant les sorties de l'établissement vers l'enseignement professionnel avant la classe de 3^e, ce qui n'a pas toujours été bien compris par les enseignants.

Par ailleurs, elle ne perçoit pas son établissement comme étant dans un espace de concurrence. Son public scolaire, provenant de deux communes, lui est en effet acquis et est peu attiré par les établissements privés.

Elle est dans une position d'indépendance de pensée vis-à-vis des instances hiérarchiques, mais ressent une certaine dépendance de moyens. La restructuration que connaît le collège, les réclamations de personnel éducatif supplémentaire²² accentuent en effet la position de demandeur du collège.

Madame Léger, comme Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt, propose une vision démocratique de l'enseignement. En tant que chef d'établissement d'un collège, elle

²² Le collège attend depuis plusieurs années un conseiller principal d'éducation et une assistante sociale.

se situe au niveau le plus délicat du système scolaire. Elle déploie face aux problèmes rencontrés, une position volontairement égalitariste, à laquelle elle souhaite que les enseignants participent.

3 - Madame Sarlat, principale du collège Boulez

Madame Sarlat, principale du collège Boulez²³, en Education prioritaire, est dans sa fonction depuis deux ans au moment de l'enquête. Elle est donc encore en situation de prise de contacts avec l'établissement²⁴. Elle est secondée dans sa mission par un principal adjoint (mais en congé maladie et non remplacé) et par un CPE. Le collège compte une trentaine d'enseignants pour un peu moins de 400 élèves.

Le collège Boulez est un collège défavorisé, qui connaît les problèmes habituels de ce type de collège sur le plan du niveau scolaire et du comportement des élèves, sans qu'ils soient plus importants qu'ailleurs. Son inscription en Education prioritaire reconnaît cet état mais contribue également à accroître le stigmate. Malgré sa situation en centre ville, il connaît ainsi une perte d'effectifs depuis plusieurs années. La moitié des familles du secteur du collège envoie ses enfants dans l'enseignement privé. L'équipe enseignante apparaît comme fortement démoralisée par ce contexte, plusieurs audits d'établissement l'ont décrite comme ancrée sur des fonctionnements pédagogiques traditionnels et sur une vision à dominante négative des élèves, perçus surtout à travers leurs « manques ». Madame Sarlat a donc dû se faire accepter, lors de sa prise de fonction, par une équipe installée et conservatrice, vis-à-vis de laquelle elle est elle-même assez critique.

A l'observation, elle propose une image double de sa position de chef d'établissement. D'un côté, elle souhaite modifier la politique du collège vis-à-vis des élèves, inciter les enseignants à innover dans leurs pratiques et à modifier les comportements et les représentations trop traditionnels. Elle explique avancer progressivement, afin, surtout, de ne pas brusquer le corps enseignant. Cependant, d'un autre côté, elle déploie un

²³ Pour la présentation de l'établissement, voir les annexes.

²⁴ Agée de 49 ans, elle a débuté comme enseignante de lettres. Elle était auparavant proviseur adjointe d'un lycée de la métropole lilloise.

comportement très protecteur et peu transparent vis-à-vis des acteurs extérieurs à l'établissement. Le collège a vécu plusieurs audits en l'espace de quelques années, ce qui, sans surprise, a développé la méfiance du personnel. La principale a été très réticente lors du dernier audit, de même que lors de notre enquête, par crainte évidente que ces intrusions soient très mal ressenties par les enseignants et ruinent ses tentatives de changement. De même, la situation du collège en REP est censée l'ouvrir à d'autres niveaux d'enseignements (les écoles) et à d'autres acteurs éducatifs (le responsable du REP, qui est l'IEN, entre autres). Or, la principale souhaite faire une distinction claire entre la direction du REP, à charge de l'IEN, et celle de son établissement, qui relève de sa seule compétence. Elle semble donc vouloir régler les problèmes selon les directives académiques et nationales, mais dans le secret de son établissement.

Vis-à-vis des instances académiques, elle développe une position stratégique, se déclarant lucide sur l'importance de la « forme » pour obtenir des « fonds »²⁵. Sa volonté politique est toutefois en accord avec celle qui est affichée par l'Académie.

4 - Monsieur Talard, principal du collège René Char

Monsieur Talard, le principal du collège René Char²⁶, également en REP, est en poste depuis 4 ans²⁷. Il est responsable d'une quarantaine d'enseignants pour environ 500 élèves, et est aidé dans cette tâche par son adjoint et un CPE.

Le principal du collège René Char apparaît être en fait une personnalité controversée. Il est réputé pour ne pas entretenir de bonnes relations avec les partenaires extérieurs à

²⁵ Elle dévoile ainsi :

« Parce que rédiger des projets, c'est pas dur, quoi, c'est pas dur. Moi j'ai travaillé donc dans les zones d'éducation prioritaire depuis leur lancement, donc en 82, j'étais associée au lancement de la 1ère ZEP, à W, et je peux vous dire que l'écart entre ce que l'on peut mettre sur un papier et puis ce que l'on vit, ça existe, bon, après, bien évidemment... Mais à la limite, réaliser un texte écrit, un document qu'on envoie aux autorités de tutelle, c'est pas ce qu'il y a de plus difficile ». (Madame Sarlat, principale du Collège Boulez)

²⁶ Pour la présentation de l'établissement, voir les annexes.

²⁷ Agé de 50 ans, il a commencé comme PEGC en EMT. Il a été précédemment principal adjoint d'un collège en ZEP, dans un secteur proche de celui de son collège actuel.

l'Education nationale, mais aussi avec ceux appartenant à l'institution (IEN, directeurs d'école, enseignants). Il a par ailleurs été très critiqué par une partie de son équipe éducative, raison pour laquelle il est connu au niveau académique.

Lui-même se présente en s'opposant volontairement à l'institution. Il insiste ainsi sur le fait qu'il est avant tout un natif du quartier, sorte d'expert, du fait de son expérience, des problèmes qui y sont rencontrés. Il développe dans son discours et dans ses pratiques, une opposition forte aux cadres académiques et se présente comme un maître de maison, davantage que comme un membre de l'institution scolaire.

Ses rapports avec les enseignants sont emprunts de ces ambiguïtés comportementales. S'il dit privilégier les rapports directs et les discussions aux rapports froids et formels, cela apparaît en contradiction avec une position rigide et peu ouverte aux discours des autres. Si un certain dynamisme existe au collège, il est en fait davantage dû à une équipe d'enseignants fortement mobilisés qu'à la personnalité de son responsable.

Celui-ci développe dans son discours une vision de l'établissement comme communauté chaleureuse, refuge pour des enfants connaissant une réalité sociale très difficile. Il multiplie ainsi les exemples des énormes problèmes sociaux auxquels est confronté l'établissement mais explicite très peu son rôle concret dans la gestion de l'établissement. Il tient en fait essentiellement un discours sur l'abandon du collège par la hiérarchie, en opposition forte avec les instances académiques à qui il reproche le manque de connaissance de la réalité du terrain, et également un discours de justification, qui tient certainement en partie à sa position controversée²⁸.

Mme Sarlat et M. Talard, les deux principaux de collège en Education prioritaire, se rejoignent sur leurs positions vis-à-vis de la hiérarchie, sans se rejoindre sur les formes du discours tenu. Ils perçoivent ainsi une certaine injustice dans le pilotage académique de l'Education prioritaire, qui n'est pas assez distinct du pilotage des établissements en zone

²⁸ Il répètera ainsi plusieurs fois, lors de l'entretien : « *je fais ce que je peux avec ce que j'ai* ».

« normale »²⁹. Ils sont tous deux responsables de collèges connaissant de grosses difficultés scolaires et sociales et qui sont réputés comme tels. La valorisation de l'établissement est donc difficile à faire. Ces deux acteurs se présentent en position défensive et justificatrice aux regards extérieurs.

5 - Quels types de commandements ?

Des styles de commandement, comme ceux définis par Cousin et Guillemet (1992) peuvent-ils caractériser ces quatre chefs d'établissement ? Les trois premiers nous paraissent adopter un style de commandement démocratique. Ils souhaitent impulser des initiatives pédagogiques innovantes chez les enseignants, pour aboutir à une politique d'établissement mais sans contraindre les enseignants à participer. Ils adoptent le rôle d'initiateur et de soutien. La direction de Monsieur Talard, principal du Collège René Char, nous semble davantage correspondre à un style « laisser-faire ». En effet, il approuve les démarches développées par les enseignants mais ne les impulse pas réellement lui-même.

Ce qui distingue ces quatre chefs d'établissement, c'est la distance qu'ils établissent entre eux-mêmes et la hiérarchie académique. Mme Charès, la proviseur du lycée Sarah Bernhardt, même si elle n'est pas toujours en accord avec les choix académiques, reste celle qui est la mieux insérée dans le réseau des cadres académiques. Les deux principaux de collège en Education prioritaire sont davantage en position d'opposition, ou tout au moins de repli sur soi.

²⁹ La principale du collège Boulez explique ainsi :
« Mais c'est aussi comment on met en place l'hétérogénéité, si on le fait ou pas ? L'ouverture vers l'extérieur, comment on le fait ou pas ? Les langues par exemple ? Parce que nous, on a une carte à jouer, il faut qu'on ait des pôles d'excellence. Et donc, nous appliquer les mesures strictes, par exemple : si il n'y a pas 15 élèves dans telle option, dans telle langue vivante, on ferme. Pour nous, si vous voulez, c'est véritablement un couperet. Donc, ... nous avons constaté l'an dernier qu'il y avait d'une part, des logiques de gestion académique, et puis il y a d'autre part, l'Education prioritaire. Et on ne peut pas nous appliquer la logique académique de l'administration. Et pas seulement en termes de dotations. Mais aussi en termes de choix pédagogiques qu'on permet aux uns et aux autres ». (Madame Sarlat, principale du Collège Boulez)

Les quatre chefs d'établissement mettent en avant, dans leurs représentations et pratiques, la nécessaire démocratisation de l'école³⁰. Nous pourrions les qualifier de « démocratisistes ». Nous entendons par là que les chefs d'établissement privilégient clairement les intérêts des élèves dans leurs discours, notamment en essayant de garder la grande majorité d'entre eux jusqu'à la fin de leur cursus, en travaillant sur les orientations les plus adéquates au profil de chacun, en se souciant non seulement de leur bien-être scolaire, mais aussi de leur bien-être social. Il s'agit bien sûr de discours, qui viennent souvent expliquer des choix d'action ou des arbitrages entre désirs des enseignants et intérêts des élèves, discours qui sont de plus dans la ligne idéologique officielle du niveau central (placer l'élève au centre du système). Par ailleurs, les chefs d'établissement que nous avons rencontrés peuvent difficilement défendre une position plus « élitiste ». Leurs publics scolaires, et particulièrement ceux des collèges en Education prioritaire, connaissent des difficultés économiques et sociales et leurs sont attachés. L'attractivité réduite de leurs établissements ne dépasse pas l'environnement proche. Ils sont en fait essentiellement en concurrence avec des établissements privés ou étrangers (la Belgique est proche). Leurs arguments de défense portent alors essentiellement sur les spécificités du service public français d'enseignement, et notamment son accueil de tous les élèves, sans discrimination.

Ces positions sont bien sûr propres à chaque chef d'établissement, selon sa personnalité, sa conception générale du métier, de l'école, de la société. Il nous semble toutefois pouvoir les attribuer en partie à un « effet de Région ». L'Académie de Lille est l'une des plus importantes de France, en taille, nombre d'acteurs mais aussi en termes de problèmes socio-économiques. Pelage (1996) relève qu'elle se caractérise « *par un très fort auto-recrutement, une faible mobilité géographique des chefs d'établissement entre les différents "pays", des personnels qui semblent assez bien se connaître* ». Elle a par ailleurs été dirigée par des personnalités charismatiques, comme celle du Recteur Pair (1986-1989), qui ont pu faire de la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales une sorte

³⁰ Nous rappelons toutefois que notre échantillon n'est pas représentatif. Comme nous l'avons précisé dans le chapitre IV, le choix des établissements ne s'est pas fait aléatoirement. Pour le collège Chagall et le lycée Sarah Bernhardt, nous connaissions préalablement l'intérêt relatif des chefs d'établissement pour l'évaluation, leur ouverture aux regards extérieurs qui les a fait nous accepter. Pour le collège René Char et le collège Boulez, le choix s'est fait dans le cadre de la recherche académique sur l'Education prioritaire.

de « tradition régionale », nécessaire pour combler les retards de scolarisation de l'Académie.

Cependant, nos interviewés se différencient dans leur manière de participer à cette lutte. Mme Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt, semble la plus intéressée par le management public, proche de la position de modernisme organisationnel définie par Demailly (2000b). Mme Léger et Mme Sarlat, les principales des collèges Chagall et Boulez, se situent entre cette position et celle du néo-jacobinisme, qui garde une préférence pour le modèle de l'école de la République. M. Talard, le principal du collège René Char, donne en fait trop peu d'éléments sur sa conception du rôle de chef d'établissement pour que l'on puisse lui imputer une position claire. Son insistance sur le rôle social de l'école, refuge pour des élèves malmenés dans la vie quotidienne, sa dénonciation des injustices dans le traitement scolaire, pourrait le faire partager le projet critique et démocratisant.

II - L'usage de l'évaluation par le chef d'établissement

Comment les chefs d'établissement se saisissent-ils de l'outil évaluation pour diriger leurs établissements ? C'est la question que nous souhaitons aborder maintenant. Notre hypothèse est en effet que l'étude des pratiques d'évaluation des acteurs nous renseigne sur leur mode de coordination de l'action collective. Les usages que les chefs d'établissement font des procédures d'évaluation, et la nature de ces procédures, nous informent sur leur mode de direction de l'établissement et sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs interlocuteurs de deux niveaux distincts : les enseignants et la hiérarchie académique.

En tant que responsables d'unités éducatives, ils ont ainsi à répondre aux sollicitations de leur hiérarchie, notamment celle qui nous intéresse ici et qui concerne l'appropriation de la « culture de l'évaluation »³¹, l'utilisation des IPES étant pour nous symptomatique de cette culture.

³¹ Cf. Chapitre II.

A - Quel type d'évaluation ?

Avant de nous interroger sur l'usage fait de l'évaluation par les chefs d'établissement, il nous paraît nécessaire de cerner le type d'évaluation utilisé par les chefs d'établissement, en distinguant notamment les démarches quantitatives des démarches qualitatives.

1 - La « culture de l'évaluation » des chefs d'établissement

Nous avons vu dans le chapitre précédent que le terme d'évaluation renvoyait à des réalités différentes chez les enseignants, et souvent peu circonscrites clairement. L'évaluation apparaît être une notion plus « solidifiée » chez les chefs d'établissement, même si son appréhension n'est pas similaire chez tous.

Lors de notre première rencontre avec les chefs d'établissement au travers de la recherche sur les audits, le thème de la « culture de l'évaluation » n'était abordé que par un quart des interviewés et pour l'ensemble, cette notion apparaissait ambiguë, aux contours flous et aux contenus hétérogènes³².

Le terme de culture de l'évaluation renvoie, chez nos quatre chefs d'établissement principaux, à la fois de façon générale à une « posture dans l'action », et de façon plus particulière à l'utilisation de certains indicateurs chiffrés.

La « posture dans l'action » est celle qui adopte la démarche de projet, celle qui amène à élaborer des objectifs dont l'atteinte sera ensuite évaluée. L'utilisation des indicateurs chiffrés renvoie à l'exemple donné par la promulgation des IPES. Soit les chefs d'établissement les utilisent, soit ils créent leurs propres indicateurs.

³² Un proviseur de lycée polyvalent de la métropole lilloise l'explique ainsi :
« Il y a un mot favori de notre Recteur, qui est la culture de l'évaluation, alors moi je renvoie à mon schéma, dès que j'entends culture, je ne sors pas mon pistolet mais il y a mon schéma dans la tête. Culture de l'évaluation, ça sous-tendrait qu'on ait bien la même vision du fonctionnement du système, là non. [...] La vision de l'évaluation, elle est très hétérogène, je connais des gens qui disent : "c'est un jugement de la personne", et ça a été, avec un drame, parfois, et d'autres pour qui c'est un jugement de l'établissement, dans lequel ils sont un acteur, peut-être un acteur important, mais pas indispensable, en tous cas, et pas forcément aussi déterminant que ce qu'on veut bien croire ». (Audit n°3)

Madame Charès, la proviseur du lycée Sarah Bernhardt, est le chef d'établissement qui semble le plus avoir fait sienne la démarche évaluative. Elle relie directement, dans son discours, la question de l'évaluation à la construction d'indicateurs de pilotage pour son lycée. Ces indicateurs servent à orienter son action et celle de son équipe.

Madame Léger, la principale du Collège Chagall, ne relie pas directement dans son discours l'évaluation à un élément précis de la gestion de son établissement. Mais, lorsqu'elle aborde la question de l'usage de l'évaluation pour l'établissement, elle se déclare fortement intéressée par la notion. L'évaluation doit selon elle permettre aux enseignants d'adopter davantage une méthode réflexive et outillée par des indicateurs dans leurs actions pédagogiques.

Madame Sarlat, la principale du Collège Boulez, relie également la notion d'évaluation à la démarche de projet, à la construction d'objectifs dans l'action. Confrontée à une situation scolaire difficile et à une équipe enseignante susceptible d'opposition forte, elle est plus nuancée dans l'adoption de la démarche évaluative par les enseignants. Il lui paraît nécessaire de préparer préalablement le terrain, en réassurant les enseignants dans leurs missions, dans l'espace clos de l'établissement, avant de leur proposer des démarches évaluatives. Les indicateurs statistiques sont d'abord nécessaires au chef d'établissement.

Monsieur Talard, le principal du Collège René Char, est le plus opposé à la notion de culture de l'évaluation et à ses avatars, cette position étant cohérente avec son opposition vis-à-vis de la hiérarchie.

En fait, les pratiques d'évaluation que les chefs d'établissement se reconnaissent sont celles qui font référence à la démarche quantitative davantage que qualitative. Peut-être parce que l'utilisation d'évaluation chiffrée est plus visible et apparaît plus nouvelle. Peut-être également parce que l'évaluation plus qualitative est confondue avec l'activité générale de bilan et de rapport, plus routinière, et perçue comme moins rigoureuse.

2 - L'évaluation quantitative : l'exemple des indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré

Nous avons présenté précédemment les indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré³³. Rappelons qu'ils sont élaborés par la direction de la programmation et du développement (anciennement direction de l'évaluation et de la prospective) à partir des données remontées par les établissements eux-mêmes. L'innovation proposée par les IPES réside d'une part dans le fait que ces différentes informations peuvent être traitées par un même logiciel, mis à la disposition des chefs d'établissement. Outre les traitements proposés par le niveau central, ceux-ci peuvent aussi se construire leurs propres indicateurs « maison ». D'autre part, ils constituent une base de comparaison en proposant des références académiques et nationales.

La production de ces IPES nécessite donc un traitement informatique au niveau de l'établissement, tout d'abord pour entrer les données, ensuite pour les ressortir. Mais ce traitement est fait également aux niveaux académique et central, qui utilisent ensuite les données de ces indicateurs dans leur communication avec les établissements³⁴.

Cinq types d'indicateurs différents sont construits : les indicateurs de populations (caractérisant les élèves), les indicateurs de ressources et de moyens, les indicateurs de résultats, les indicateurs de fonctionnement et les indicateurs d'environnement. Ils sont présentés soit sous forme de « tableaux analytiques », qui sont calculés au niveau national, à partir de fichiers nationaux, soit sous forme de « tableaux de compte rendu » qui sont calculés au niveau de l'établissement, une fois que celui-ci a complété certaines données. Des tableaux historiques présentent les évolutions des indicateurs dans le temps.

a - Représentations des IPES par l'ensemble des chefs d'établissement

Lors de la recherche sur les audits, en 1996, les chefs d'établissement commencent à entrer en contact avec les IPES. Le dispositif est connu de tous mais pas encore utilisé par tous. A cette époque, le rapport des chefs d'établissement à cet outil est double.

³³ Cf. Chapitre II., III.A.1.b et annexes.

³⁴ Cf. le cas de l'Académie de Lille dans le chapitre VII.

D'un côté, ils ont enregistré le discours de l'institution sur l'intérêt de l'outil pour l'établissement scolaire. Les IPES sont bien perçus comme un outil de pilotage, permettant de guider et de rationaliser l'action. La démarche comparative qu'il permet est appréciée.

D'un autre côté, les chefs d'établissement posent des limites à l'utilisation des IPES.

Les IPES sont en effet intéressants s'ils libèrent le chef d'établissement et son équipe de certaines tâches administratives de collectes et de traitement de données, comme souligné dans la présentation institutionnelle. Ils sont tout de suite beaucoup moins intéressants s'ils viennent s'ajouter à ces tâches, venant accroître un travail déjà peu apprécié des chefs d'établissement au lieu de le diminuer. Or, dans la période de rodage des IPES, c'est plutôt la seconde situation qui est vécue.

Cette surcharge que risque d'entraîner l'utilisation du dispositif des IPES existe aux dépens des relations directes du chef d'établissement avec le terrain³⁵. On rejoint là une deuxième critique faite aux IPES en particulier, à l'utilisation des statistiques en général. Non seulement celles-ci prennent un temps qui pourrait être accordé à une gestion directe des problèmes du terrain, mais de plus, elles ne peuvent jamais retranscrire complètement la réalité les difficultés concrètes rencontrées par les acteurs de l'établissement scolaire.

Les IPES, en tant que données statistiques, proposent ainsi une vision parcellaire de la réalité, mais ils sont de plus suspectés de pouvoir la travestir, sous le prétexte du : « on peut faire dire ce que l'on veut aux indicateurs ». Ainsi, derrière l'aspect rationnel et scientifique des statistiques semble toujours se cacher un risque de manipulation, volontaire ou non. La pertinence des variables choisies pour construire les indicateurs est ainsi interrogée, de même que l'objectivité et la scientificité des résultats obtenus et des interprétations qui en sont tirées.

³⁵ Un proviseur de lycée polyvalent d'une petite ville du Pas de Calais l'explique ainsi :

« Je crois que, je ne connaîtrai pas ce temps même si je fais tout pour, [je crois] que cela va m'enlever des tâches mécaniques, administratives, rébarbatives en réalité, donc, ça me laissera plus de temps pour travailler sur le pédagogique, sur l'humain, si vous voulez. Donc, en cela, c'est bien, si c'est ça, bravo, si c'est un outil qui me donne plus de temps, pour faire ce pour quoi je suis formé, alors oui. Mais si c'est pour encore bloquer tout un temps devant la machine, etc., je crois qu'on fera fausse route. Parce que les problèmes des élèves sont des problèmes urgents, l'enfant de maintenant n'a pas le temps d'attendre demain ou après-demain, donc, il faut me dégager une

Enfin, si les chefs d'établissement conçoivent la nécessité pour le niveau central de disposer d'un outil global de gestion des établissements scolaires, ils craignent toujours que celui-ci puisse se transformer en un outil coercitif trop puissant. Le dispositif est vu comme potentiellement paradoxal : proposé pour servir l'autonomie des responsables du terrain, il peut se retourner contre eux en outil de contrôle³⁶. Pis encore, il peut dériver vers un outil de contrôle extérieur, pour les usagers ou les partenaires de l'école³⁷.

Les chefs d'établissement sont donc partagés entre une position favorable à ce type d'outil d'évaluation, facteur d'amélioration du fonctionnement d'un établissement scolaire, et une position plus négative, où le dispositif risque d'être un outil de contrôle venant au contraire entraver l'action des chefs d'établissement.

b - L'utilisation distanciée des IPES

Comment les responsables des établissements que nous avons analysés plus en profondeur utilisent-ils ces IPES trois années plus tard, alors que le dispositif a pris son rythme de croisière ?

disponibilité que je pourrai consacrer, comme je le disais tout à l'heure, au professeur qui a besoin d'aide, ou même de soutien, aux élèves ». (Audit n°13)

³⁶ Un proviseur de lycée technique d'une ville du Nord, qui n'est pas hostile aux IPES, précise :
« L'évaluation, c'est nécessaire pour informer, c'est-à-dire que bon, il faut que les familles soient informées, on a un service public, un service public a des missions et il faut savoir si les missions sont bien remplies. Donc moi je ne suis pas hostile à ce que justement on informe sur la façon dont se passent les choses. Mais il ne faut pas non plus..., je crains qu'un outil comme IPES, qui est une bonne chose, puisse dériver à terme comme un outil de "flicage" des établissements, où bon, on va pouvoir tout mettre en équations et c'est impossible. Nous, on travaille, non pas, je le dis toujours, on ne travaille pas sur des tubes ni sur des paquets de yaourts mais on travaille sur des individus, donc on aura beau sortir toutes les stat. qu'on veut, qui sont en elles mêmes très utiles, ce n'est pas pour autant qu'on saura ce qui se passe dans un cerveau ». (Audit n°15)

³⁷ C'est l'argument développé par un proviseur d'un lycée polyvalent du Pas de Calais :
« Je crois beaucoup à l'intérêt des IPES et j'avoue que je partage beaucoup l'inquiétude des collègues sur la capacité et l'honnêteté que peut avoir globalement l'institution pour ne pas les utiliser de façon perverse, très honnêtement. [...] On est quand même très "soft" encore en France alors qu'on en a peur, mais, on voit très bien avec le système anglais l'utilisation politique qui peut être faite de tout indicateur de positionnement et d'évaluation. Les mêmes IPES en France, sans les rendre plus, enfin différents de ceux qu'ils sont, on peut du jour au lendemain, en décidant d'en faire une publication, faire contrôler les établissements par toute autre chose que l'institution scolaire. Par les usagers ». (Audit n°9)

Le dispositif des IPES n'est plus une nouveauté pour les chefs d'établissement que nous avons interrogés, et à la période de relative fascination pour l'objet a succédé une période de banalisation de son usage.

L'exemple de Madame Charès, la proviseur du lycée Sarah Bernhardt est ainsi assez significatif. Au début de notre recherche, elle avait un regard plutôt positif sur les IPES. En fait, le dispositif d'IPES allant dans le sens du travail d'évaluation qu'elle opérait déjà sur l'établissement, à travers la construction de ses propres tableaux de bord, elle était encline à l'apprécier. De plus, en tant que membre du DIREM, elle a animé des formations à l'utilisation des IPES à l'intention des chefs d'établissement. Toutefois, elle leur reconnaissait certaines limites : la lourdeur de leur gestion, le caractère ardu de leur lecture, leur trop grande abondance qui submerge l'analyste d'informations, leur temps de réaction trop long. Elle présageait également des difficultés d'installation du dispositif auprès de tous les établissements du fait du manque de formation et de l'absence d'incitation académique forte³⁸.

Deux ans plus tard, à la fin de la recherche, sa vision pessimiste du développement des IPES s'est accrue. Elle reconnaît ainsi ne pratiquement plus les utiliser, et leur admet une utilité essentiellement pour les cas où un chef d'établissement ne dispose d'aucun document d'informations sur le fonctionnement de l'établissement qu'il a à prendre en charge³⁹.

³⁸ Elle explique ainsi :

« Le problème, c'est qu'actuellement, enfin sur IPES, il n'y a plus aucune sensibilisation, mis à part le stage qu'on fait, je ne sais pas s'il va avoir du succès longtemps encore, à partir du moment où les gens ne sont pas sensibilisés au fait qu'IPES arrive, qu'il faut travailler sur IPES, il n'y a pas beaucoup de communication sur IPES. En fait, quand ils ont lancé IPES, personne n'était vraiment capable de faire la formation, ils ont fait un stage national, et..., donc, il y en a eu deux de chez nous qui sont allés en stage national, et puis qui nous ont un peu formés, et puis voilà... »
(Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt)

³⁹ Elle argumente ainsi :

« C'est un peu moins utilisé parce qu'on n'arrive pas à les utiliser. Donc pour l'instant il n'y a toujours pas de remontée IPES dans les établissements. Donc, nous nos sources ce sont, au niveau des indicateurs de connaissance de la population scolaire, c'est à dire que pour voir un peu l'évolution des populations scolaires au niveau des caractéristiques sociales, des caractéristiques d'âge, des caractéristiques d'origine. On travaille uniquement par des extractions au niveau des cycles de GEP. C'est à dire de la banque de données élèves. En faisant ces extractions-là, on voit

La lourdeur de l'utilisation des IPES, l'absence de personnel à qui confier cette tâche, et surtout les retours trop tardifs et parfois trop maigres amènent à ce que les chefs d'établissement se contentent du service minimum vis-à-vis du dispositif, c'est-à-dire entrent les seules données nécessaires⁴⁰, voire ne les renseignent même pas.

Toutefois, ce discours assez négatif vis-à-vis du dispositif est contrebalancé par des pratiques professionnelles qui ont souvent intégré certains de ces indicateurs. En effet, dans leur pilotage interne, mais aussi dans les relations avec leurs tutelles, les chefs d'établissement utilisent des indicateurs statistiques découlant des IPES. Toute la richesse et la complexité de l'outil ne semblent toutefois pas exploitées

3 - Le cas de l'évaluation qualitative

Nous venons de décrire des procédures d'évaluation quantitatives, c'est-à-dire s'appuyant sur des indicateurs chiffrés. Nous sommes alors dans le domaine de la mesure et du comptage. Qu'en est-il de démarches d'évaluation plus qualitatives, c'est-à-dire qui n'élaborent pas leurs jugements à partir du calcul d'indicateurs ?

En fait, il semble que l'on soit beaucoup moins confronté à ce type de démarche lorsque l'on prend connaissance du fonctionnement d'un établissement scolaire. Ou peut-être se donne-t-elle moins facilement à voir, alors que la démarche quantitative bénéficie d'une

très très vite les données. Donc, à la limite, on n'a pas besoin d'IPES. [...] Donc, à la limite, moi, je ne m'en sers pratiquement plus ». (Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt)

⁴⁰ C'est ce qu'expliquent les deux principales de collègue :

"Il faut charger le logiciel de plein de données qu'on va ensuite sortir, mais moi je ne vois pas l'intérêt de rentrer les données pour ensuite les sortir, je veux dire, il y a là un détour qui ne me sert à rien. [...] Il va vous [IPES] sortir toutes les données possibles et imaginables et vous allez devoir faire un travail de fourmi pour lire là-dedans ce qui vous intéresse". (Madame Léger, principale du Collège Chagall)

« Je ne renseigne pas parce que ce n'était pas fait, parce que c'est long, parce que... Ca demande tellement de temps si vous voulez. Alors c'est vrai que ça peut être bien. Il faudrait peut être avoir quelqu'un à temps plein qui pourrait le faire. [...] Donc là aussi, je pense que les indicateurs de pilotage sont importants, je pense qu'il n'y a pas beaucoup d'établissements qui les renseignent, il faut des équipes réellement complètes pour pouvoir le faire très, très régulièrement. Dans l'établissement précédent j'avais commencé, et puis après vous vous dites bon, qu'est-ce qu'on va faire après. Donc c'est tellement lourd, c'est unique. Et pas le faire parce que le travail sur le terrain est vraiment prioritaire ». (Madame Sarlat, principale du Collège Boulez)

certaine visibilité et reste facilement appréhendable au travers d'indicateurs et de tableaux divers. On rejoint ici le domaine de l'évaluation plus informelle, et à partir de là, plus implicite, qui avait été mis au jour dans le discours des enseignants, et qui s'oppose au domaine d'apparence plus scientifique et rigoureuse de l'évaluation quantitative.

Par ailleurs, la visibilité de l'évaluation quantitative découle également du fait qu'elle propose un regard général sur l'établissement, qui semble facilement et rapidement mobilisable. La démarche qualitative demande davantage de temps d'élaboration et de temps d'interprétation.

Nous sommes là cependant dans la sphère des impressions. Il semble que la relative suprématie de l'évaluation quantitative tienne à cette image de rigueur scientifique mêlée de rapidité d'utilisation. Ces impressions ne sont toutefois pas prouvées. Nous avons vu précédemment que l'on pouvait contester l'objectivité de la démarche qualitative d'une part, que la construction d'indicateurs n'était pas toujours très facile d'autre part.

Comment sont utilisées alors les démarches qualitatives dans les établissements ? Nous ferons la distinction entre deux types d'évaluation qualitative.

- Tout d'abord, il nous semble que ce type de démarche est souvent sollicité pour venir donner le bilan d'actions ponctuelles, davantage que pour décrire le fonctionnement d'un établissement scolaire. Les évaluations de ce type portent plus sur le fonctionnement interne et quotidien, et peut-être peut-on trouver là également un facteur de leur relative discrétion. En effet, souvent, il nous semble que la démarche qualitative se confond avec l'action habituelle de l'équipe de direction : déceler un besoin ou un dysfonctionnement, élaborer une action, prendre une décision, etc. Cette évaluation qualitative mais informelle n'est pas toujours produite en connaissance de cause. Ce peut être le résultat naturel de la rencontre et de la confrontation des acteurs.

Par exemple, une action est menée sur une classe de seconde au lycée Sarah Bernhardt. Elle amène les enseignants à se rencontrer beaucoup plus souvent que dans les autres classes, pour pratiquer une évaluation conjointe des élèves. C'est dans les discussions et les échanges de points de vue que les enseignants vont avoir que se construit, au fur et à mesure de l'année, l'évaluation de l'action. Celle-ci va aboutir au fait que, à la fin de l'année, les acteurs auront le sentiment ou non de l'utilité de cette action.

Ce premier type d'évaluation qualitative est donc celui qui est confondu avec l'action quotidienne de prise de décision.

- Cependant, il existe un autre type de démarche d'évaluation qualitative, qui se distingue du premier surtout par son affichage. Cette évaluation est alors utilisée pour rendre compte du résultat d'une action, mais, en l'absence d'indicateurs chiffrés pour cela, ce sont des indicateurs plus qualitatifs qui sont utilisés. L'évaluation de la qualité d'une action peut être qu'elle a été effective, qu'elle a produit un résultat ou même plus généralement que l'on perçoit un changement de comportement chez les élèves.

C'est par exemple le cas d'une action sur « l'équilibre alimentaire des enfants et le plaisir de bien manger » au collège Chagall. L'objectif de l'année était l'expression des élèves sur ce thème, en menant une enquête auprès d'eux. L'évaluation de l'action a été faite par le constat de la présentation des résultats de l'enquête au CDI. L'évaluation intuitive également relevée est que le côtoiement avec le personnel préparant les repas améliore les relations entre élèves et personnel, ce qui n'était pas un objectif préalable à l'action.

La difficulté pour repérer ces démarches dans les établissements réside dans le fait qu'elles sont souvent de faible ampleur, opérées à la marge de l'action, peu mises en avant par les évaluateurs, confondues avec les pratiques usuelles.

Par ailleurs, la distinction n'est pas toujours très nette avec les démarches plus quantitatives. En effet, pour élaborer le bilan d'une action, les acteurs peuvent utiliser des indicateurs qualitatifs et intuitifs, comme la meilleure diction d'un élève, et des indicateurs quantitatifs comme ses résultats scolaires.

B - Quel usage des évaluations ?

Nous avons relevé deux grands types d'usage des procédures d'évaluation par les chefs d'établissement. Le premier concerne la gestion interne de l'établissement : la référence aux indicateurs statistiques permet aux chefs d'établissement d'orienter leur action et de la justifier auprès des acteurs de l'établissement. Le second concerne le rapport aux tutelles : l'évaluation est utilisée pour répondre aux demandes de bilan, voire pour demander des

aides spécifiques. Les chefs d'établissement distinguent un troisième type d'usage dans l'évaluation des enseignants, qui reste cependant une évaluation aux conséquences limitées.

1 - L'évaluation sert le pilotage interne

Les chefs d'établissement utilisent les résultats des évaluations dans la gestion interne de leur établissement : dans la communication avec les autres acteurs de l'établissement, pour établir un constat, justifier une orientation ou inciter une mobilisation par l'alerte ou la culpabilisation. Les chefs d'établissement font cependant plus souvent référence à des données quantitatives, le plus souvent les indicateurs tirés des IPES ou proches d'eux, qu'à des résultats d'évaluation plus qualitative.

a - Madame Charès et l'utilisation d'indicateurs statistiques comme base de la gestion

Ainsi, Madame Charès, la proviseur du lycée Sarah Bernhardt, a construit de nombreux indicateurs statistiques par elle-même, depuis sa prise de fonction, dans l'idée d'impulser une démarche de projet dans l'établissement. Pour préparer l'audit de son établissement, elle en a également mis au point une présentation détaillée : son fonctionnement administratif et pédagogique, les caractéristiques de son environnement, les caractéristiques de sa population d'élèves et d'enseignants, les résultats des élèves à l'entrée et à la sortie de l'établissement. Trois classeurs ont accueilli cette présentation, qui est remise à jour chaque année. Les IPES n'ont donc pas été une nouveauté pour elle puisqu'elle avait déjà commencé un travail de mise en indicateurs de son lycée. Ils lui ont surtout apporté une dimension comparative, à la fois vis-à-vis du niveau académique ou national, et selon les années.

De même, elle avait débuté pour les audits un travail de suivi de cohortes d'élèves de seconde. Malgré la lourdeur de l'opération, elle met également ce suivi de cohorte à jour chaque année. Elle le préfère d'ailleurs au travail sur cohorte des IPES puisqu'elle a construit des cohortes réelles alors qu'IPES porte sur des cohortes fictives.

Il est donc parfois difficile de distinguer, dans les différents tableaux, diagrammes et graphiques, ce qui relève du travail propre à l'établissement et ce qui relève de l'extraction

des IPES. Toutefois, pour toutes les données portant sur l'année en cours, elle ne peut se fier qu'à son propre travail, le délai de retour des données IPES étant trop long, l'extraction des indicateurs ne peut se faire que tard dans l'année.

Ce qui nous intéresse ici est le fait que ces différentes données statistiques sont ensuite utilisées par la proviseur dans son action auprès des acteurs de l'établissement.

Ainsi, lors d'un conseil d'administration⁴¹, elle propose un bilan pédagogique aux membres du CA. Elle leur distribue à cette occasion un document d'une vingtaine de pages faisant figurer différents tableaux statistiques présentant des indicateurs d'entrée, de sortie, et le résultat de suivi de cohortes. C'est un CA qui vise à faire le bilan pédagogique de l'année, à faire la présentation de la structure prévisionnelle de la rentrée et de l'utilisation des moyens. La structure prévisionnelle doit en effet être votée par le CA, de même que la répartition des moyens horaires.

Le bilan annuel des activités doit également être voté par le CA. La proviseur prend tout d'abord le temps de présenter les différents indicateurs. Sur le document, quelques uns font l'objet d'une petite interprétation. C'est le cas de l'évolution de la structure, des origines des élèves en seconde, des évolutions des catégories socioprofessionnelles, du devenir des élèves en fin de seconde et en fin de première, et des résultats au baccalauréat.

Pour ce dernier indicateur, la proviseur utilise des données issues des IPES puisqu'elle compare les résultats du lycée à ses taux attendus au niveau académique et national.

⁴¹ Le conseil d'administration a eu lieu début juillet 1999, avant les résultats du baccalauréat. Prévu à 9h30 un samedi matin, il n'a commencé qu'à 10h du fait du nombre insuffisant de participants pour réunir le quorum. Etaient présentes en effet seulement 12 personnes (pour un quorum de 16) : la proviseur, son adjointe, l'intendant, la secrétaire de la proviseur, un CPE, un AITOS, deux parents d'élève, et quatre enseignants. Le début de la séance commence donc mal, la proviseur se mettant en colère devant le petit nombre de participants et refusant de commencer le CA puisque aucun vote ne pourrait être effectué. Après quelques coups de téléphone, un AITOS et un parent d'élève se joignent au CA, un parent d'élève et un élève doivent arriver pendant la séance. Le nombre de 16 participants est donc obtenu. Mais, du fait du départ prématuré de certaines autres personnes, il n'y aura plus que 15 personnes au moment du vote. La proviseur s'en apercevant, décide de voter comme l'unanimité ou comme abstention pour les absents. Une commission permanente a préparé le CA quelques jours auparavant. Après avoir voté le PV du CA précédent, l'assemblée doit voter le bilan pédagogique de l'année, la structure prévisionnelle et l'utilisation des moyens. Le CA durera environ deux heures pendant lesquelles c'est essentiellement la proviseur qui aura pris la parole, interrompue par quelques questions d'enseignants et de parents d'élève.

Oralement, la proviseur reprend le document et fait des remarques sur certains indicateurs, expliquant le mode de calcul, l'intérêt ou proposant une interprétation. Après avoir passé en revue l'ensemble du document, elle propose de donner ce bilan aux enseignants (à la prérentrée très certainement) pour développer les « axes d'effort ». La présentation du bilan n'aura quasiment pas donné lieu à commentaires de la part des autres participants au CA, il est voté ensuite sans problème.

De façon générale, les résultats des indicateurs d'évaluation sont donc utilisés par la proviseur pour justifier ses décisions auprès des acteurs de l'établissement et plus particulièrement auprès des enseignants. Lors des réunions de prérentrée, des assemblées extraordinaires, des conseils d'enseignement, ces données sont mobilisées.

Par exemple, cela peut lui permettre de justifier les choix dans l'élaboration de la structure des classes. Elle explique ainsi :

« Quand je fais une projection d'effectifs, je travaille sur les flux, et en même temps, mon nombre de divisions n'est pas mon nombre d'élèves, donc, quand les gens disent : " mais enfin, comment se fait-il que l'on ferme encore une terminale littéraire ", bon on peut leur expliquer que ça fait quand même trois ans qu'on a des flux qui diminuent ». (Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt)

Ou pour légitimer sa politique de réduction des doublements :

« Vous voyez, on n'a pas baissé, alors qu'on a une politique, si on croise avec les flux d'orientation, on a fait doubler moins, on va s'apercevoir qu'on a fait doubler moins, et finalement, on a eu plus de bacheliers. Quand on a ça, on peut montrer aux gens que le doublement, ce n'est pas forcément une bonne solution... » (Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt)

La relation aux indicateurs statistiques se fait donc couramment, imprègne le discours de la chef d'établissement, afin que les enseignants incorporent dans leur représentation de l'établissement et de l'enseignement, ces données contextuelles.

« J'ai une façon de travailler aussi, je fais pas mal de verbal, c'est-à-dire que quand on fait la présentation des résultats, je fais une assemblée générale de fin d'année, ici dans l'établissement, pour redémarrer mon année, et je fais

une présentation des résultats à la prérentrée, je redonne toujours les caractéristiques de l'établissement, mais verbalement, les grands chiffres... [...] Parce que je vous dis, ce qu'il faut c'est laisser dans la tête des gens les chiffres marquants, c'est-à-dire qu'on ne dise pas qu'on est un établissement défavorisé, dans cet établissement, on a autant de % d'enfants de cadres et autant de % d'enfants de non actifs... » (Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt)

L'utilisation des IPES ou des indicateurs voisins élaborés par l'établissement est constitutive des pratiques professionnelles de la chef d'établissement et de son pilotage politique de l'établissement. Cette référence constante n'est pas à interpréter comme un recours, en situation de baisse de son autorité, mais comme un complément de la base légale de celle-ci. L'évaluation n'est pas un but en soi, mais un appui pour l'action.

« Il est inconcevable, sauf à avoir un groupe qui soit vraiment ciblé sur l'évaluation, il est inconcevable de faire travailler les gens uniquement sur l'évaluation, on s'en sert à certains moments..., on va s'en servir pour préparer une rentrée. Ici, par exemple, j'ai des gens qui me disent, " oui, c'est quand même inadmissible de supprimer des postes à tel et tel niveau ", on leur dit, " mais dites, vous avez vu l'évolution des effectifs ? "... Bon..., mais par exemple, on peut leur expliquer, moi cette année, par exemple, on a une terminale ES en moins. Pourquoi ? Parce que d'un seul coup, bizarrement, l'an dernier, sur une classe de 1^e ES qui ne fonctionnait pas, on a eu un nombre de demandes de doublements considérable, ce qui fait que les élèves voulaient doubler. Bon, alors, quand les gens disent, "pourquoi il n'y a plus que trois TES ? ", ça veut dire que le commun des mortels, ici, n'a pas compris que les élèves ne pouvaient pas être de deux côtés à la fois, et ça, il faut le dire souvent, c'est dément... Vous êtes obligé de réexpliquer que, si la génération d'élèves a été maintenue en plus grand nombre au niveau d'une première, elle ne peut pas être au niveau de la terminale, et que ça joue forcément sur les postes de philosophie... » (Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt)

b - Madame Léger et l'utilisation d'indicateurs statistiques comme appui de la gestion

Madame Léger, la principale du collège Chagall, utilise également des données tirées des IPES pour la présentation de son établissement. Elle n'a pas, comme la proviseur du lycée Sarah Bernhardt, construit un outillage aussi complet pour le pilotage de l'établissement, mais elle n'est pas non plus réticente à l'utilisation de certains outils statistiques pour appuyer sa gestion.

Sa conception de l'évaluation est en effet la suivante :

« L'évaluation, elle sert précisément à, ... ça jalonne je dirais, cette démarche de construction d'une politique qui permette d'arriver à cet objectif général, cette finalité que j'ai donnée à l'instant, de répondre à cette mission, ... ça jalonne une prise de conscience de ce qui ne va pas, de ce qui coince ou des progrès que l'on est en train de faire ». (Madame Léger, principale du Collège Chagall)

De même que la proviseur de lycée, elle utilise les données statistiques pour présenter projet et bilan lors des conseils d'administration, des réunions de prérentrée, ou autres réunions d'enseignants.

Le conseil d'administration⁴² où elle a à présenter et à faire voter le bilan de l'année scolaire est ainsi intéressant. Il est l'occasion pour elle de remettre un document de 10 pages présentant les caractéristiques des élèves du collège, les résultats obtenus en terme d'orientation et de résultats au brevet, la vie scolaire et le fonctionnement pédagogique. Ce document a été remis préalablement aux membres de la commission permanente préparant le CA. Il ne fait pas l'objet d'une lecture en CA mais il est par contre l'objet d'interventions.

⁴² Le conseil d'administration a eu lieu à la fin novembre 1999, en fin de journée et a duré un peu plus de deux heures. Il réunissait la principale, son adjointe, l'intendante, deux personnels AITOS, 6 enseignants, 5 parents d'élève et 2 élèves. Il doit voter le PV du dernier CA, le bilan pédagogique et le bilan budgétaire de l'année scolaire passée, le projet pédagogique et le projet budgétaire de l'année à venir.

Les données statistiques sont utilisées dans le document pour présenter différents points :

- les caractéristiques des élèves : effectifs, doublants, sorties en cours d'années, sorties entre la 6^e et la 3^e, pourcentage de demi-pensionnaires, nombre d'élèves recevant diverses aides, origines familiales, sociales et géographiques des élèves, résultats aux évaluations nationales en 6^e ;
- les résultats des élèves : doublement et passage, orientation en fin de 3^e ou avant, résultats au brevet des collèges sur plusieurs années ;
- les caractéristiques de la vie scolaire : suivi des absences des élèves, de celles du personnel administratif, de surveillance et d'enseignement, suivi des sanctions.

Certains indicateurs proposés dans le bilan écrit sont tirés des IPES, comme par exemple la répartition des familles en trois CSP : inactives, défavorisées et favorisées, ou le score moyen des élèves aux évaluations nationales en 6^e, comparé au score moyen départemental et national.

Les parents d'élève interviennent sur ces données, pour avoir des approfondissements ou des interprétations. Par exemple :

Un Parent d'élève demande comment se situe le collège par rapport au département, en ce qui concerne les résultats au brevet des collèges. La principale dit qu'elle est embêtée car elle a du mal à avoir les chiffres, mais que de mémoire, elle dirait que les résultats départementaux sont au niveau de 70, 75%. Selon elle, il y a 11 à 12% de déficit par rapport au département. Elle dit qu'il est important de remarquer que l'évolution globale doit être mise en relation avec le fait de garder tous les élèves de la 6e à la 3e ; et qu'elle a pu faire voir l'évolution car elle est là depuis 5 ans et que donc, elle a des comparaisons. Elle dit que par rapport à 1995, il y a une baisse de 12%. (en fait, 12 points), mais au niveau des flux, l'amélioration est de 20%. Selon elle, au niveau de l'orientation, on peut être assez content de la façon dont ça se passe, il y a seulement 2 ou 3 gamins qui ne trouvent pas de place ; l'impression que l'on a en regardant l'orientation se confirme au niveau des brevets. [...]

Un parent d'élève remarque que quand on regarde les évaluations 6e, en français maths, les élèves entrent avec le niveau du département. La principale

acquiesce. Le parent d'élève reprend et demande si c'est au niveau de l'école primaire que les élèves ne sont pas assez préparés. La principale répond que chaque niveau a des exigences, des méthodes, qu'il y a un basculement nécessaire en 6e et surtout en 4e, quand la désinvolture se voit au niveau des résultats. [...]

Un autre parent d'élève remarque qu'au niveau du travail scolaire, au niveau 4e, l'évaluation faite du temps passé pour travailler est un outil intéressant, que, ainsi, les parents d'élève peuvent voir ce qu'il y a comme travail (il s'agit d'un exercice d'évaluation élaboré par le professeur de Sciences Physiques, M. Rivière). Le parent d'élève constate que l'évaluation est sous-estimée, que les élèves sous-évaluent le temps passé, que l'état d'esprit des élèves est de ne pas montrer que l'on travaille.

La principale demande à M. Rivière, l'enseignant de Sciences Physiques, si c'est un document personnel. Il répond que oui, que chacun évalue le temps qu'il passe à ses devoirs. Le parent d'élève reprend la parole et dit qu'il apprécie ce type de communication parent/enseignant, que cela permet aux parents d'élève de discuter avec les enseignants. [...]

La conclusion de la principale est qu'il faut diffuser un tel document aux autres professeurs pour ceux qui n'y auraient pas pensé, ou qui ne l'utiliseraient pas en réunion parent/prof. (Notes d'observation, Conseil d'administration du collège Chagall, novembre 1999)

Le conseil d'administration est alors un lieu de communication et de discussions. Il permet à la principale, indicateurs à l'appui, d'expliquer la baisse des résultats de l'établissement au brevet des collèges. Elle met ainsi clairement en relation la baisse au brevet avec le fait que le collège garde une proportion de plus en plus importante d'élèves de la 6^e à la 3^e. Il lui permet aussi de prendre connaissance de certaines actions élaborées par des enseignants, et à proposer leur extension.

Les données statistiques portant sur les résultats des élèves sont utilisées par la chef d'établissement pour définir sa politique d'établissement, ainsi que pour convaincre les enseignants de l'intérêt à y participer. Elle explique ainsi que lorsqu'elle est arrivée dans le collège, en provenance d'un collège de ZEP rompu à la démarche de projets, elle a estimé

que les enseignants du collège Chagall avaient des pratiques professionnelles très traditionnelles peu orientées vers le travail en équipe et vers le travail par projet⁴³.

A la fin de nos investigations dans son établissement, elle va percevoir une évolution des pratiques professionnelles des enseignants - plus intéressés par la démarche de projets, moins réticents à la discussion sur les évaluations - tout en regrettant de ne pas pouvoir davantage travailler avec eux sur les résultats des évaluations nationales et ceux de réussite au brevet. Elle n'estime pas, en effet, que le travail d'explication des données du contexte et des liens de cause à effet entre politique d'établissement et résultats des élèves soit terminé⁴⁴.

Les deux exemples d'utilisation de l'évaluation, essentiellement quantitative, pour le pilotage de l'établissement qui viennent d'être proposés ne doivent pas être opposés. Ils se distinguent essentiellement par le degré d'approfondissement du travail sur les indicateurs (de la référence fréquente à la base de la gestion de l'établissement à l'appui ponctuel et davantage prudent) mais ils relèvent tous deux de la même logique. Les données d'évaluation viennent légitimer et défendre un discours ou une décision. Les données plus qualitatives sont également utilisées, mais de façon plus marginale et, comme nous l'avons expliqué précédemment, de façon plus incorporée aux pratiques usuelles.

⁴³ Elle explique ainsi :

« Ce type d'évaluation, là ça s'est fait jusqu'à présent très peu dans l'établissement. J'ai pour l'instant beaucoup de mal à ce que les enseignants formulent des objectifs. [...] Il y a une difficulté à penser en termes d'objectifs et à s'évaluer. Là je suis en situation de blocage, de blocage complet ». (Madame Léger, principale du Collège Chagall)

⁴⁴ Notes de discussion avec Madame Léger, principale du Collège Chagall :

Elle donne un exemple d'une situation qui a beaucoup changé chez les profs : la formulation des objectifs. Avant, elle devait être beaucoup plus volontariste, c'est elle qui les formulait, même si finalement ils s'y retrouvaient. Maintenant, il y a eu de grosses évolutions. Cela a beaucoup changé. Il y a une différence très forte avec la description d'avant (objectif : aller à X), le côté anecdotique (même s'il faut toujours expliquer comment on se déplace, par exemple, pour des raisons budgétaires par exemple), il y a une véritable formulation des objectifs, avec une précision, un contenu. Elle en a cité des phrases dans son bilan pédagogique, pour le CA. [...] Pour elle, il faut pousser, aider à ce que les gens réfléchissent, trouvent des questions, mais on ne trouve que ce que l'on cherche. Cela ne sert à rien de leur mettre le nez dedans, à les culpabiliser. Ça ne marche pas, ce n'est pas comme ça que l'on avance. Si on n'a pas envie de travailler en équipe, si on n'a pas envie de changer, on ne changera pas.

2 - L'usage de l'évaluation dans les relations avec les tutelles

Dans la gestion interne de leur établissement, les chefs d'établissement semblent donc bien avoir incorporé, de façon plus ou moins approfondie, la référence aux données de l'évaluation, et plus particulièrement aux indicateurs statistiques. Cet usage existe aussi dans leur relation avec leurs autorités hiérarchiques. Ici, l'injonction est encore plus forte, puisque c'est le type même des remontées qui nécessite la référence.

C'est par exemple le cas des collèges en Education prioritaire. Dans le cadre de la relance de cette politique, des contrats de réussite ont en effet été établis entre les réseaux d'éducation prioritaires et la tutelle académique. Ces contrats devaient être, normalement, élaborés par l'équipe de pilotage du réseau, avec l'accord du chef d'établissement du collège si celui-ci n'était pas le responsable du réseau. Il était clairement demandé à ce que les données tirées des IPES soient utilisées dans l'élaboration de ces contrats, notamment les données relatives aux évaluations nationales et à la réussite au brevet.

Pour Madame Sarlat, principale du Collège Boulez, ce contrat représente à la fois un bilan et un projet. Pour élaborer un projet, il est nécessaire selon elle de se donner des indicateurs, afin de pouvoir mesurer l'atteinte des objectifs inscrits dans le projet. Elle explique ainsi, en parlant du contrat de réussite :

« Ça donne une ligne et normalement un engagement pour 3 ans. Bon, en terme de pilotage, moi je crois que c'est intéressant parce que les choses sont écrites. Donc, on les a écrites conjointement avec l'inspectrice, bon on a rencontré les directeurs d'école, et ce qu'il faut absolument faire et préserver, je pense, c'est après faire le bilan. Et un bilan chiffré, on s'est donné ça comme objectif. Et d'ailleurs quand on a travaillé l'année dernière ce contrat de réussite, il m'avait semblé qu'on ne pouvait pas se contenter de déclarations, je dirais, de politique générale. Ils ont toujours de bonnes intentions. Mais il fallait arriver à se dire, bon, sur tel temps, on essaie d'augmenter, vous voyez, d'autant par exemple, le pourcentage d'élèves qui vont passer, de diminuer d'autant les élèves doublants, de diminuer d'autant les incivilités, par exemple essayer de se donner, 10% par exemple par année, des choses comme ça. Et après il faut véritablement faire le point. Donc, il faut aussi avoir construit, mis en place des actions suffisamment précises et

circonscrites pour qu'on puisse dire, "bon là, on l'a fait". C'est toujours un petit peu le problème ». (Madame Sarlat, principale du Collège Boulez)

Les collèges en Education prioritaire sont davantage sensibilisés aux IPES et aux autres types d'indicateurs statistiques du fait de cet accent mis sur l'évaluation dans la politique d'Education prioritaire de l'Académie de Lille. Les réseaux d'éducation prioritaires sont ainsi récepteurs d'un tableau de bord spécifique mis au point par les services du Rectorat⁴⁵.

Ces tableaux portent sur les caractéristiques sociales de la population d'élèves, les scores globaux obtenus aux évaluations nationales en CE2 et en 6^e, rapportés aux scores académiques et nationaux, la répartition des élèves par niveaux de compétences, à partir des évaluations CE2 et 6^e, les taux de réussite au brevet des collèges ainsi que les données sur l'orientation après la 3^e.

Toutefois, on retrouve certaines réticences, chez les chefs d'établissement en Education prioritaire, vis-à-vis des évaluations chiffrées et des interprétations trop rapides qu'elles peuvent parfois provoquer, d'autant plus lorsque cela joue sur l'image publique de l'établissement. Par exemple, l'évaluation des réseaux en Education prioritaire étant rarement très positive, la divulgation de données trop pessimistes peut être démobilisante pour les enseignants comme pour la direction, notamment lorsque celle-ci est dans sa période de prise de fonction. Il peut être alors nécessaire, dans le dialogue avec les tutelles, de se démarquer de ces résultats. C'est ce qu'explique Madame Sarlat, principale du Collège Boulez :

« Il y a le tableau de bord qui est envoyé aussi par l'IA. Avec cette particularité, c'est qu'en fait..., dans un établissement dirigé par telle personne, mais quand vous recevez les documents après, et bien vous avez en fait ce qui a été fait, enfin vous le constatez, par le prédécesseur. Je fais très très attention à la manipulation des chiffres, pour l'instant, parce que, je vous dis, ayant constaté cette forte intériorisation [chez les enseignants] que les familles, que ceci, que cela, que de toute façon on ne pouvait pas faire le même travail qu'ailleurs... Il faut vraiment se méfier de tout ce qui est un indicateur

⁴⁵ Cf. Chapitre VII.

chiffré qui est indispensable, mais peut-être pour l'instant plus pour... Pour moi, pour essayer de dire, bon là il faut réfléchir comme ça ». (Madame Sarlat, principale du Collège Boulez)

De plus, l'insistance que la hiérarchie met sur l'utilisation des indicateurs statistiques et sur leurs interprétations déstabilise parfois les chefs d'établissement. En effet, s'il leur est demandé d'adhérer à la « culture de l'évaluation », il leur est également demandé de la transmettre à leurs enseignants. Sachant le peu d'attrance de leurs enseignants vis-à-vis des procédures d'évaluation, les chefs d'établissement peuvent se sentir démunis dans ce rôle de transmission, qui tend à les éloigner de leurs équipes et à affaiblir leur potentiel de mobilisation. C'est l'argument développé par Madame Léger, la principale du Collège Chagall :

Elle reparle des indicateurs, dit qu'elle ne pense pas que la façon dont c'est proposé soit la bonne. Qu'elle a déjà essayé plusieurs façons de présenter les choses, en réunion, en CA, par exemple. Soit on regarde tout, on passe une heure sur les indicateurs et plus c'est tout "j'ai déjà essayé, de donner les résultats au brevet, il ne se passe rien". Soit on part des préoccupations des gens, et on revient aux indicateurs, c'est ce qui marche le mieux. Mais, dans ce genre de réunions, ce n'est pas possible d'être exhaustif, c'est toujours partiel. Mais ce n'est pas possible de parler aux profs en termes d'indicateurs chiffrés, ceux qui demandent ça ne se rendent pas compte. Les profs ont besoin qu'on parle de ce qu'ils font, des élèves, de leurs pratiques. "Ce n'est pas en mettant la tête de gens dans leur pipi qu'on les fait avancer", ça n'a jamais été le cas. Sinon, il n'y a pas de rencontre dans la discussion. Est en colère contre les administratifs qui demandent cela, qui ne parlent qu'en termes d'indicateurs. On va demander aux gens d'accroître tel ou tel pourcentage, ça ne veut rien dire. En colère contre les administratifs qui pensent qu'il suffit de se réunir, de regarder des indicateurs et puis voilà. Ça n'est pas comme ça que ça fonctionne, ce n'est pas comme ça que l'on avance. (Notes de discussion avec Madame Léger, principale du Collège Chagall)

Cependant, dans leurs relations aux tutelles, les chefs d'établissement ont compris la puissance de la persuasion par les données statistiques, et peuvent ainsi parfois retourner à

leur avantage des situations mal engagées. Madame Charès a pu ainsi contrer une décision rectorale, en renvoyant les cadres à l'interprétation des données tirées de l'évaluation.

« Moi, l'année dernière ils voulaient me fermer une classe de seconde, au niveau de la tutelle, parce qu'il y avait une baisse démographique, sur la ville de X. Comme c'est le plus gros lycée, le plus demandé, parce qu'il a une image ancienne, donc, et il reste un lycée calme, donc, très demandé, bon, ils voulaient fermer ici, pour ne pas défavoriser deux établissements, qui sont voisins, et qui eux, ont une structure beaucoup plus petite. [...] Bon, moi, ça me posait problème, parce que quand je suis arrivée, on a fermé des divisions, et bon, ça joue forcément sur les moyens, les moyens baissent. Bon, et puis en plus, je me suis aperçue, justement grâce à IPES, parce que là, j'avais travaillé avec IPES, je me suis aperçue qu'à chaque fois qu'on avait fermé une division dans l'établissement ici, je n'avais pas pu faire d'accueil en seconde d'élèves venant du privé. [...] Donc, dans la réunion de bassin, où on négocie notre structure avec la tutelle, eux ne travaillent que sur les flux publics, et ils ont l'habitude de dire, baisse démographique globale sur un bassin, ville de X, donc, on ferme une division à tel endroit, une division à tel endroit, et puis il n'y a pas vraiment de négociations. Bon, il y a des chefs d'établissement qui se défendent ou qui ne se défendent pas. Donc, moi, je me suis défendue, bon, très fort, par rapport justement à ce jeu public/privé. Alors, on prend les indicateurs, la réunion était finie, je n'avais pas gagné, le lendemain, ils me rétablissaient ma section. Je me suis dit que peut-être, de temps en temps, si culturellement on a ça dans la tête, on doit pouvoir utiliser des choses, c'est un bon signe... » (Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt)

3 - Une évaluation spécifique : l'évaluation des enseignants par le chef d'établissement

Il nous faut aborder, dans les usages que les chefs d'établissement font de l'évaluation, celle qu'ils opèrent sur les personnels qu'ils dirigent, et plus particulièrement sur les

enseignants. Nous avons présenté auparavant⁴⁶ le mode d'évaluation administrative global des enseignants. Ceux-ci reçoivent une note pédagogique des IPR, qui compte pour 60% de leur note finale et une note administrative des chefs d'établissement qui compte pour 40%.

La note administrative est donnée à partir de trois critères : la ponctualité et l'assiduité, l'activité et l'efficacité, l'autorité et le rayonnement. Le chef d'établissement dispose de quelques lignes, sur le rapport annuel, pour justifier son évaluation.

Cependant, la très grande majorité des chefs d'établissement dénonce ce système comme complètement factice. D'une part, ils n'ont pas les moyens de juger les enseignants sur certains critères, comme l'efficacité et l'autorité, puisqu'ils n'ont qu'un rôle administratif et non pédagogique envers eux et qu'ils ne peuvent pas contrôler le travail fait en classe. D'autre part, même s'ils avaient les moyens d'élaborer un jugement fiable sur l'ensemble des critères, la formalisation excessive des rapports d'évaluation, et surtout l'insertion de la note dans une échelle prédéfinie ôte tout poids à ce type d'évaluation. La note donnée par le chef d'établissement reste de plus une proposition de notation, des commissions paritaires académiques et nationales sont chargées de la fixer. Ces dernières vérifient que la note prend place dans une fourchette précise (entre 36 et 40 sur 40) et est toujours en augmentation. Dans le cas contraire, elles ne la valident que si le rapport circonstancié du chef d'établissement leur semble justifier la baisse, ce qui est très rarement le cas.

Certains chefs d'établissement regrettaient déjà le peu de poids qu'ils avaient dans le choix de leur personnel enseignant, le mode d'évaluation dont ils disposent est loin d'inverser cet état de fait. Les chefs d'établissement ne le déplorent pas seulement parce qu'il serait significatif d'une absence de contrôle des enseignants, mais peut-être davantage parce qu'il ne leur permet pas de faire de distinction entre les enseignants, de reconnaître ceux dont ils jugent l'investissement important vis-à-vis des élèves et dans l'établissement. Le mode d'évaluation n'est pas vu comme limité pour les chefs d'établissement, il est en fait vu comme n'existant pas.

⁴⁶ Cf. chap II.

Or les chefs d'établissement estiment en majorité avoir les moyens d'évaluer les enseignants, parce qu'ils les côtoient et parce que, pour certains, s'ils ne peuvent pas porter de jugement didactique, ils peuvent porter un jugement pédagogique. Ils estiment aussi en avoir le besoin, parce que l'évaluation des enseignants peut être pour eux un moyen de gestion pertinent de l'établissement.

Toutefois, si les chefs d'établissement estiment inexistante l'évaluation officielle des enseignants, ils mettent en place, implicitement, une évaluation personnelle de ceux-ci. Au travers des discussions qu'ils ont avec eux, des actions qu'ils leur proposent, des incitations à la formation continue qu'ils opèrent, ils ont le sentiment d'évaluer les capacités et les actions des enseignants, et de les faire évoluer.

Ce discours des chefs d'établissement doit cependant être analysé stratégiquement. En effet, en rappelant l'absence de moyens de contrôle fort sur les enseignants à leur disposition, ils insistent bien sur les limites de leur marge de manœuvre et se dédouanent en partie de dysfonctionnements potentiels de l'établissement dans le domaine pédagogique. C'est dans leur activité de « management » que les chefs d'établissement sont ici contraints. Les regrets vis-à-vis de cette contrainte révèlent en fait l'attrait sous-jacent de l'image du patron de PME pour ces cadres hiérarchiques à la marge d'initiative définie.

4 - Conclusion

Les exemples donnés nous montrent une certaine appropriation dans les faits de la démarche évaluative par les chefs d'établissement que nous avons étudiés, même s'ils opposent des résistances dans le discours. Ainsi, le fait d'argumenter la décision par des références à des données d'évaluation, même si c'est en réponse à une demande institutionnelle (comme dans le cas des contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaires), est une démarche qui est devenue courante.

Par ailleurs, nous nous apercevons que les chefs d'établissement utilisent surtout, pour étudier le fonctionnement de leur établissement, des indicateurs décrivant les élèves à leur entrée dans l'établissement (en termes sociaux ou scolaires) et ceux caractérisant leur niveau scolaire à la sortie. Il semble donc bien qu'ils aient incorporé la notion de « plus-

value » apportée par un établissement, même s'ils sont idéologiquement opposés à l'utilisation de cette notion. Nous avons vu en effet précédemment que les chefs d'établissement que nous analysons ici se définissent par leurs penchants « démocratistes »⁴⁷. On pourrait ainsi penser que les chefs d'établissement davantage intéressés par la mise en concurrence des établissements à partir des résultats scolaires des élèves acceptent d'autant plus cette notion de « plus-value ».

En tant qu'évaluateur, les chefs d'établissement paraissent donc développer deux types de rapports à l'évaluation, qui peuvent se révéler en partie contradictoires. D'une part, l'évaluation est incorporée dans les pratiques professionnelles et dans la culture des chefs d'établissement. Leur métier se définit, nous l'avons vu, par son aspect fragmenté, son importante dimension relationnelle, et sa position parfois difficile de relais entre deux acteurs : les enseignants et la hiérarchie académique. L'évaluation est sciemment utilisée dans les relations avec ces deux acteurs, pour légitimer les décisions, mobiliser, convaincre, voire obliger. D'autre part, cependant, les chefs d'établissement ont un rapport stratégique à l'évaluation. Ils veillent ainsi à ce que celle-ci ne puisse pas trop contraindre leur action, en devenant un outil de contrôle fort aux mains de la hiérarchie ou des usagers. L'évaluation produit des conséquences sur l'image publique d'un établissement que les chefs d'établissement surveillent, voire tentent de dominer. La contradiction entre ces deux rapports réside dans le fait que d'un côté, les chefs d'établissement sont des utilisateurs voire des créateurs de procédures d'évaluation, de l'autre, ils se situeraient facilement dans le camp des dénonciateurs de ces pratiques.

Ces deux types de relations à l'évaluation produisent alors un mode de régulation spécifique au niveau de l'établissement scolaire, où les procédures d'évaluation proposées par la centrale ou l'Académie sont retraduites et dont les buts sont réorientés. Dans ce jeu de régulation, l'évaluation produite sur l'établissement ou sur son chef joue également un rôle, comme nous allons le voir maintenant.

⁴⁷ Cf. le début de ce chapitre, IC5.

III - Le chef d'établissement et l'établissement, objets de l'évaluation

L'évaluation est donc un outil pour le chef d'établissement, dans sa gestion quotidienne de l'établissement mais aussi dans le dialogue avec les tutelles. Celles-ci opèrent toutefois en retour des évaluations de son établissement, même si ce n'est pas toujours le terme employé, et des évaluations du chef d'établissement lui-même. Comment celui-ci vit-il le passage d'évaluateur à celui d'objet de l'évaluation ou de fonctionnaire évalué ?

A - L'établissement évalué

Nous avons commencé à approcher ce thème lorsque nous avons abordé l'utilisation des indicateurs statistiques dans la négociation avec les autorités académiques. En effet, cette utilisation des données d'évaluation entre dans un jeu double. Si la hiérarchie demande aux établissements de s'appropriier ces indicateurs, voire de construire des outils statistiques spécifiques à l'établissement, c'est dans un contexte où elle-même utilise ces données pour piloter son territoire. Avant d'être utiles aux chefs d'établissement dans leurs négociations, ils sont utilisés par la tutelle académique pour construire son jugement sur les établissements.

C'est d'ailleurs cette utilisation qui rend les chefs d'établissement réticents au développement des IPES. Ils disent bien que l'évaluation leur est utile pour guider leurs actions, mais ils craignent toujours un contrôle qui contraindrait leur autonomie.

Les IPES ne sont pas le seul moyen permettant à l'Académie d'évaluer les établissements scolaires. Elle collecte des informations sur eux au travers des différentes bases de données, dont le dispositif IPES fait partie, des multiples enquêtes qui sont renseignées par les établissements, des bilans pédagogiques et des procès verbaux de conseils

d'administration qui doivent être envoyés aux tutelles⁴⁸. L'Académie de Lille a également élaboré une démarche originale pour opérer le suivi des établissements du second degré, il s'agit de la procédure d'audit. Celle-ci propose une démarche qualitative d'évaluation des établissements scolaires. Après une première opération d'audit de l'ensemble des établissements du second degré, l'Académie de Lille a continué le travail d'audit sous une forme plus allégée : audit des établissements en zone violence, plus récemment, audit pédagogique d'un échantillon d'établissements secondaires.

1 - Evaluer l'établissement oui, mais selon quels critères ?

Les chefs d'établissement que nous avons rencontrés reconnaissent la légitimité de l'évaluation des établissements qu'ils dirigent. Ils estiment ainsi qu'en tant qu'acteur d'un service public, leur travail doit être contrôlé. Mais ils sont assez méfiants vis-à-vis du type d'évaluation qui peut être appliqué à leur établissement. C'est ce qui ressort clairement des entretiens menés auprès des chefs d'établissement auditeurs, alors même que l'audit était vécu comme un mode nouveau d'évaluation de leur établissement. Ils relèvent ainsi plusieurs écueils dans la pratique d'évaluation des établissements :

- Quels sont les critères selon lesquels l'évaluation est menée ? A-t-on affaire à des critères de conformité à la règle, des critères de fonctionnement ou des critères d'efficacité⁴⁹ ?
- Les chefs d'établissement estiment que le système tend à utiliser de plus en plus le critère de l'efficacité. Dans ce cas, quel est le référent pour mesurer cette efficacité ?
- Nous l'avons vu précédemment⁵⁰, les mesures d'efficacité d'un établissement scolaire se basent le plus souvent sur les résultats scolaires des élèves : réussite aux épreuves

⁴⁸ Cf. Chapitre VII.

⁴⁹ C'est ce que résume très bien la position d'un proviseur d'un lycée polyvalent du Pas de Calais : « Il faut que l'on dise très vite si on fait des évaluations dans la régularité par rapport à des comportements types, des évaluations de conformité par rapport à des suivis de décisions ou d'orientations nationales ou académiques, des évaluations de fonctionnement par rapport à la réalité des établissements et de la façon dont ils vivent ou des évaluations d'efficacité de structures. On ne pourra jamais faire les quatre en même temps, ce n'est pas vrai ». (Audit n°9)

⁵⁰ Cf. Chapitre I, IIB.

finales, aux tests de compétences, type d'orientation. Comment évalue-t-on les aspects qualitatifs du fonctionnement d'un établissement, qui jouent sur son efficacité ? Notamment, comment prend-on en compte les caractéristiques spécifiques de l'environnement d'un établissement ?

- Quels que soient les critères utilisés, comment gère-t-on le problème de la mise en concurrence des établissements induite par cette évaluation, vis-à-vis des usagers mais aussi vis-à-vis de l'administration ? En effet, la concurrence peut jouer relativement aux moyens alloués aux établissements. Les chefs d'établissement se demandent alors quelle relation peut être établie entre moyens et efficacité. Plus particulièrement, un établissement jugé efficace, fonctionnant bien, ne risque-t-il pas de voir diminuer ses moyens ?
- Enfin, si moyens et efficacité, ou moyens et type de fonctionnement, peuvent être liés, comment faire pour que les données d'évaluation ne soient pas manipulées par les chefs d'établissement à leurs avantages, introduisant alors des risques d'injustice⁵¹ ?

Donc, ce n'est pas l'évaluation en tant que telle que les chefs d'établissement contestent mais ses modalités et son utilisation. C'est l'objectivité et la scientificité des évaluations qui sont remises en cause d'une part, leur caractère toujours partiel, leurs manipulations potentielles venant appuyer les critiques. D'autre part, les effets qu'elles peuvent induire sur les ressources de l'établissement contribuent à accroître la méfiance des chefs d'établissement.

⁵¹ C'est la crainte exprimée par un principal de collège de Lille, vis-à-vis de l'évaluation qualitative de la violence opérée dans son établissement :

« Il doit y avoir eu une tentative d'évaluation de la violence dans l'Académie, c'est quand même très très critiquable, je ne suis pas certain que l'enquête sur la violence qui a été lancée dans l'établissement récemment reproduise d'une façon claire l'état de la violence dans l'établissement. Dans la façon dont les questions ont été posées, il y avait forcément des établissements qui devaient minimiser, ou d'autres qui voulaient grossir, soit parce que les uns ne voulaient pas donner une mauvaise image de leur établissement, soit les autres parce qu'ils cherchaient à obtenir des moyens supplémentaires ». (Audit n°2)

2 - Un exemple d'évaluation académique : les audits d'établissements scolaires

a - Présentation de la procédure d'audit

La procédure d'audit⁵² a été lancée par l'Académie de Lille au cours d'une première opération exhaustive d'audit de ses établissements du second degré. Cette opération s'est déroulée entre 1990 et 1995. Elle a ensuite été suivie par des opérations d'audit de portée plus limitée (zone violence, audits pédagogiques). L'Académie a mis en place des audits d'établissements scolaires selon la méthodologie suivante. Une équipe pluridisciplinaire (chef d'établissement, inspecteur, cadre académique, et plus récemment enseignant) est en charge d'un audit. Pour cela, elle commence à s'informer sur l'établissement à auditer sur la base de documents que celui-ci fournit. Elle est également aidée dans cette phase d'informations par les rapports que les IPR font du fonctionnement de chaque discipline dans l'établissement. Elle visite ensuite l'établissement pendant une journée. Selon la direction donnée à l'audit (audit pédagogique, audit violence), elle rencontre les différentes catégories d'acteurs de l'établissement. Elle écrit ensuite un rapport qu'elle présente oralement.

C'est donc une évaluation de type mixte. Elle se base sur des données quantitatives en ce qui concerne la prise de connaissance de l'établissement. mais elle développe une méthodologie qualitative en s'intéressant au vécu des différents acteurs de l'établissement. Le contrôle que représente l'audit est atténué par le fait que les auditeurs ne sont pas des supérieurs hiérarchiques : soit ce sont des pairs, soit ils n'appartiennent pas à la même ligne hiérarchique. Il n'en reste pas moins que l'audit représente une intrusion de membres extérieurs à l'établissement, même s'ils appartiennent à l'Education nationale, dans la vie et le fonctionnement d'un collège ou d'un lycée.

Il faut préciser toutefois que lors de la première opération d'audit, la procédure n'était pas présentée officiellement comme une procédure d'évaluation mais comme une procédure d'aide aux établissements scolaires. Malgré ces objectifs proclamés par l'institution, l'audit a été ressenti par tous comme une évaluation des établissements scolaires, voire une évaluation du chef d'établissement.

⁵² Le dispositif des audits sera présenté de façon plus détaillée dans le chapitre suivant.

A l'époque de la première opération d'audits, les chefs d'établissement interrogés en avaient une vision plutôt positive. Ils avaient cependant la caractéristique d'avoir également fait partie des équipes d'auditeurs, ce qui a certainement pu influencer leur jugement de façon favorable. L'analyse des chefs d'établissement auditeurs (Demailly, Deubel, Gadrey, Verdière, 1998) nous a en effet fait percevoir la procédure d'audit comme un temps fort de la vie professionnelle chez beaucoup d'entre eux. Leur participation à la campagne a représenté pour eux, selon leurs dires, l'expérience d'une collaboration intercatégorielle vécue avec intensité. Cette participation a été particulièrement enrichissante en terme de découverte de pratiques professionnelles d'autres chefs d'établissement, mais aussi d'autres professionnels comme les IPR et les IEN, de découverte de pratiques et de réseaux internes à l'Education nationale. Elle a été vécue comme une expérience dynamisante pour leur métier par les chefs d'établissement, qui insistent donc davantage sur leur vécu d'auditeurs que d'audités.

Nos conclusions sur le vécu de l'audit par les chefs d'établissement auditeurs avaient été entre autres :

- Que, pour eux, l'audit a eu pour but essentiellement d'analyser le mode de pilotage de l'établissement et le fonctionnement de la vie scolaire. Leur vision était donc essentiellement managériale, fixée sur le fonctionnement de l'équipe de direction davantage que sur les pratiques pédagogiques des enseignants.
- Que l'audit a été, pour les chefs d'établissement auditeurs, un outil de formation et de formalisation des savoirs professionnels (c'est le cas aussi pour les inspecteurs), savoirs portant tant sur la méthodologie de l'évaluation (savoir-faire relationnels, construction d'outils, usage d'indicateurs, prise de conscience des difficultés méthodologiques inhérentes), que sur les savoir-faire propres à la direction d'un établissement.
- Qu'il a également été un outil de découverte de l'institution, de la vie des élèves, mais aussi du fonctionnement d'autres établissements que le leur.
- Qu'enfin, l'audit a pu être vu également comme outil de communication professionnelle entre chefs d'établissement et inspecteurs.

Lorsque ces chefs d'établissement se placent en situation d'audités, l'audit a pu alors représenter pour eux un outil de mobilisation professionnelle dans l'établissement, ses

effets ont été cependant essentiellement limités à des aspects secondaires du fonctionnement de celui-ci, il ne remet jamais en cause la politique globale de l'établissement.

Mais les chefs d'établissement insistent toutefois beaucoup sur le fait que l'audit est une aide à l'établissement audité. Il propose une photo à un instant « t », permettant de relever les points forts et les points faibles d'un établissement, les possibilités d'amélioration du pilotage de l'établissement. Ils relèvent cependant différentes limites à cette procédure, relative à ses modalités et à son utilisation :

- Quelle connaissance peut-on avoir d'un établissement sur un temps limité de recherche ? Comment concilier les différents regards des auditeurs dans une synthèse ?
- Quel est l'intérêt de proposer un regard figé et instantané à un établissement dans un système qui change perpétuellement ? Quelles comparaisons établir entre établissements à partir d'une opération qui a duré quatre ans ? Quelles comparaisons établir entre des établissements aux fonctionnements et aux contextes divers ?
- Comment restituer un avis extérieur sur un établissement en évitant à la fois de démobiliser les équipes par des critiques trop prononcées et d'utiliser à outrance la langue de bois et l'euphémisation ?

b - Etre audité

Nous avons relevé que le jugement positif des chefs d'établissement sur l'audit tenait plus à leur vécu en tant qu'auditeur qu'à leur vécu en tant qu'audité. Quel est le sentiment des chefs d'établissement qui n'ont vécu que la position d'audité ?

Les chefs d'établissement ont davantage en mémoire l'audit qu'ils ont vécu que les enseignants. Nous avons vu en effet dans le chapitre précédent que l'audit avait laissé peu de traces dans les souvenirs des enseignants, qu'il n'était pas considéré comme ayant eu des impacts importants. La plupart nous ont dit avoir vite oublié les remarques formulées dans les rapports d'audit. Rappelons également que les audits du lycée Sarah Bernhardt et du collège Chagall ont été fait lors de la dernière année de l'opération, année réservée aux établissements aux situations internes jugées les plus délicates (opposition forte d'une partie des enseignants, changement de direction récent).

La situation est différente chez les chefs d'établissement. L'audit a eu des effets variés sur l'établissement, mais les chefs d'établissement restent mitigés dans la qualification de ces effets : l'audit semble avoir créé davantage de déstabilisation que de mobilisation.

Les chefs d'établissement restituent leur vécu de l'audit davantage au travers des réactions des enseignants que de leurs propres réactions. Leur discours est alors partagé. D'une part, les chefs d'établissement expliquent que les enseignants ont mal accepté l'audit et que cela est un signe de son échec. Mais d'autre part, l'audit peut permettre d'énoncer publiquement et collectivement certains dysfonctionnements de l'établissement.

C'est le cas des enseignants du lycée Sarah Bernhardt ou tout au moins de certains. Le lycée a en effet connu une violente opposition syndicale à l'audit. Ce refus n'a pas étonné la proviseur, puisqu'elle avait déjà connu une telle opposition de la part de certains enseignants leaders syndicaux lorsqu'elle avait voulu relancer le projet d'établissement. Le blocage des enseignants n'est cependant pas uniquement dû aux susceptibilités enseignantes selon elle. Le mode de récolte des données, les déductions opérées par les auditeurs dans le rapport d'audit, très tranchées, jouant peu de finesse, ont contribué à asseoir les enseignants dans leurs refus⁵³

De même, Madame Léger, principale du Collège Chagall a jugé que les enseignants n'avaient pas du tout apprécié la procédure et qu'ils en avaient rejeté les résultats en bloc. Arrivée depuis peu dans l'établissement, sans avoir eu le temps de préparer des données fines pour l'analyse documentaire, elle a trouvé l'opération très « frustrante ».

L'audit semble donc cristalliser certaines tensions existant entre les acteurs de l'établissement, plutôt que contribuer à une mise en commun des expériences de chacun. Le chef d'établissement se présente alors comme soucieux de juguler les conflits naissant dans son établissement.

⁵³ Elle explique ainsi que les auditeurs ont voulu à tout prix mettre en relation dans leur rapport les aspects positifs et les aspects négatifs du fonctionnement de l'établissement.
« Ils ont cherché des oppositions, et ça c'est très très mal passé, donc, en fait ce qui, l'audit en lui-même, la journée d'audit est bien passée, ce qui est très très mal passé c'est le renvoi de l'image, le renvoi de l'image s'est très très mal passé. [...] Tiens vous voyez : " des équipes qui donnent satisfaction dans l'ensemble aux inspecteurs et aux parents, mais des résultats au bac qui risquent de nuire à l'image de marque "... Alors, je trouvais qu'ils ont fait un renvoi très culpabilisant, très culpabilisant ». (Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt)

Le cas du collège Boulez est particulièrement révélateur à ce sujet. Ce collège a en effet connu trois audits : le premier lors de la vague d'audits de 90/94, le second en tant qu'établissement en zone violence, le troisième a été mené dans le cadre d'audits pédagogiques d'un échantillon de collèges et lycées, en 1999/2000. Mme Sarlat n'a pas connu les deux premiers audits et elle est dans l'établissement depuis une bonne année lorsque s'annonce le troisième.

Cet audit va créer pour elle un problème. Les difficultés que nous avons rencontrées pour y assister⁵⁴, l'attitude de la principale lors de l'audit et de sa restitution nous l'ont confirmé. La principale paraissait en fait convaincue que l'audit allait déstabiliser son équipe enseignante, alors même qu'elle commençait à peine à réussir à la remobiliser, en s'appuyant sur de nouveaux enseignants, et à réimpulser un projet d'établissement. De fait, l'audit a mal tourné. La communication a eu du mal à passer lors de la rencontre auditeurs et enseignants, et ces derniers ont émis de gros désaccords lors de la restitution orale. Il nous semble en fait que la principale était tiraillée entre une exigence de protection et d'attitude compréhensive vis-à-vis de ses enseignants et une exigence d'obéissance vis-à-vis de la commande académique. Elle s'est, en quelque sorte, vue dessaisir de son pouvoir de contrôle et de persuasion des enseignants par la tutelle académique, au nom du principe de transparence qu'elle ne récuse d'ailleurs pas, mais qu'elle interprète comme venant ruiner les efforts de réassurance des enseignants qu'elle avait mis en place depuis son arrivée. En fait, la principale ne devait pas être en désaccord total avec les avis de l'équipe d'auditeurs puisque ceux-ci rejoignaient les propos qu'elle nous avait tenus préalablement à l'audit (où elle percevait une partie des enseignants comme très refermée sur des fonctionnements pédagogiques traditionnels et porteurs d'une très mauvaise image du collège et des élèves).

⁵⁴ En effet, lors de notre première entrevue, Mme Sarlat nous annonce cet audit, nous expose sa perplexité devant le choix de son collège, mais n'est pas réticente à ce que nous y participions. Alors que nous reprenons contact avec elle pour rencontrer des enseignants, elle est plus vague sur la possibilité de cette observation, puis nous oppose un refus. C'est uniquement à cause de l'accord de l'équipe d'auditeurs qu'elle acceptera notre présence. Les arguments de son refus étaient clairement la crainte que la présence d'une personne « étrangère » bloque la participation des enseignants. Lors de l'observation d'une réunion de présentation d'un GFE, elle aura la même attitude protectionniste et attribuera implicitement à notre présence et à celle d'une formatrice stagiaire l'échec du GFE. Par ailleurs, lorsque nous souhaiterons rencontrer des enseignants, tout en acceptant l'idée elle nous préviendra des grandes difficultés pour la réaliser, du fait de la surcharge de travail des enseignants et de leur sentiment d'être déjà beaucoup exposés.

Cette énonciation publique des difficultés que le chef d'établissement rencontre avec ses enseignants peut parfois avoir des vertus. Cela a en effet le mérite de faire dire par des personnes extérieures à l'établissement ce que pense le chef d'établissement en son for intérieur et qu'il n'a pas toujours l'occasion de dire de façon claire⁵⁵.

Le rapport des chefs d'établissement audités vis-à-vis de l'audit est donc double. Ils n'admettent pas toujours la méthodologie choisie, contestent l'idée que le regard des auditeurs puisse être exhaustif, mais apprécient l'aspect d'évaluation qualitative que représente l'audit. Par ailleurs, si l'audit est susceptible de créer des conflits dans les établissements, il peut également se dérouler sans incident majeur. Il peut alors représenter un temps mobilisateur dans la micro-société éducative, du fait des inspections connues par les enseignants et du fait des échanges sur leurs vécus personnels qu'il suscite.

Les chefs d'établissement auditeurs ont développé une conception différente des audits. Si, au final, ils n'estiment pas que l'audit soit une évaluation rigoureuse d'un établissement (et que, de toutes façons, les objectifs alloués à l'audit ont toujours étaient peu clairs), il représente pour eux une expérience marquante. Celle-ci a eu des effets formatifs certains (parce qu'ils ont utilisé de nouvelles méthodologies d'évaluation, parce qu'ils ont rencontré et travaillé avec d'autres catégories professionnelles et notamment avec les inspecteurs). Toutefois, leurs conceptions rejoignent celle des chefs d'établissement audités lorsqu'ils envisagent les effets de l'audit sur les établissements visités. Les chefs d'établissement soulignent alors les difficultés à porter un regard évaluateur, notamment dans les cas de situations tendues amenant problèmes de pilotage et de communication, et estiment que les effets sur les établissements ont été d'autant plus importants qu'ils portent sur des aspects relativement secondaires et que les conclusions de l'audit sont favorables aux établissements.

⁵⁵ Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt relève ainsi :

« Ce que l'audit a dit, ça a servi quand même, à un certain moment, dans leurs recommandations... J'ai trouvé qu'ils auraient dû aller plus loin, mais bon, l'audit ça ne dure qu'une journée ». (Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt)

Le discours des chefs d'établissement est donc différent selon qu'ils se placent en position d'évaluateur, ou selon qu'ils font référence à leur vécu d'évalué (ou qu'ils s'imaginent à la place des chefs d'établissement qu'ils ont eux-mêmes audités). Ils paraissent d'une part gourmands d'élargir leur champ professionnel, très intéressés par la démarche formative de l'audit, à l'aise dans leurs nouveaux habits d'évaluateurs. De l'autre, ils sont davantage réticents face à l'intrusion d'un regard extérieur dans le fonctionnement de leur établissement et craignent les effets potentiellement dévastateurs de celui-ci dans la micro-société éducative. Ce décalage entre les deux conceptions atteste bien de la différence d'intérêt entre les deux positions : évaluateur et évalué. La première, convaincue de son objectivité et de sa neutralité, souhaite voir s'ouvrir les établissements, dans un but informatif et mobilisateur, la seconde, davantage suspicieuse, souhaite pouvoir maîtriser cette ouverture, afin de maintenir la paix intérieure et de gérer les relations internes selon ses propres principes.

B - Le chef d'établissement évalué

Les chefs d'établissement opèrent un lien direct entre les évaluations menées sur leurs établissements et l'évaluation de leur personne. Les multiples données qu'ils renvoient à leurs tutelles, qui servent à une évaluation administrative ou à une évaluation d'efficacité, ou même simplement à la communication, constituent ainsi une évaluation de leur travail qui reste toutefois implicite.

Par ailleurs, les chefs d'établissement sont des agents de la fonction publique, qui, comme tous les fonctionnaires, ont à être évalués. La procédure administrative et officielle d'évaluation des chefs d'établissement a cependant été bloquée pendant plusieurs années et semble seulement devoir être relancée à l'automne 2001.

1 - L'évaluation traditionnelle des chefs d'établissement et son arrêt

Les chefs d'établissement étaient traditionnellement évalués par le moyen d'une note administrative attribuée par leur supérieur hiérarchique, recteur ou inspecteur d'académie. Cette procédure suivait en fait les principes de la procédure d'évaluation des enseignants.

Le recteur, ou son représentant rendait visite à un chef d'établissement, la note de celui-ci était ensuite définie selon une grille et un barème prenant en compte ses caractéristiques : corps d'appartenance, ancienneté, type d'établissement dirigé, etc. Les chefs d'établissement proviennent en effet pour une très large part du corps enseignant : agrégés, certifiés, PEGC, adjoints d'enseignement, etc. Jusque 1988, ces enseignants étaient détachés de leur corps professoral d'origine pour occuper des emplois de direction⁵⁶. Ce type de procédure relativement peu définie favorisait des modes d'évaluation davantage fondés sur une réputation supposée que sur des critères clairement formulés. L'évaluation des chefs d'établissement était alors essentiellement utilisée pour décider de leur promotion et non pour une remise en cause potentielle de leurs compétences.

Avec l'apparition des EPLE et avec le processus général de déconcentration et décentralisation du système scolaire, le statut des chefs d'établissement est formalisé à travers la constitution de deux corps de personnel de direction⁵⁷. La question de l'évaluation de ces nouveaux fonctionnaires est alors mise à l'étude par le Ministère, l'idée étant d'élaborer une nouvelle procédure d'évaluation pour ces nouveaux personnels d'encadrement. Cette procédure est mise en place en 1994, par la Direction des personnels d'inspection et de direction du Ministère. Celle-ci tente d'introduire davantage d'évaluation qualitative dans la pratique, par l'entremise d'appréciations, reliées à une note. La notation existe toujours au terme de la procédure.

Ce nouveau système d'évaluation est très mal accueilli par les chefs d'établissement qui assimilent ce type d'évaluation à la promulgation de jugements de valeurs sur la personne. Un nombre important de chefs d'établissement évalués de cette façon pose des recours, le syndicat national des personnels de direction de l'Education nationale (SNPDEN)⁵⁸ s'oppose à la continuation de la procédure. La procédure est retirée dans l'année même où

⁵⁶ Le chef d'établissement pouvait revenir au corps professoral en cas de retrait de son emploi, après le décret de 1988, ce n'est plus possible (Lefebvre, Mallet, Vandevorde, 1996).

⁵⁷ Cf. la première partie de ce chapitre.

⁵⁸ Le SNPDEN est le principal syndicat des personnels de direction. Dans l'Académie de Lille, il a recueilli environ les trois quarts des voix aux dernières élections, plus de la moitié des chefs d'établissement étant syndiqués.



elle est mise en place. Depuis, l'évaluation officielle des chefs d'établissement est bloquée. C'est alors le système d'évaluation informelle qui fonctionne.

2 - L'évaluation informelle par la hiérarchie

En effet, si l'évaluation officielle des chefs d'établissement n'existe plus, la gestion de leur carrière, promotion et mutation, fonctionne toujours. Des choix sont à faire pour celle-ci, qui demandent l'élaboration de jugements sur les personnes. Comment l'ensemble des chefs d'établissement que nous avons rencontrés perçoivent-ils les modalités de cette évaluation non transparente ? Pour eux, elle prend deux voies étroitement liées.

Les chefs d'établissement ressentent une évaluation de leur personne de façon indirecte, au travers de l'évaluation subie par l'établissement qu'ils dirigent. De façon générale, les différents contacts qu'ils entretiennent avec leur hiérarchie mais également les informations sur l'établissement remontant aux tutelles, amènent l'élaboration d'un jugement hiérarchique, non seulement sur l'établissement mais également sur son chef.

Pour les chefs d'établissement, cette évaluation appartient au domaine de la connaissance informelle et non objectivée. Elle participe du jugement naturel que chacun opère sur les personnes avec qui il travaille. Mais ici, ce jugement est le fait d'une instance hiérarchique, pourvoyeuse de ressources à l'établissement. Cette assimilation du chef d'établissement à son établissement est parfois acceptée, parfois vécue comme injuste, notamment lorsque le chef d'établissement estime que son établissement est évalué à partir de critères d'efficacité ne prenant pas en compte son contexte⁵⁹.

La procédure d'audit est ainsi perçue comme étant une évaluation détournée du chef d'établissement, même si elle n'est pas assumée comme telle par l'Académie.

⁵⁹ C'est le point de vue d'un proviseur de lycée polyvalent du Pas de Calais :
« Et puis j'ai le sentiment que dans ce type d'établissement, la productivité n'était pas comparable à celle de chef d'établissement. Alors on donnait une image..., moi-même j'ai été chef d'établissement, à mon avis, parfois plus considéré parce que j'étais dans un lycée d'enseignement général. Comment l'image de l'établissement se transporte sur les individus et sur leur travail, sur l'efficacité de leur travail. Ici nous sommes en dessous des moyennes académiques pour les résultats du bac, j'estime, je pense que le travail fait est beaucoup plus important, l'efficacité du travail fait est plus importante ». (Audit n°12)

Les chefs d'établissement estiment également être évalués informellement par leur hiérarchie au travers des contacts directs qu'ils entretiennent avec elle. Certains diront ainsi connaître et être connus de leur inspecteur académique, parce qu'ils le rencontrent dans différentes commissions et lieux de décisions. Les chefs d'établissement sont cependant là dans des positions différentes. Tous ne sont pas aussi proches du centre académique, tous ne bénéficient pas d'invitation à participer aux différents groupes académiques. Géographiquement même, l'inégalité existe. De plus, certains opposent la visibilité extérieure, gage d'une bonne évaluation, à l'implantation sur le terrain, gage d'une réelle efficacité.

Cette évaluation implicite, qui découle de positions et d'insertions différentes dans des réseaux de travail, pas toujours maîtrisées par les chefs d'établissement, est vécue comme injuste par certains. Elle n'est en rien l'évaluation objective que beaucoup réclament. L'absence d'inspection est regrettée par beaucoup de chefs d'établissement qui acceptent totalement le fait d'être inspectés si le mode d'inspection est clair⁶⁰.

3 - Evaluer le chef d'établissement oui, mais selon quels critères ?

On retrouve dans cette question le lien entre l'évaluation de l'établissement et celle de son responsable. De même que les chefs d'établissement s'interrogeaient sur les critères utilisés pour évaluer les établissements, ils se questionnent sur ceux qui pourraient être mobilisés pour leur propre évaluation.

En effet, s'ils contestent cette évaluation intuitive, ou tout au moins refusent à ce qu'un jugement soit forgé sur eux uniquement de cette façon, ils souhaitent que des critères clairs

⁶⁰ Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt explique ainsi :
« C'est scandaleux. Je trouve que c'est scandaleux que les personnels de direction ne soient pas évalués. C'est vraiment, c'est pour moi quelque chose d'épouvantable. Je considère que ce n'est absolument pas motivant pour les gens de... Bon, il y en a qui sont bien tranquilles, bien contents. Mais ce n'est pas motivant, ce n'est pas dynamique. On n'est absolument pas managé. Il n'y a personne qui sait si on a un projet ou pas de projet. C'est pénible quoi ». (Madame Charès, proviseur du lycée Sarah Bernhardt)

soient établis pour une réelle évaluation objective. C'est la condition pour accepter d'être évalué⁶¹.

Or, l'établissement de ces critères est complexe, pour différentes raisons qui rejoignent celles expliquant les difficultés à évaluer un établissement scolaire :

- Comment évaluer des chefs d'établissement qui occupent des positions différentes à la tête d'établissements différents aux contextes différents ?
- De même que pour l'établissement scolaire : comment définir l'efficacité et la performance d'un chef d'établissement, quelles sont les compétences exactes qu'il a à mettre en œuvre en sachant que son métier se définit significativement par sa référence relationnelle ?

A la marge, certains chefs d'établissement proposent également de modifier complètement la vision de l'évaluation d'une personne, et notamment d'intégrer la notion de mérite dans l'évaluation d'un chef d'établissement⁶². Emerge également l'idée d'évaluer le chef d'établissement sur profil⁶³.

⁶¹ Comme l'explique ce proviseur d'un lycée polyvalent du pas de Calais :

« Même si, de là haut, ils savent, ils connaissent, ils voient à peu près comment ça tourne, bien, sûr, ils le savent, mais rien ne vaut une présence sur le terrain, rien ne vaut un entretien construit : « je vous remets tel document, j'ai les mêmes documents, discutons, avez-vous réalisé tel ou tel objectif ? Les avez-vous dépassés ? Si vous les avez dépassés, vous êtes un bon chef d'établissement ». Voilà ce qu'il faut. Mais question de temps, de confiance, j'accepte d'être évalué ». (Audit n°13)

De même, ce principal d'un collège de Lille demande des critères clairs, ceux existant favorisant trop selon lui les chefs d'établissement habiles à manier la communication :

« Vous avez des gens qui sont tout à fait capables de bien ficeler un dossier sans qu'il y ait grand chose dedans, plus que sur entretien. Vous avez des gens aussi qui réussissent plus ou moins bien dans les entretiens, et finalement, l'évaluation du chef d'établissement, elle se fait sur quoi, elle se fait sur quoi ? Ce qu'on peut rapporter sur un chef d'établissement au cours d'une visite dans son établissement, une visite d'inspecteur, le fait qu'il réponde à l'heure à différents dossiers, les rapports plus ou moins frondeurs qu'il peut entretenir avec sa hiérarchie, je veux dire, sur quoi on est évalué ? » (Audit n°2)

⁶² C'est l'argument développé par le principal d'un collège du Pas de Calais :

« Ce qu'il faut faire aussi je pense, c'est toujours lié à la notion de mérite à laquelle je crois profondément, c'est qu'il y a des chefs d'établissement, par exemple, qui ont un établissement tranquille, bon, ils font ce qu'ils ont à faire, ils ne s'intéressent pas, ils ne font partie d'aucune commission, d'aucun groupe de réflexion, bon, c'est leur droit le plus strict, mais qu'on valorise un petit peu ceux qui bougent un peu et qui ont envie que les choses changent un peu ! » (Audit n°4)

⁶³ C'est ce que propose un proviseur de lycée polyvalent du Pas de Calais :

4 - Les nouvelles propositions d'évaluation

Le différend entre le Ministère et les chefs d'établissement (représentés par leur syndicat majoritaire, le SNPDEN) révélé par l'opposition au système d'évaluation, ne porte pas uniquement sur ce sujet mais sur la définition générale de la fonction de personnel de direction. Le protocole d'accord entre le Ministère et le SNPDEN, signé à l'automne 2000, et portant sur l'évolution des missions et du statut de chef d'établissement, prévoit entre autres un nouveau mode d'évaluation.

a - Le dispositif général d'évaluation

La nouvelle procédure d'évaluation des chefs d'établissement est définie dans le point 3 du protocole. Elle pointe clairement les deux objectifs de leur évaluation : proposer un accompagnement et valoriser les pratiques d'une part, permettre une gestion discriminante mais objective et transparente des chefs d'établissement pour les procédures de mutations et de promotions d'autre part. L'évaluation peut être l'objet de contestation individuelle, traitée alors en commission paritaire. Le dispositif d'évaluation est construit de la façon suivante⁶⁴ :

1. Le chef d'établissement doit opérer un diagnostic de la situation de son établissement, en lien avec son adjoint. Il doit mettre en exergue les points forts et faibles de l'établissement et proposer quelques axes d'améliorations. Ce diagnostic est traditionnellement réalisé par tous chefs d'établissement prenant en charge un nouvel établissement, il est ici formalisé et fait l'objet d'un « contrat » entre le chef d'établissement et l'autorité hiérarchique prenant la forme de « propositions en termes d'objectifs et d'actions ».

« Si on a un travail sérieux fait sur les profils de direction d'établissement, alors moi, je dis, il est facile de trouver un dispositif qui peut très bien dire quelles sont les compétences, les capacités ou les savoirs que doit maîtriser la personne pour pouvoir se voir reconnaître tel ou tel profil. A ce moment là, ça peut être relativement facile ». (Audit n°9)

⁶⁴ Nous nous référons ici au document écrit du « Protocole d'accord relatif aux personnels de direction », signé entre le Ministre de l'Education nationale, le Ministre délégué à l'enseignement professionnel et le secrétaire général du SNPDEN, 16 novembre 2000, ainsi que sur le dossier d'évaluation des personnels de direction présenté dans *Direction*, n°86, mars 2001, publication du SNPDEN.

2. En effet, c'est à partir de ce diagnostic, qui a rencontré l'accord du recteur, que ce dernier élabore la lettre de mission du chef d'établissement, où sont définis les objectifs à atteindre par le chef d'établissement.

3. En fin de chaque année scolaire, le chef d'établissement établit un rapport d'étape, avec l'aide éventuelle de ses supérieurs hiérarchiques. Ce rapport d'étape doit permettre de réguler et de réviser le cas échéant son action.

4. Toutes les trois ou quatre années, le recteur, les inspecteurs d'académie ou leurs adjoints doivent opérer une évaluation formelle du chef d'établissement, en confrontant les objectifs de la lettre de mission et les résultats repérables. De là découle « l'appréciation des performances de la personne évaluée ». C'est cette évaluation qui doit diriger les décisions prises en termes de mutations et de promotions.

L'évaluation de l'adjoint du chef d'établissement suit la même procédure, la lettre de mission de l'adjoint étant cependant le fait du chef d'établissement, en accord avec sa lettre de mission personnelle. Elle est contresignée par le recteur, mais c'est le chef d'établissement qui doit évaluer le degré d'atteinte des objectifs. C'est cependant le seul recteur (ou ses délégués) qui prend les décisions ultimes en termes de mutation ou de promotion.

Concrètement, ce nouveau dispositif d'évaluation des chefs d'établissement doit se mettre en place progressivement. Il demande en effet une nouvelle organisation pour les quelques évaluateurs (recteur, IA et leurs adjoints) chargés d'un nombre conséquent d'évaluations. C'est au recteur de décider des personnes à évaluer et du calendrier académique à mettre en place. Il est ensuite souhaité que, après la période de rodage de la procédure, les chefs d'établissement voient renouveler leur dossier d'évaluation tous les deux ou trois ans.

b - Le dossier d'évaluation

L'évaluation réelle du chef d'établissement se réalise donc trois ou quatre ans après son élaboration du diagnostic et la réception de la lettre de mission. Concrètement, le rapport d'évaluation consiste en un dossier de 11 pages, contenant notamment les pièces suivantes :

- Un rapport d'activité rempli par le chef d'établissement évalué, où il a à décrire les aspects dominants de son poste et à produire une auto-évaluation des actions qu'il a menées.
- Une « contribution au service public d'éducation », remplie par le recteur ou son représentant. C'est ici que sont reproduites les différentes appréciations sur l'évalué. Ces appréciations portent sur deux domaines : le degré d'atteinte des objectifs (d'après la lettre de mission) et l'action conduite dans l'établissement, abordée au travers de « la capacité à construire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves », « la capacité à conduire la gestion de l'ensemble des ressources humaines », la « capacité à assurer les liens avec l'environnement », la « capacité à administrer l'établissement ». L'évaluateur a le choix entre 4 types d'appréciations codifiées pour juger de ces différentes capacités : exceptionnel, très bon, satisfaisant et à améliorer. Il est prévu que ces appréciations soient motivées. De même, un cadre est dévolu aux observations éventuelles de l'intéressé.
- Un avis sur la promotion à l'intérieur du corps, qui peut être un accord, un accord pour une promotion ultérieure, ou un refus, et qui doit également être motivé.
- Une appréciation sur les capacités d'évolution dans la carrière. Cette rubrique fait suite aux souhaits formulés par le chef d'établissement en termes d'orientation de sa carrière. Elle juge de la capacité de l'évalué à exercer des fonctions de chef d'établissement dans un collège, un lycée professionnel ou un lycée. Elle met en œuvre les premiers éléments d'un profilage des postes, en demandant à l'évaluateur de juger des capacités de l'évalué pour exercer les fonctions de chef d'établissement dans un établissement complexe en termes : « de pédagogie et de vie scolaire », « de gestion de ressources humaines », « de relations avec l'environnement », « d'administration et de gestion ». Il est précisé dans le protocole que c'est sur cette appréciation des capacités d'évolution de l'agent que la décision de mutation se basera principalement.
- Une fiche sur la formation continue où le chef d'établissement et son évaluateur envisagent conjointement le type de formation utile au chef d'établissement dans son travail de direction.

c - Une évaluation réellement qualitative des chefs d'établissement ?

Il est précisé dans le protocole d'accord que chaque académie doit adapter le dispositif à ses caractéristiques. Vu la diversité des situations, il est en effet impossible de définir un fonctionnement unique pour toutes les académies. Le protocole souligne également que le dispositif doit faire l'objet, aux différents moments de son déroulement, de concertation et de communication auprès des différents personnels impliqués.

A quel type d'évaluation se réfère ce protocole ? On relève un souci, dans une procédure qui s'étale sur plusieurs années, qui s'appuie sur un diagnostic préalable, de favoriser une évaluation tenant compte du contexte dans lequel elle se déploie et laissant au chef d'établissement le temps de faire ses preuves, à partir de ces données de départ. Elle est explicitement orientée vers la mesure des performances professionnelles du chef d'établissement et non vers celles de l'établissement. Le chef d'établissement est en effet évalué relativement à sa capacité à conduire une politique ou la gestion des ressources humaines, à assurer les liens avec l'environnement, à administrer son établissement. Toutefois, le dossier d'évaluation proposé ne précise pas clairement quels vont être les indicateurs permettant d'apprécier ces différents savoir-faire. On suppose que le rapport d'activité rédigé par le chef d'établissement en est un appui, et que de la façon dont lui-même auto-évaluera son action découlera la façon dont l'autorité l'évaluera globalement. De même, la nature des objectifs formulés dans la lettre de mission est censée indiquer le mode d'évaluation qui permettra de savoir s'ils ont été atteints⁶⁵.

Il n'est jamais explicitement fait référence aux différents indicateurs statistiques permettant de mesurer les performances scolaires de l'établissement. C'est uniquement dans les recommandations opérationnelles pour l'élaboration du diagnostic d'établissement qu'il est brièvement fait référence à ceux-ci⁶⁶.

⁶⁵ Le protocole d'accord précise ainsi dans ses annexes que la lettre de mission a « une vocation opérationnelle : des objectifs généraux n'ont pas d'intérêt dans ce cadre. Les objectifs fixés doivent en conséquence être concrets, voire mesurables, immédiatement déclinables en plan d'action », et plus loin : « pour autant que cela soit possible, la lettre de mission devrait identifier les outils et les indicateurs qui seront utilisés pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs fixés ».

⁶⁶ Il y est ainsi précisé : « Pour réaliser ce diagnostic, le chef d'établissement pourra naturellement s'appuyer, outre les entretiens qu'il mènera, sur l'ensemble des indicateurs (externes et internes)

Par ailleurs, on voit dans la procédure l'affirmation de la notion de profil des postes et des individus. Le protocole utilise ainsi le terme de pronostic pour désigner les compétences que l'administration pense relever chez un individu, et qui vont lui permettre de le mettre en rapport avec un établissement spécifique⁶⁷. L'idée que l'évaluation puisse servir à l'établissement du profil d'un individu est relativement neuve dans l'administration scolaire. Elle conforte l'aspect qualitatif du dispositif.

A cette étape de la procédure, on relève donc la volonté d'appuyer la procédure d'évaluation sur une démarche qualitative et compréhensive, découlant de la démarche de projet. La procédure prend ses distances, dans sa présentation, avec l'évaluation formelle et chiffrée existant auparavant. Il reste maintenant à savoir comment elle sera appliquée.

d - La mise en place du dispositif d'évaluation des chefs d'établissement dans l'Académie de Lille

Les textes prévoient que chaque académie définisse sa propre application de la nouvelle procédure d'évaluation, en accord avec sa formalisation générale. L'Académie de Lille a donc dû, comme les autres, mettre ce projet à l'ordre du jour de la politique académique pour l'année 2000/2001. Comme ailleurs, nous ne sommes qu'au début de la mise en application des textes. Quelques problèmes peuvent toutefois se poser, selon le représentant local du SNPDEN⁶⁸.

- La taille de l'Académie induit un volume important d'évaluations à prendre en charge pour une équipe d'évaluateurs relativement réduite (le recteur, les IA-DSDEN et leurs adjoints, nommés directeurs académiques). Sept personnes auront ainsi à évaluer un peu moins de 1000 personnes (chefs d'établissement adjoints compris), ce qui représente une tâche énorme, même répartie sur trois ans.

ainsi que sur tous les documents dont il dispose (projet d'établissement, comptes rendus de Conseil d'administration, rapport annuel du chef d'établissement,...) ».

⁶⁷ Le protocole propose ainsi : « Il est non moins opportun, pour la qualité du service rendu, que l'administration opère une évaluation fiable des capacités et compétences de l'agent, et surtout établisse le pronostic le plus affiné possible de l'adéquation éventuelle entre le profil de la personne et le profil du poste sollicité ».

⁶⁸ Nous nous appuyons ici sur un entretien obtenu sur ce sujet avec le représentant académique du SNPDEN, par ailleurs proviseur de lycée.

- Comment choisir les premiers chefs d'établissement à évaluer ? Si beaucoup de chefs d'établissement n'étaient pas satisfaits par le statu quo existant, ils ne sont pas pour autant demandeurs pour subir les premiers essais de la nouvelle procédure.
- Par ailleurs, comme dans toute évaluation, le problème de la gestion des appréciations négatives se pose. Malgré toutes les indications proposées pour mener à bien l'évaluation, est-il pour autant facile d'expliquer à quelqu'un que son travail n'est pas satisfaisant, qui plus est dans un document écrit ? On retrouve ici le risque d'édulcoration des propos, qui ne permet pas à une évaluation d'être objective. Une fois ce risque dépassé, il s'agit de savoir quelles sont les solutions proposées aux chefs d'établissement pour améliorer leurs pratiques. En dehors de la formation continue, un accompagnement de proximité est-il réellement possible ?
- Par ailleurs, le profilage des postes et des individus ne risque-t-il pas d'enfermer certains chefs d'établissement dans des profils d'établissements où ils ont fait leurs preuves, sans leur permettre de diversifier leurs expériences.

Ces quelques questions posées au début de l'application de la procédure sont à entendre comme des craintes de dysfonctionnements possibles de celle-ci. Elles ne contredisent pas l'accord donné par le syndicat au nouveau dispositif.

En conclusion

Les chefs d'établissement sont loin d'être étrangers à la notion d'évaluation. Tout comme les enseignants renvoyaient d'abord la notion à leurs pratiques d'évaluation des élèves, les chefs d'établissement abordent avant tout la notion au travers de l'usage qu'ils font de l'évaluation pour la gestion de leur établissement. Leur propre évaluation est secondaire et pose davantage problème.

Cependant, l'hypothèse que nous avons faite, dans les débuts de notre recherche, de l'existence de groupes de travail formalisés affectés à des procédures d'évaluation clairement circonscrites dans l'établissement, a vite été réfutée au contact de la réalité du

fonctionnement des établissements. L'évaluation déployée dans l'établissement, essentiellement par les mains du chef d'établissement, est difficilement identifiable avec précision. Elle s'insère en fait totalement dans des pratiques de travail existantes, est intégrée à la prise de décision et à la démarche de communication.

Ainsi, si l'évaluation sert à orienter l'action du chef d'établissement, à aboutir dans sa prise de décision personnelle, elle est également beaucoup utilisée dans la dimension relationnelle de son métier. Elle lui sert en effet d'appui pour la négociation, que ce soit d'un côté avec son équipe enseignante ou de l'autre avec sa tutelle.

Le type d'évaluation qui est essentiellement utilisé est celui de la mesure de l'efficacité, les résultats scolaires des élèves sont convoqués en tant que preuve.

Toutefois, la pratique de l'évaluation n'est pas exempte d'ambiguïté. Si dans l'utilisation qu'ils font de l'évaluation auprès de leurs différents partenaires, les chefs d'établissement sollicitent des indicateurs de performances, ils se refusent à être évalués au travers de ces indicateurs, que ce soit eux directement ou leurs établissements. Si les chefs d'établissement se sont appropriés les exigences de résultats demandés à l'établissement dans le grand public, ils refusent que ces mêmes exigences président à l'évaluation interne de l'Education nationale. Nous avons ainsi vu que les chefs d'établissement entretenaient deux types de rapports vis-à-vis de l'évaluation : d'une part un rapport utilitariste, inscrit dans leurs pratiques professionnelles, d'autre part un rapport stratégique, visant à protéger leur marge de liberté. On retrouve ces deux types de rapports tant dans l'usage de l'évaluation que fait le chef d'établissement que dans sa conception vis-à-vis de l'évaluation que lui ou son établissement subissent.

La notion d'évaluation appartient donc au cadre de référence du chef d'établissement dans l'action. Cependant, les quatre chefs d'établissement de notre échantillon principal, aux idéaux « démocratistes », précisent, ou font comprendre toujours clairement, que ce sont les grandes missions de l'école qui les mobilisent dans la direction quotidienne de l'établissement. Ils semblent alors pris dans un paradoxe : représentants de l'école républicaine, certainement mus sincèrement par ses grands principes, ils doivent se plier souvent, dans leurs relations avec leurs différents partenaires et tutelles, à des comportements stratégiques et comptables. Ils ont toujours à inscrire leur action politique

dans l'univers administratif et bureaucratique en mutation. Nous ne pensons pas que les chefs d'établissement rencontrés lors de notre recherche sur les audits privilégient tous ces mêmes idéaux. Nos connaissances de leurs établissements et de la façon dont ils les dirigent sont trop limitées pour pouvoir en déduire clairement leurs positions, mais, certains des discours pouvaient laisser supposer des conceptions plus élitistes, ou simplement plus administratives (application simple des règles avec peu d'engagement)⁶⁹. L'évaluation peut alors devenir pour les premiers un outil offensif de promotion et de défense de l'établissement (l'action stratégique leur posant moins de problème), être une simple procédure administrative à appliquer pour les seconds.

Cependant, la traduction de ce paradoxe dans la réalité, pour ceux qui le vivent, tient ensuite à la personnalité des chefs d'établissement. Notre échantillon d'analyse, nous l'avons dit à plusieurs reprises, est forcément limité. Nous nous sommes attachés à des chefs d'établissement que nous savions par avance, soit être relativement volontaristes en matière d'évolution du système éducatif (et à leur échelle, des établissements scolaires), et non réticents à l'égard de l'évaluation (c'est le cas de Madame Charès et de Madame Léger), soit être confrontés à des situations scolaires « hors normes » les appelant à devoir se positionner vis-à-vis d'elles (c'est le cas de Madame Sarlat et de Monsieur Talard). Ils adoptent volontairement (et particulièrement les trois premiers) l'idée que le chef d'établissement doit être une force de conviction et de mobilisation dans l'établissement, au service de projets pédagogiques novateurs. Un manager proche des enseignants dans l'intérêt des élèves.

Or, selon Pelage (1998b), cette image du chef d'établissement est en fait celle qui tend à être mise en avant par l'institution : une personnalité charismatique à la dimension salvatrice, à l'image des « sauveurs d'entreprise du privé ». Pelage souligne ainsi que ce modèle de chef d'établissement concilie à la fois la figure du chef d'établissement manager et celle du chef d'établissement pédagogue, ces deux figures n'étant absolument pas contradictoires selon elle. Le chef d'établissement manager est celui à qui l'on confie un maillon du système éducatif, qui a la charge de le faire réussir, notamment par la

⁶⁹ Nous pouvons ainsi supposer que des chefs d'établissement de lycées professionnels ou techniques importants, dépendant financièrement d'aides extérieures, notamment celles apportées

mobilisation des enseignants : « *la logique managériale cherche à forger l'organisation comme une valeur à partager, à promouvoir un modèle intégratif désirable en soi à travers une culture commune* » (Pelage, 1998b). Pour cela, il a besoin de plus d'autonomie, notamment dans le domaine pédagogique. Le chef d'établissement pédagogue est alors appelé à davantage se distancier des enseignants que s'en rapprocher, parce que son rôle pédagogique tend à privilégier les savoirs transversaux aux savoirs disciplinaires, les savoir-faire aux savoirs purs, parce qu'aussi il amène à une redéfinition de l'activité enseignante. « *La recherche d'une coopération entre les personnels, de leur mobilisation autour d'un projet défini pour une plus grande efficacité vient perturber le "contrat" initial entre les enseignants et la hiérarchie : un temps de travail peu contraint contre une relative faible rémunération mais une responsabilité pédagogique entière* » (Pelage, 1998b).

En suivant cette logique, la figure du chef d'établissement pédagogue sert donc celle du chef d'établissement manager, les deux s'appuyant notamment sur les outils de l'évaluation pour diriger leurs actions. Pelage pointe toutefois certains obstacles au développement de cette double figure, la principale étant la volonté des enseignants de protéger leur « insularité disciplinaire ». C'est effectivement l'une des conclusions à laquelle nous avons abouti dans le chapitre précédent pour le cas de l'évaluation : les enseignants la perçoivent comme une menace à leur liberté professionnelle et développent donc différentes stratégies pour la contrôler.

A la différence du modèle emblématique développé par Pelage, nous n'avons pas rencontré, parmi nos quatre principaux enquêtés, de chefs d'établissement assumant avec autant de force une personnalité charismatique, à la fois pédagogue et manager. Mais, les chefs d'établissement dont nous avons analysé les pratiques n'en sont cependant pas si éloignés. Les rapports stratégiques qu'ils entretiennent avec l'évaluation nous les montrent comme soucieux d'un peu plus d'autonomie vis-à-vis de la hiérarchie, se comparant à des chefs d'entreprise privée attentifs aux résultats de leurs établissements. L'utilisation concrète qu'ils en font dans la conduite de leur établissement, si elle ne suit pas les

par les entreprises, auraient un usage de l'évaluation plus « stratégique » dans le sens de la valorisation de leurs établissements pour l'obtention de fonds.

principes d'un management « orthodoxe », vise à légitimer les décisions prises, par la persuasion ou la culpabilisation. L'ensemble conduit à un mode de régulation au niveau de l'établissement scolaire, où les demandes institutionnelles comme celles portant sur l'évaluation sont réinterprétées par les chefs d'établissement pour à la fois protéger leur marge d'initiative et asseoir leur légitimité auprès des enseignants.

C H A P I T R E V I I : L E S C A D R E S A C A D E M I Q U E S E T L E U R P R I S E E N C H A R G E D E L ' E V A L U A T I O N

Dans l'espace local où nous nous situons, le niveau académique, représenté par le Recteur, est le niveau hiérarchique le plus élevé. Le Recteur définit ainsi une politique spécifique, découlant de la politique nationale, et la met en œuvre au travers de l'action de ses cadres. C'est sur cette troisième catégorie d'acteurs que nous souhaitons maintenant nous arrêter. Elle représente pour nous un troisième niveau de prise en charge du travail d'enseignement, après celui des enseignants et celui des chefs d'établissement.

Parler de cadres académiques de façon unique cache cependant la diversité des statuts des personnes se rapportant à cette appellation. Nous rassemblons en effet sous cette dénomination les acteurs dont l'activité professionnelle ne se limite pas à un établissement scolaire, mais dont la référence est l'académie, acteurs qui sont par ailleurs des décideurs dans leurs domaines d'action. Nous différencierons ainsi le cadre politique par excellence qu'est le Recteur, qui définit la politique académique, et les cadres qui la mettent en œuvre : cadres pédagogiques, comme les IPR (inspecteurs pédagogiques régionaux), cadres « administrativo-politiques » comme les inspecteurs d'académie, leurs adjoints, et cadres, strictement « administratifs », des services de l'inspection académique et du rectorat.

Le travail réalisé par ces cadres se déroule à un niveau différent de celui dont nous avons parlé jusqu'à présent : l'établissement scolaire. En nous situant au niveau académique, il nous faut prendre en compte le positionnement spécifique de ce niveau administratif dans l'ensemble du service public d'éducation. Le rectorat d'académie est un service extérieur du Ministère de l'Education nationale, qui, avec le processus de déconcentration des années 1980, s'est vu confier de nouvelles responsabilités de gestion et de prises de

décision qui ont accru de façon notable la somme de travail à effectuer par ses acteurs. En tant qu'administration publique, il est concerné par le processus de modernisation de la fonction publique développé dans la circulaire Rocard du 23/02/1989, et connaît donc des tentatives, qui restent partielles toutefois, de passage d'un fonctionnement bureaucratique et taylorien à un fonctionnement davantage influencé par les doctrines du management public (Demailly, 1992). Il nous paraît important de rappeler ce contexte de remises en question voire de transformations, lentes cependant et toujours circonscrites, des modes d'agir et de penser car il imprègne les représentations, les discours et les pratiques des différents cadres académiques, dans le domaine politique comme administratif. De surcroît, il nous semble que la prise en compte de ce processus éclaire particulièrement les usages faits de l'évaluation au niveau académique, comme nous allons essayer de le démontrer.

Nous avons souligné que notre catégorie d'acteurs répondant à l'appellation cadres académiques était large et hétérogène, tout comme le sont les situations de travail dans lesquelles ils mettent en œuvre l'évaluation. D'ores et déjà, nous pouvons dire que les procédures d'évaluation qu'ils utilisent ou auxquelles ils se réfèrent ne portent pas sur leur propre action, comme c'est le cas pour les enseignants ou les chefs d'établissement. Les cadres sont chargés d'une évaluation, tout d'abord de contrôle, auprès des acteurs ou des structures scolaires dépendant du niveau académique. C'est le travail d'enseignement produit par ces acteurs, au niveau de ces structures, et son adéquation avec les normes académiques et nationales qui sont évalués. Cependant, les politiques académiques dans lesquelles s'inscrivent ces procédures d'évaluation, les cadres qui sont spécifiquement chargés de les appliquer, les outils utilisés, sont eux également variés.

C'est pourquoi, dans un premier temps, nous souhaitons établir une sorte de « cartographie » des pratiques évaluatives découlant du niveau académique, dans un but descriptif, afin de rendre intelligible ensuite l'utilisation qui en est faite par les cadres. Nous aborderons cette utilisation de trois façons. Nous étudierons tout d'abord le cas des cadres académiques dont l'évaluation est le domaine d'action privilégié, c'est-à-dire les inspecteurs pédagogiques régionaux. Puis, nous nous appuierons sur deux exemples de politiques académiques qui ont mobilisé l'approche évaluative : celle des audits des établissements scolaires de l'Académie, et celle de la relance de l'Education prioritaire.

Ces deux politiques ont fait l'objet de recherches auxquelles nous avons participé¹. Nous souhaitons reprendre ici et compléter les éléments de ces recherches afin d'illustrer le recours académique à l'évaluation dans son action politique, et plus particulièrement l'interprétation que les cadres ont de ce recours.

I - Cartographie des pratiques d'évaluation du travail d'enseignement au niveau académique

Nous souhaitons, en établissant cette cartographie des pratiques évaluatives, relever les lieux et les instances d'où émergent des pratiques d'évaluation du travail d'enseignement, les acteurs qui les portent et les outils qu'ils utilisent. Il s'agit en fait d'ordonner quelque chose qui n'apparaît jamais aussi clairement organisé dans la réalité, ceci pour plusieurs raisons.

Nous sommes en effet dans un univers qui semble dominé par la règle, mais où la prise de décision n'est pas toujours explicite, dans sa visibilité et dans sa signification. Elle n'est pas toujours explicite dans sa visibilité parce que des missions sont parfois à la charge d'acteurs différents, sans que ceux-ci en soient obligatoirement conscients ni même sans que ce partage soit opéré consciemment. Ceci provient notamment du cloisonnement administratif, mais également du fait que ces missions ne font pas systématiquement référence à un document écrit et rendu public.

La prise de décision n'est pas non plus toujours explicite dans sa signification, parce qu'un (voire plusieurs) sens politique peut être donné à une décision d'apparence technique ou organisationnelle. Ainsi, selon les luttes de pouvoir internes, selon les acteurs qui sont en position de porter la décision à un moment donné, les significations politiques peuvent être réajustées, voire complètement modifiées par des décisions annexes.

¹ La recherche sur les audits à laquelle nous avons déjà fait référence dans le chapitre précédent, et la recherche sur la relance de la politique d'Education prioritaire (cf. Chapitre IV, IIA2).

Tenter d'élaborer une cartographie signifie donc obligatoirement « forcer » un peu une réalité floue, non stabilisée, en la contraignant dans un cadre formel et descriptif. Le premier mouvement de formalisation amène à relever plusieurs diversités dans les pratiques d'évaluation au niveau académique : celle des politiques utilisant l'évaluation, celle des acteurs, celle des outils, celle des objets évalués et celle des sens donnés à l'évaluation.

A - Les politiques s'appuyant sur l'évaluation

Nous prenons ici la notion de « politique » au sens d'ensemble d'actions coordonnées dirigé par un objectif, définition qui permet d'insister sur l'idée de processus (avec un début et une fin) et de durée. Elle permet également de faire la distinction avec la « mission », où les actions sont à la fois plus ponctuelles mais inscrites dans un ensemble plus défini et installé de pratiques. La politique va faire office de référent pour l'action des acteurs de l'Académie, et donner les buts prioritaires qu'ils doivent mettre en avant dans leur travail quotidien. Cependant, il n'existe pas une seule politique académique, certaines sont définies comme globales, d'autres comme spécifiques à un domaine (c'est le cas de la politique d'Education prioritaire par exemple). De plus, dans l'action quotidienne, on s'aperçoit que les acteurs ont tendance à utiliser facilement la notion de politique, qui devient alors un terme « fourre-tout » sous lequel ils placent toute prise de décision d'envergure.

Les politiques s'appuyant sur l'évaluation que nous avons repérées sont l'évaluation pédagogique en continu de l'Académie, qui se concrétise en partie par les audits des établissements scolaires, et les différents chantiers pédagogiques, dont deux particulièrement visibles : l'Education prioritaire et les projets d'établissement.

1 - La réorganisation académique et la politique d'évaluation en continu de l'Académie

La politique d'évaluation en continu de l'Académie est inscrite dans son nouveau projet académique 1999/2003, lui-même en lien avec la procédure de contractualisation entre

l'Académie et le Ministère de l'Education nationale, procédure qui fait de Lille une Académie expérimentale. Nous allons rapidement présenter les grands traits de cette contractualisation qui a amené l'Académie à réorganiser ses services.

a - La contractualisation et la réorganisation des services académiques

En 1999, l'Académie de Lille devient une Académie expérimentale en répondant à la proposition de contractualisation du Ministère de l'Education nationale². La démarche signifie en fait que le Ministère et l'Académie s'entendent sur un projet académique spécifique, l'Académie s'engageant à le réaliser et le Ministère s'engageant à l'aider dans cette tâche par la mobilisation de moyens humains, matériels et financiers spécifiques. Ce type de contractualisation proposé par le Ministère s'inscrit dans le processus général de modernisation et de déconcentration du service public de l'Education nationale. Nous résumons ici brièvement la démarche.

Le projet académique défini pour la période 1999/2003 est le cadre de référence du contrat. A Lille, il se décline en quatre thèmes principaux : 1. Consolider le socle de la scolarité obligatoire, 2. Réussir l'orientation, 3. Forger la citoyenneté, 4. Préparer la formation tout au long de la vie. L'Académie et le Ministère ont retenu huit actions cibles, rassemblées en cinq « *axes de développement* » dans leur contrat³, qui doivent permettre de mettre en œuvre le projet. Ces actions doivent être évaluées annuellement de même qu'à la fin du contrat. L'Académie s'engage en fait à mettre tous les moyens possibles en œuvre pour aboutir aux objectifs qu'elle s'est fixés dans son projet, et particulièrement les actions soulignées dans le contrat qui bénéficient d'un accompagnement spécifique du Ministère.

Le premier axe du contrat nous intéresse particulièrement ici. Il prévoit une « *nouvelle organisation académique intégrée et déconcentrée avec la mise en place et le*

² Sur les projets de contrat envoyés par treize académies en juin 2000, neuf ont été acceptés, dont ceux des Académies de Clermont-Ferrand, Grenoble, Nancy-Metz, Paris, Rennes, Rouen, Strasbourg et Toulouse.

³ Les informations datent de juillet 2000, il est possible que le contrat ait subi depuis des modifications dans sa formulation, sans que cela en transforme la démarche.

développement de quatorze bassins d'éducation »⁴. Il a de ce fait des incidences sur l'organisation et le partage des tâches dans l'Académie et suscite formellement un recours à l'évaluation. Concrètement, le Recteur a élaboré une nouvelle organisation de l'Académie qui s'est traduite par une certaine centralisation de la prise de décision, sous un « commandement unifié ». Ainsi, les deux inspecteurs d'académies directeurs des services départementaux de l'Education nationale (IA-DSDEN), tout en gardant leur autorité départementale, deviennent des vice-Recteurs, pouvant être chargés de missions transversales. Les deux Inspections académiques, gérant le niveau départemental dans l'Académie de Lille, se voient davantage incorporées au niveau académique et perdent une partie de leur marge d'initiative et de leurs identités distinctes. Par ailleurs, le Recteur crée le statut de directeurs académiques, pris en charge par d'anciens IA adjoints. Les sept directeurs académiques constituent l'équipe de direction de l'Académie et sont chargés de l'animation et du développement de la politique académique dans différents domaines de la vie éducative, tels l'orientation et l'insertion, les projets d'école et d'établissement, l'action culturelle ou les enseignements adaptés⁵.

Dans le même temps, le Recteur institue une sorte de déconcentration fonctionnelle en créant le statut d'administrateur scolaire, et le niveau intermédiaire du bassin d'éducation. L'Académie compte quatorze bassins, plus ou moins calqués sur les bassins de l'INSEE, et regroupant chacun plusieurs districts scolaires.

L'administrateur scolaire a une mission d'animation et de coordination au niveau du bassin. Il doit travailler avec les directeurs d'école, les chefs d'établissement, les inspecteurs de l'Education nationale pour mettre en place des actions en lien avec la politique académique. L'objectif est qu'il fasse exister un niveau intermédiaire d'animation

⁴ Les quatre autres axes sont respectivement : le suivi des élèves en difficulté et le soutien pédagogique dans les territoires de l'Education prioritaire ; les langues vivantes et les sections européennes pour l'insertion professionnelle ; le rapprochement avec les milieux professionnels et culturels ; la gestion des ressources humaines : l'accompagnement des personnels dans l'exercice de leur métier.

⁵ Il nous est difficile d'être précis dans cette description du fait des modifications fréquentes dans l'organigramme fonctionnel du Rectorat. Entre janvier 2000 et mai 2001, deux directeurs d'académie ont été remplacés, deux autres ont connu une transformation de leur mission. Par ailleurs, nous nous basons sur les documents de présentation officielle de l'Académie, dont on peut

éducative, et qu'il constitue un relais entre l'Académie et les établissements et écoles. Ce relais doit fonctionner dans les deux sens, écoute, médiation et remontée d'une part, explicitation et impulsion de la politique académique d'autre part. L'administrateur scolaire a le Recteur comme supérieur hiérarchique direct. Mais il est souhaité qu'il ait également des relations étroites avec l'Inspecteur général en académie et avec les IA-DSDEN (vice-Recteurs) qui travaillent sur des missions de terrain (carte scolaire du premier degré, gestion des enseignants du premier degré par exemple) et qui peuvent être des facilitateurs en tant qu'interlocuteurs des partenaires extérieurs⁶.

L'administrateur scolaire n'est pas chargé de mettre en place une politique de bassin, mais de concrétiser la politique académique, au travers de l'animation⁷. Il n'a pas de pouvoir administratif, ni hiérarchique, ni gestionnaire. Il est appelé à travailler avec des professionnels bien établis et est lui-même un professionnel (souvent IEN ou chef d'établissement). Les personnes ressources qui l'entourent ne sont pas affectées uniquement à cette nouvelle mission, qui vient en surcharge de leur travail habituel. Les administrateurs disposent d'une aide supplémentaire dans leur travail habituel, pour suppléer au mi-temps qu'ils consacrent à leur nouvelle charge, mais ils ont peu de moyens spécifiques pour mettre en œuvre celle-ci. Ils ont donc à créer une fonction nouvelle, peu détaillée quant aux procédures à adopter et qui doit mettre en lien des professionnels aux statuts, missions et zones d'intervention davantage définis.

penser qu'ils présentent de façon simple une organisation complexe, sans traduire les implicites dans la construction de cette organisation.

⁶ La charge d'administrateur scolaire constitue un mi-temps, elle peut être assumée par des chefs d'établissement, des inspecteurs de l'Education nationale ou des CASU. Au début, il est prévu qu'elle soit prise en charge par certains directeurs académiques, en attendant les candidatures. L'administrateur scolaire est aidé dans sa tâche par une secrétaire et par une équipe de personnes ressources dans les domaines prioritaires de la politique académique ainsi que dans ceux qu'il juge utiles au vu de la spécificité du bassin. Les personnes ressources n'occupent pas cette tâche à plein temps, elles ont d'autres fonctions : formateurs, IEN, chefs d'établissement, parfois professionnels extérieurs à l'Education nationale.

⁷ Il semble cependant y avoir eu un flou sur la question des compétences de l'administrateur scolaire et du mode de déconcentration dans l'Académie. Pour certains hauts cadres académiques, la mise en place des administrateurs scolaires pouvait être lue en termes de perte d'autonomie politique des départements, autonomie gagnée par les bassins d'éducation. Les documents officiels de présentation de ces derniers les limitent cependant au rôle d'animation et de relais.

Pour suivre l'ensemble de ces transformations découlant de la mise en place de cette « nouvelle organisation académique, intégrée et déconcentrée »⁸, où l'Académie réassure son rôle politique mais déconcentre son rôle administratif, le Recteur s'engage, dans le contrat, à opérer l'évaluation des politiques pédagogiques sous la conduite de l'Inspecteur général en académie.

b - La politique académique d'évaluation en continu et la nouvelle campagne d'audits pédagogiques

La politique générale d'évaluation de l'Académie est définie comme suit dans la plaquette de présentation du projet académique 1999/2003 :

« Une mission d'évaluation pédagogique permanente est assurée par l'Inspecteur Général en Académie, qui travaille en collaboration avec l'Inspecteur Général Correspondant Académique. Cette mission concerne l'évaluation des établissements, des enseignements et des politiques académiques, la définition du plan de travail académique des corps d'inspection, l'animation de leurs réflexions et l'intégration des différents niveaux d'inspecteurs sur des dossiers communs ».

L'Inspecteur général en académie, chargé de piloter cette mission d'évaluation pédagogique, explique sa mission de la façon suivante : il s'agit de « *coordonner l'évaluation des expérimentations pédagogiques, en toute indépendance, dans un rapport non hiérarchique aux personnels* »⁹. L'idée du Ministre, dans la mise en place des expérimentations académiques, est de voir comment peut être remplie cette fonction d'évaluation pédagogique globale qui n'est pas prise en charge habituellement dans les organigrammes des académies. L'Inspecteur général en académie souligne les aspects délicats de cette fonction et notamment celui qui amène à prendre les habits d'une sorte de Directeur académique de la pédagogie et donc à s'introduire sur le domaine réservé du Recteur, premier responsable de la pédagogie au niveau académique. Pour le bon aboutissement de cette mission, la relation entre l'IG en académie et le Recteur doit donc

⁸ Comme le stipule la présentation du projet académique 1999/2003.

⁹ Note d'entretien avec Lise Demailly, 9 juillet 1999.

être une relation de confiance, hors de toute hiérarchie, afin que le second puisse accepter les expertises potentiellement déstabilisantes du premier. L'IG en académie insiste sur cette relation de confiance, voire d'amitié, entre les deux acteurs, montrant bien par là que cette fonction d'évaluateur académique est une fonction *ad hoc*, qui dépend du bon vouloir du Recteur et du chargé de mission, et qui prendra fin lorsque l'une des deux parties l'estimera nécessaire et non au terme d'une durée déterminée à l'avance.

La manière de mettre en œuvre cette évaluation pédagogique en continu est laissée à la libre appréciation de l'Inspecteur général en académie. Sa volonté est « *de faire progresser les pratiques pédagogiques par l'expertise* »¹⁰. Cette expertise est produite au terme de différents types d'études sur l'Académie produisant une description quasiment « en simultané » des pratiques pédagogiques qui y ont cours.

Le volet principal de l'évaluation prise en charge par l'Inspecteur général en académie consiste dans une opération d'audit des établissements scolaires, dans la droite ligne de ceux connus par l'Académie entre 1990 et 1995. Toutefois, les objectifs et la procédure de l'audit ont été modifiés, relativement à la première période¹¹. Tout d'abord, il s'agit d'audits pédagogiques. Il ne s'agit plus, selon l'Inspecteur général, d'observer un établissement mais de « *contribuer au progrès pédagogique* ». Le but est d'une part d'observer l'efficacité des dispositifs locaux et de « *capitaliser les pratiques pédagogiques efficaces* », d'autre part de s'interroger sur la manière dont les impulsions nationales se mettent en œuvre. C'est en partie cette dimension pédagogique qui s'était révélée absente lors de la première campagne d'audits. Depuis l'année scolaire 1999/2000, une série d'établissements scolaires, des écoles aux lycées professionnels, sont donc audités chaque année par une équipe pluridisciplinaire d'auditeurs.

¹⁰ Note d'entretien avec nous, 27 juin 2001.

¹¹ Une présentation plus détaillée de la procédure d'audit et une analyse plus approfondie seront présentées dans la suite de ce chapitre.

2 - Les chantiers pédagogiques : les projets d'établissement et l'Education prioritaire

Dans le cadre de la contractualisation avec la centrale, l'Académie s'est engagée à décliner son projet académique en chantiers¹² pédagogiques et éducatifs. Deux d'entre eux nous intéressent particulièrement, celui qui concerne les projets d'établissements et celui qui concerne l'Education prioritaire.

L'actualisation (ou l'élaboration, pour certains établissements) des projets d'établissements a été mise en place par l'Académie au début de l'année scolaire 1999/2000. L'opération était alors pilotée par un Inspecteur d'académie adjoint, qui proposait un cadrage formel des projets, mettait l'accent sur le pilotage par les objectifs et les résultats davantage que par les procédures et les moyens et demandait très explicitement à ce que les établissements fassent appel à la démarche d'évaluation diagnostic¹³.

Cet Inspecteur d'académie adjoint s'est vu déchargé de cette mission, maintenant dans les mains de l'un des Inspecteurs d'académie (vice-Recteur dans la nouvelle organisation académique), secondé par deux IPR, par ailleurs chargés du chantier pédagogique « Vie de l'élève »¹⁴. Les projets d'établissement, relancés depuis bientôt deux ans et demi, arrivent au Rectorat depuis un an environ, la totalité étant attendue pour le début de l'année scolaire

¹² Relevons le terme choisit de « chantier », qui peut être vu comme faisant référence à la fois à la construction ou à l'éternel recommencement.

¹³ Une note interne de présentation de la relance des projets explique ainsi : « *La démarche proposée dans le cahier des charges validé par Monsieur le Recteur :*

- prévoit la mise à disposition de documents cadres de projet fortement centrés sur les missions de l'Ecole et le diagnostic local, avec pour seule ambition de proposer un guide et une aide ;
- inscrit le projet dans un cadre triennal, coïncidant avec la durée de validité du projet académique ;
- met principalement l'accent sur l'appropriation de la démarche ;
- insiste sur la nécessité de faire des projets courts, exprimant des choix politiques clairs ;
- prévoit un simple contrôle de légalité ;
- exige la mise à disposition des équipes d'un tableau de bord, support essentiel du constat de situation mais aussi d'outil du suivi du projet ;
- suppose la mise en place d'un suivi fort, prenant des formes diverses (animation de bassin, suivi pédagogique par les corps d'inspection, bilan annuel, ...) ».

¹⁴ L'appellation « Vie de l'élève » peut paraître à la fois large et floue. Ce chantier se donne pour mission de mettre davantage de cohérence dans les différentes actions menées dans les établissements scolaires auprès des élèves, en partant du principe que « l'élève est au centre de

2001/2002. Entre temps, l'orientation de la relance a changé. L'IPR Vie Scolaire secondant l'Inspecteur d'académie explique ainsi que l'intention des responsables de la politique est de faire du projet d'établissement davantage un outil d'animation au niveau de l'établissement et de l'Académie qu'un outil d'évaluation. Nous n'en déduisons pas pour autant que la version initiale de la politique des projets d'établissement se limitait à un travail d'évaluation, mais surtout que c'est ainsi qu'elle a été stigmatisée par certains cadres académiques.

Pour insister sur cette dimension d'animation, les responsables actuels du chantier ont prévu que les animateurs académiques et les lecteurs des projets d'établissements soient des pairs. Pour cela, une organisation a été mise en place dans chaque bassin d'éducation, réunissant une dizaine de chefs d'établissement qualifiés de « personnes ressources ». Au cours de l'année 2000/2001, ces chefs d'établissement, aidés de l'équipe de pilotage académique, ont proposé des animations dans les bassins, autour de l'écriture des projets. Le but n'était pas de proposer un cadre formel devant être repris par tous, mais d'orienter les projets vers la question de la « vie de l'élève ». Face au constat de la parcellisation du travail avec l'élève dans l'établissement, l'équipe de pilotage souhaitait en effet pointer la nécessité de mise en cohérence des différentes actions portant sur cet acteur, de ne pas oublier de « mettre l'élève au centre du système ».

Par ailleurs, les intentions affichées sont de faire du projet d'établissement un « *réel outil stratégique et politique pour le chef d'établissement* »¹⁵, l'une des rares occasions où il puisse impulser clairement sa politique d'établissement, en tentant d'y fédérer le reste des acteurs. Dans cette orientation de la politique, la phase de lecture des projets d'établissement doit être clairement distinguée d'une phase d'évaluation. C'est pourquoi la centaine de chefs d'établissement, répartis par bassin, déjà chargée de l'animation vont participer à cette lecture, prévue au cours de l'année 2001/2002¹⁶. Elle sera accompagnée

tout ». Il ne présente donc pas une innovation mais est cependant une indication des priorités données à la politique académique actuellement.

¹⁵ Notes d'entretien avec l'IPR Vie Scolaire responsable de la politique, 4 juillet 2001.

¹⁶ Mais nous ne savons pas en fait si d'autres acteurs, notamment les IPR déjà surchargés, auraient accepté de participer à ces groupes de lecture.

de procédures de conseils aux établissements d'approfondissement, ou de développement d'axes de travail nouveaux, au vu de leurs projets voire de visites privées.

L'intention est ensuite de mettre à la disposition de tous les actions proposées dans les projets d'établissement sur un serveur Internet, dans le dessein de mutualisation des pratiques, sous réserve cependant de l'accord des chefs d'établissement. Cette base de données doit « visualiser pour l'Académie, l'état des forces présentes dans les établissements »¹⁷. La phase suivante prévue doit accompagner la mise en œuvre des projets. Après avoir consulté les projets d'établissement, les IPR de discipline seront chargés de s'interroger, lors de leurs inspections, sur l'implication des enseignants dans le projet d'établissement, et de motiver cette implication lorsqu'elle leur apparaîtra insuffisante. De même, pour les audits d'établissement, les projets seront l'un des outils de prise de connaissance de ceux-ci.

Cette politique de relance est donc une opération relativement lourde, au vu du nombre d'établissements de l'Académie. L'équipe de chefs d'établissement animateurs de la politique rassemble près de 120 personnes, réparties dans les bassins. Celles-ci ont été réunies une à deux fois dans l'année, au cours de séminaires de travail, afin d'expliquer les axes de la politique mais aussi pour faire émerger une « culture commune ».

L'IPR Vie Scolaire qui participe à l'élaboration de la politique souhaite clairement différencier celle-ci de toutes pratiques d'évaluation, position qui nous paraît révélatrice des enjeux supportés par ces pratiques. Elle distingue ainsi les projets de la politique d'audits d'établissement et de la diffusion des tableaux de bord qui mettent selon elle les chefs d'établissement en position de récepteur. De même, elle ne souhaite pas relier la politique de projets d'établissement à la nouvelle procédure d'évaluation des chefs d'établissement¹⁸. Bien sûr, ceux-ci s'aideront des projets pour établir leur diagnostic d'établissement, de même, les évaluateurs pourront consulter les actions des projets « en ligne ». Cependant, l'équipe travaillant sur les projets se refuse à participer à l'élaboration

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ Le nouveau dispositif d'évaluation des chefs d'établissement a été présenté dans le chapitre précédent.

des lettres de mission des chefs d'établissement. Celles-ci doivent être prises en charge par des supérieurs directs, de même que le reste de l'opération d'évaluation.

La politique de l'Education prioritaire a vécu sensiblement les mêmes péripéties. Elle était, au début de la relance, en 1998, dans les mains du même Inspecteur d'académie adjoint que la politique des projets d'établissement. Celui-ci définira les grands axes de la relance et notamment le mode de réalisation des contrats de réussite mis en place entre les nouveaux réseaux d'éducation prioritaire et l'Académie. L'accent sera fortement mis, dans la forme du contrat, sur l'usage des outils d'évaluation. Un dispositif de suivi et d'accompagnement des réseaux d'éducation prioritaire est également prévu. Cependant, le responsable se verra également dessaisir du dossier au bénéfice d'un IPR, qui orientera alors davantage sur l'animation pédagogique que sur la gestion administrative. Nous reviendrons sur la relance académique de l'Education prioritaire et ses liens avec l'évaluation plus loin dans ce chapitre.

Malgré ces changements dans la direction de ces deux politiques, elles ont toutes deux abouti à des documents écrits, prévus dès le départ, remontant au niveau académique et proposant une vision du mode de fonctionnement pédagogique et administratif sur le terrain. Ces documents peuvent être utilisés à des fins d'évaluation du terrain, celle-ci est toutefois conditionnée par le mode d'interprétation et d'orientation de la politique donné par les différents acteurs qui sont à leur tête.

B - Les acteurs académiques procédant à l'évaluation

Nous venons de décrire dans les grandes lignes les politiques encadrant les démarches évaluatives dans l'Académie. Ces démarches sont appliquées par différents acteurs, nous les distinguerons tout d'abord en deux grandes catégories : les hauts cadres d'une part, les groupes et services d'autre part.

1 - Les hauts cadres

Les acteurs individuels sont les cadres académiques qui, par leurs fonctions, sont chargés de missions évaluatives, tels que : l'Inspecteur général en académie, les Inspecteurs d'académie et leurs adjoints et les IPR. Le premier de ces acteurs reste cependant le Recteur.

Le Recteur¹⁹, en tant que responsable de la politique académique, en est son évaluateur principal. S'il n'opère pas d'évaluation directement (hormis les cas d'évaluation des personnels), c'est lui qui est récepteur de l'ensemble des évaluations produites par les différents cadres qui en sont chargés, et qui leur donne des missions précises d'évaluation. Surtout, il est le premier décideur au niveau académique : il fait des choix, oriente son action et sa politique. Il se base pour cela sur des évaluations et produit dans le même temps un type d'évaluation : il juge de qui est digne de recevoir tel type d'aide, de qui est digne de prendre en charge tel type de mission. Bien sûr, nous pourrions élargir ce mode d'évaluation à tout type d'action, produite par tout acteur. Mais les choix du Recteur ont un poids politique et une visibilité particulièrement importante dans l'Académie, qui élève au rang d'évaluation significative tout choix auquel il procède. Il faut remarquer ici le volontarisme en matière d'évaluation des trois derniers Recteurs de l'Académie de Lille. Les audits d'établissements scolaires ont ainsi été lancés par Claude Pair à la fin des années 1980. Le Recteur Varinard les a ensuite maintenus malgré la pression négative de l'une des directions du niveau central. Jean-Claude Fortier, Recteur actuellement, a quant à lui développé l'axe des contrats de réussite dans la relance de l'Education prioritaire, mis en place une nouvelle campagne d'audits d'établissements scolaires, commandé différentes études sociologiques servant à l'auto-évaluation du management rectoral.

Le deuxième acteur d'importance de l'évaluation dans l'Académie est l'Inspecteur général en académie dont nous avons exposé la charge dans notre présentation de la politique d'évaluation en continu de l'Académie. Il s'agit de Jean-Louis Piednoir, Inspecteur général de mathématiques, dans l'Académie de Lille depuis l'automne 1999. Il exerce sa fonction à mi-temps dans l'Académie de Lille et reste par ailleurs Inspecteur général de discipline

¹⁹ Les trois derniers Recteurs de l'Académie de Lille sont Claude Pair, André Varinard, Jean-Claude Fortier.

dans deux autres académies. Un Inspecteur général n'est pas sous la dépendance hiérarchique du Recteur mais, tout comme ce dernier, sous celle du Ministre. Il bénéficie d'une grande liberté de travail, définit lui-même ses missions et répond aux demandes directes d'expertise de l'administration centrale. Dans le cas de son travail dans l'Académie de Lille, c'est ainsi lui-même qui définit le sens d'une charge d'évaluation pédagogique globale d'une académie. Il est cependant secondé dans sa tâche, notamment par le corps des inspecteurs pédagogiques académiques et par celui des IEN. Ceux-ci, à la demande du Recteur, doivent lui concéder une partie de leur temps de travail pour l'appuyer dans son travail.

L'IG en académie conçoit sa mission d'évaluation académique comme une addition de plusieurs tâches. Il dirige, nous l'avons précédemment expliqué, une nouvelle opération d'audits pédagogiques. Il est aidé pour cela par un groupe de pilotage avec qui il a mis au point, sur l'exemple de la précédente campagne, les outils de l'audit et la liste des établissements à auditer. C'est à lui que sont destinés au final l'ensemble des rapports d'audit, à partir desquels il rédige une synthèse pour le Recteur.

Une deuxième partie de son travail consiste à faire une exploitation de données statistiques portant sur la pédagogie. Il s'intéresse ainsi particulièrement aux résultats des examens (essentiellement baccalauréat et brevet des collèges), aux résultats des différentes orientations, à la réussite des étudiants dans la première année de leur cursus ainsi qu'aux résultats des différents tests d'évaluation des compétences des élèves.

L'IG en académie ne considère pas actuellement sa mission comme aboutie. Il a déjà élaboré une synthèse de son travail qu'il a remise au Recteur en septembre 2000. Pour l'heure, cette synthèse n'a pas été rendue publique par celui-ci. L'IG en académie souhaite continuer le travail commencé d'audits d'établissement et d'exploitation de données sur le fonctionnement académique et par ailleurs lancer des études plus ciblées avec l'aide des services académiques et des corps d'inspection. Il désire ainsi s'intéresser de plus près à l'aide individualisée en seconde, à l'évaluation du premier degré (et notamment à l'étude de l'efficacité du cycle III), à la question de la pertinence de la réorganisation académique.

Le travail de l'IG en académie apporte une connaissance sur l'Académie qui, si elle n'est pas exhaustive dans les sujets choisis, est approfondie dans la méthodologie et laisse une grande place à l'évaluation qualitative et à l'écoute des acteurs du terrain. Les éléments de

cette connaissance restent cependant pour le moment du domaine privé et sont donc peu accessibles à la description.

Le Secrétaire Général du Rectorat occupe une position évaluatrice également importante dans l'Académie. Il dispose d'une marge de manœuvre assez grande dans ses fonctions et il est appelé à prendre des décisions de poids, qu'elles soient financières ou organisationnelles au niveau du Rectorat. Il nous apparaît être également un évaluateur académique par le rôle qu'il joue dans la mise au point d'un tableau de bord académique. L'élaboration de ce tableau de bord répond entre autres à une exigence de la centrale dans la démarche de contractualisation : l'Académie doit se doter d'outils de pilotage et d'évaluation sous la forme d'un tableau de bord. Pour permettre la constitution de ce dernier, le Secrétaire Général de l'Académie a par ailleurs souhaité se doter d'un système d'aide à la décision (SIAD), regroupant l'ensemble des bases de données parsemées dans chaque service rectoral, système que nous présenterons ensuite dans notre description des outils d'évaluation.

Les Inspecteurs d'académie et leurs adjoints sont également des acteurs de l'évaluation au niveau académique. Ils le sont parce qu'ils sont des décideurs dans leur domaine d'action, en tant que responsable départemental (et donc responsable du niveau collège), et parce qu'ils sont des évaluateurs des personnels académiques (notamment des chefs d'établissement lorsque cette évaluation existait encore, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent). Ils sont par ailleurs responsables de différents chantiers pédagogiques académiques²⁰, pour lesquels ils sont des décideurs et des évaluateurs.

Enfin, les IPR sont bien sûr des évaluateurs par excellence puisque la mission évaluative est inscrite au cœur de leur métier. Ils inspectent et notent les enseignants, mais leurs fonctions ne s'arrêtent pas là. Ils sont également chargés de divers travaux d'expertise par le Recteur, l'Inspection générale et, dans le cas de l'Académie de Lille, l'Inspecteur général en académie. Plusieurs IPR sont ainsi à la tête de chantiers pédagogiques mis en

²⁰ Par exemple, dans l'organigramme académique en cours en mai 2001, les deux Inspecteurs d'académie sont respectivement chargés des missions « Partenariats, action culturelle et relations internationales » et « Projets pédagogiques et éducatifs, vie de l'élève », leurs Inspecteurs d'académie adjoints sont quant à eux chargés des missions « Projets d'école et d'établissements », « Enseignements adaptés », « Action culturelle » et « Partenariats de la sécurité et politique de la ville ».

place dans l'Académie ou sont chargés de mission²¹. De même, dans chacun des 14 bassins d'éducation de l'Académie, un IPR a en charge l'accompagnement des réformes au niveau du collège, un autre celui des réformes au niveau du lycée. Ces nouvelles fonctions données aux IPR ne sont pas explicitement consignées dans leurs statuts²², ils sont ainsi libres de refuser, ce qui est peu le cas dans l'Académie de Lille. Pour certains IPR, le développement de ces nouvelles missions académiques répond à un souhait institutionnel d'inscrire davantage les IPR au niveau académique, au détriment de leur lien avec l'Inspection générale. De même, la polyvalence est mise en avant. C'est ainsi un IPR de Mathématiques qui est responsable du chantier « Maîtrise de la langue et réussite scolaire ».

2 - Les groupes et les services

Nous entendons par acteurs collectifs les différents services du Rectorat ou des Inspections académiques qui, du fait de la définition de leur fonction, prennent part aux pratiques d'évaluation académiques. Il peut également s'agir des différents groupes de pilotage montés de façon ponctuelle, pour suivre un projet, et qui participent à l'élaboration d'outils ou à la production de jugements sur des dispositifs académiques. Ce sont donc des acteurs

²¹ Sur les 15 chantiers pédagogiques présentés dans l'organigramme du Rectorat, 12 sont pilotés ou co-pilotés par l'un des 48 IPR résidents de l'Académie (certains IPR participent à deux chantiers). Le chantier pédagogique « Maîtrise de la langue et réussite scolaire » est ainsi piloté par un IPR de Mathématique, celui « Education prioritaire » par un IPR de Lettres, celui « Vie de l'élève » par un IPR Vie scolaire, celui de « Promotion de la culture scientifique et technique » par un IPR de Sciences physiques et un IPR de Technologie, celui « Développement des langues étrangères » par un IPR de Lettres, celui « Travaux personnels et encadrés » par un IPR de Sciences et techniques industrielles et un IPR de Mathématiques, celui « Travaux croisés au collège » par un IPR de Technologie et un IPR de Sciences de la vie et de la terre, celui « Education civique, juridique et sociale » par un IPR d'Histoire Géographie, celui « Nouvelles technologies éducatives et pupitres du 21^e siècle » par un IPR de Sciences physiques, celui « Développement des pratiques artistiques » par un IPR d'Arts plastiques, celui « Développement des activités physiques et sportives » par un IPR d'Education physique et sportive.

²² Il semble toutefois y avoir un flou sur ce sujet. Certains IPR nous ont ainsi dit être libres de refuser la charge de chantiers pédagogiques ou de missions proposées par le Recteur. Dans les décrets présentant la fonction d'IPR, il est cependant précisé : « *Le recteur de l'académie peut confier à des inspecteurs de l'Education nationale et à des inspecteurs d'academie-inspecteurs pédagogiques régionaux, pour une durée déterminée, dans le cadre départemental ou académique, des missions particulières* » (Décret n°90-675 du 18 juillet 1990, modifié par le décret n°99-20 du

qui soit font référence à des missions (les services), soit sont les porteurs de politiques (groupes de pilotage de l'Education prioritaire par exemple).

a - Du Bureau de l'Evaluation de l'Inspection académique du Pas-de-Calais au Service Vie Pédagogique du Rectorat

L'exemple de la constitution du Service de la Vie Pédagogique du Rectorat est particulièrement symptomatique du développement des usages de l'évaluation dans l'Académie. En effet, un travail approfondi sur des données statistiques portant sur la pédagogie (résultats aux examens terminaux, résultats aux tests d'évaluation, orientation) a d'abord débuté dans les Inspections académiques, celle du Pas-de-Calais ayant été particulièrement volontariste dans ce domaine. Un « Bureau de l'évaluation et de la politique éducative » a en effet été créé à l'Inspection académique du Pas de Calais en 1993, alors sous la direction de l'Inspecteur d'académie Salines. Ce bureau, constitué de cadres académiques et d'enseignants, avait pour mission première d'aider les établissements dans la mise en place de dispositifs pédagogiques nouveaux, de procéder à des études sur les projets d'établissement ou sur les rapports pédagogiques. Il a donc acquis une connaissance approfondie des établissements et de leur fonctionnement. Ce n'est que pour appuyer ce travail que le service s'est attelé à la formalisation de différents outils de pilotage et d'évaluation pédagogique, notamment à partir des résultats aux évaluations nationales CE2 et 6^e et des indicateurs IPES. Cela l'a ainsi conduit à constituer des tableaux de bord pour les collèges du Pas-de-Calais, tableaux mettant en parallèle les indicateurs d'entrée et de sortie du collège, qui pouvaient également servir pour le pilotage des ZEP.

L'existence de ce bureau et le travail qu'il a opéré démontrent l'intérêt fort de l'IA du Pas-de-Calais pour le développement des outils d'évaluation à une certaine époque²³. On ne trouve pas une attention similaire de la part de l'IA du Nord, ce qui a conduit à un

13 janvier 1999). Si les IPR ont donc toujours le sentiment d'une grande liberté dans l'exercice de leur métier, il semble que la législation tend à le définir et à le normaliser de plus en plus.

²³ Là encore, la fluctuation des responsables a des conséquences sur l'organisation de l'Inspection académique et sur les missions qu'elle attribue à ses services. Le Bureau de l'évaluation et de la politique éducative est aujourd'hui devenu le Bureau des ressources éducatives.

déséquilibre du niveau de développement de l'évaluation entre les deux départements. Les données sur les établissements du Nord sont beaucoup plus parcellaires que celles portant sur les établissements du Pas-de-Calais.

Mais, dans la vague de recentralisation académique, le Rectorat a développé en 1999 un service spécifique sur ce sujet, à l'image du Bureau de l'évaluation du Pas-de-Calais, appelé Service Vie Pédagogique. Ce service a accueilli des cadres qui travaillaient auparavant au Bureau de l'Évaluation de l'IA du Pas-de-Calais. Il se donne trois fonctions principales : construire « *des outils de pilotage et d'analyse des fonctionnements et des résultats des établissements* », « *tracer le cadre de l'utilisation de ces outils pour en favoriser l'appropriation* », participer à « *l'évaluation des mesures mises en œuvre en application des orientations nationales et académiques* »²⁴. Dans ce cadre, le service est amené à rassembler et à mettre en accord les données départementales. Il met au point une banque de données utiles au pilotage, portant sur les deux départements, et pouvant constituer une « mémoire » de l'Académie. Contre la parcellisation des données, on trouve donc une volonté de rassembler celles-ci dans un outil commun et accessible à tous les acteurs.

Ce service met en effet à la disposition des acteurs du terrain les outils pour mesurer le niveau d'atteinte des objectifs poursuivis, propose des avis et du soutien, pour toute action visant à mesurer une « efficacité pédagogique ». Il est en fait le support d'une volonté de passage de la logique de fonctionnement administratif de conformité à une logique tenant compte de la façon dont les établissements scolaires remplissent leurs missions. Le responsable de ce service est en effet un défenseur de « l'expertise pédagogique » et de l'analyse de fonctionnement comme réponse aux problèmes scolaires lourds connus par l'Académie. Son service a donc travaillé à l'élaboration de tableaux de bord de collège et de lycée, relativement simples et maniables et s'appuyant sur des comparaisons nationales ou académiques²⁵. Il réfléchit actuellement, dans le cadre de la réorganisation académique,

²⁴ D'après une note interne présentant les missions et le programme de travail du service.

²⁵ Le tableau de bord simplifié de collège rend ainsi compte : des évaluations CE2/6^e (résultats présentés en écart relatif à la moyenne nationale sur plusieurs années), des données des IPES (le taux d'accès de la 6^e à la 2nde générale et technologique qui approche la valeur ajoutée globale de l'établissement, et le devenir des élèves en fin de seconde), les résultats du brevet (avec une mesure de l'influence de la notation et des taux de présentation sur les performances globales).

à mettre au point des tableaux de bord de bassin afin d'aider les administrateurs scolaires. Par ailleurs, le service s'attèle à différentes études ponctuelles comme, par exemple, une étude précise sur le mode d'orientation en fin de 3^e d'insertion dans l'Académie. Les résultats sont ensuite destinés aux différents cadres pouvant être partie prenante dans le fonctionnement de l'orientation.

Les hauts cadres chargés de l'évaluation sollicitent souvent ce service dans le cadre de leurs missions, afin qu'il leur fournisse les données nécessaires à leur action. Le service contribue donc à l'activité évaluatrice de l'Académie sans que ses cadres aient de réels pouvoirs de décision.

b - Le service statistique académique du rectorat, correspondant de la DPD

Ce service travaille sur la gestion des fichiers élèves et était auparavant l'interlocuteur de la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère pour la gestion des IPES (c'est maintenant davantage le service Vie éducative qui s'en charge). C'est un service qui doit normalement opérer des travaux statistiques, mais qui est essentiellement cantonné dans l'Académie à un travail de traitement des données concernant la base élève et le traitement des enquêtes nationales. Il fait également le lien, au niveau des données statistiques et informatiques, entre les établissements et la centrale.

c - Les différents groupes de pilotage

Les groupes de pilotage sont constitués pour suivre les différents chantiers éducatifs et pédagogiques et seconder les responsables qui sont à leur tête. Nous connaissons ainsi le groupe de pilotage de l'Education prioritaire, le groupe de pilotage « Vie de l'élève », le groupe académique de réflexion sur la formation continue²⁶. Sous la présidence de ces responsables, ils regroupent des acteurs clés et représentatifs de ces chantiers, le choix de ceux-ci est toutefois toujours laissé à la discrétion du responsable qui peut s'entourer, s'il

²⁶ Nous n'avons pas pu lister de façon exhaustive l'ensemble des groupes de pilotage existant dans l'Académie pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'existence de ces groupes n'est consignée nulle part, elle est connue en fait de ses participants et des acteurs concernés par les chantiers pédagogiques qu'ils prennent en charge. Par ailleurs, le mode de fonctionnement de chaque groupe (mode de constitution, fréquence de réunions, publicité des comptes rendus) semble spécifique à chacun, de même que leur durée de vie et leur poids réel dans les décisions prises au sein des chantiers pédagogiques.

le souhaite, de sa « garde rapprochée ». Le rôle de ces groupes de pilotage est de traduire les demandes de l'administration centrale dans le cadre du projet académique, de veiller à l'application des décisions académiques qui sont prises, d'animer la politique défendue sur le terrain, notamment par la formalisation d'outils et de référents. Ils ont également à évaluer le niveau d'avancement du chantier pédagogique en général, et dans certains cas, la qualité de la participation des acteurs du terrain à ce chantier.

C'est l'exemple que donne le groupe de pilotage de l'Education prioritaire dont la responsable est une IPR. Il est formé de chefs d'établissement, d'inspecteurs de l'Education nationale, de coordonnateurs, de responsables des Inspections académiques et du Rectorat. Le groupe se réunit plusieurs fois l'année pour suivre le déroulement de la politique, il a mis au point les contrats de réussite et doit maintenant penser à la façon dont ils vont être évalués. A une époque, il a dû réfléchir au mode de participation de l'Académie à un colloque national sur les pôles d'excellence dans l'Education prioritaire, organisé par le Ministère, qui n'a finalement pas vu le jour suite aux changements ministériels. La politique de l'Education prioritaire a changé de pilotes depuis la relance de 1997. Le groupe de pilotage a été lui aussi modifié. Certains membres qui le constituaient l'ont quitté, d'autres sont arrivés. Le mode de fonctionnement a également été transformé, dans le sens de davantage de transparence : les décisions prises par le groupe de pilotage sont rendues publiques, de même que la liste des membres qui le constituent.

Notre présentation des acteurs collectifs, services rectoraux ou groupes de pilotage, peut laisser croire à une homogénéité et à une cohérence assez forte dans leurs modes d'action (spécifiques à leurs positions professionnelles) et leurs représentations de l'évaluation. Cette impression est fautive. Dans le cas des services rectoraux, un acteur, du fait de son statut ou de ses compétences techniques, peut influencer de façon déterminante sur les décisions du service qu'il représente. Dans le cas des groupes de pilotage, ils sont souvent sous la responsabilité d'un acteur qui a par ailleurs, de façon individuelle, des charges d'évaluation. Le groupe de pilotage est alors certes un appui pour cet acteur, dans la réalisation du travail, mais cet acteur (IPR, Inspecteur d'académie) reste hiérarchiquement le preneur de décision. La constitution de groupe de pilotage doit être également comprise comme un outil de management, permettant une prise de décision plus démocratique, ou tout au moins en donnant l'impression à la base. Il n'en reste pas moins que le

recouvrement des missions et le cloisonnement entre différents groupes et responsables ne rendent pas cette prise de décision optimum d'un point de vue rationnel.

C - Les outils académiques d'évaluation

Nous entendons par outil d'évaluation académique toute procédure ou dispositif permettant de donner les informations utiles. Nous distinguerons les outils quantitatifs ou « indirects » des outils qualitatifs ou « directs »²⁷. Les outils quantitatifs et statistiques demandent un travail d'élaboration, et médiatisent la connaissance que l'on peut avoir du terrain. Les outils « directs » ou qualitatifs relèvent d'une rencontre avec les acteurs ou les structures évalués, comme les procédures d'audit.

1 - Les outils quantitatifs

a - Le développement de l'usage des outils quantitatifs

Nous retrouvons ici le type d'outils que nous avons déjà rencontré précédemment. L'évaluation dans l'Académie prend ainsi appui sur le développement de l'utilisation des IPES et des résultats aux évaluations nationales et aux examens terminaux dans l'Académie.

Ces données sont rendues disponibles aux établissements sous la forme de tableaux de bord élaborés par le Service Vie Pédagogique ou par les services similaires des Inspections académiques. Comme nous l'avons précisé ci-dessus, le Service Vie Pédagogique peut également renseigner ponctuellement un établissement et l'aider à opérer son diagnostic pédagogique. Les données qui sont disponibles au niveau des établissements, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, sont donc bien sûr également disponibles au niveau académique. En fait sans que l'étude des données quantitatives de pilotage soit très

²⁷ Nous faisons une distinction entre démarche quantitative et qualitative sans les hiérarchiser. Simplement, nous avons remarqué d'une part que cette distinction était très souvent reprise par les

approfondie par tous, elles deviennent une référence connue de tous et l'utilisation en est devenue plus familière aux différents responsables académiques.

Ce développement de l'évaluation quantitative connaît cependant quelques difficultés. L'accès aux données n'est pas toujours facile pour les acteurs du terrain. Certaines d'entre elles ne sont pas, ou mal, renseignées (par exemple, le devenir des élèves après le CM2 pour les IEN). Cela provient en partie du fait que l'institution n'a pas toujours tenu son rôle de « mémoire », des comparaisons sur plusieurs années sont parfois difficiles à obtenir. De surcroît, les Inspections académiques du Nord et du Pas-de-Calais n'ont pas développé ces outils de la même façon. Le Nord, qui a été longtemps à la traîne, semble rattraper son retard sur son voisin, mais des vides subsistent pour certaines données. Enfin, l'utilisation des données nécessite un apprentissage, du fait de leur technicité. Si l'Académie met en place régulièrement des formations au diagnostic pédagogique à travers l'utilisation des indicateurs, elles portent le plus souvent sur des populations précises (les coordonnateurs de REP, les auditeurs) et ne touchent donc pas tous les acteurs.

Face à ce problème de la dissémination des données, nuisible à la constitution d'une « mémoire » académique, des tentatives de centralisation sont mises en œuvre. Ainsi, le responsable du Service Vie pédagogique crée une base de données sur les établissements, les résultats des élèves et leurs parcours scolaires, utilisable ensuite comme base d'informations pour tous. Il doit pour cela aller rechercher les informations dans les différentes bases de données académiques et nationales, et les adapter à la sienne.

b - Le Système d'Informations d'Aide à la Décision

Son travail recoupe en partie une demande faite par le Secrétaire Général, dans le cadre de la contractualisation, de mise au point d'un système d'informations d'aide à la décision (SIAD). Le Secrétaire Général a pour cela nommé un « contrôleur de gestion »²⁸, rattaché au service informatique du Rectorat. Celui-ci va donc devoir rassembler toutes les informations disponibles au niveau académique et départemental dans une structure

différents acteurs (qui eux pouvaient opérer une hiérarchie), d'autre part que ces démarches sont souvent saisies par des acteurs différents.

²⁸ La dénomination de la fonction, un peu réductrice puisque le travail ne s'arrête pas au domaine financier, va être changée.

globale, « architecture technique », qui permettrait de promouvoir et de diffuser l'information à tous les intéressés.

En effet, jusqu'à maintenant le système d'informations de l'Académie est très fragmenté. Les divisions du Rectorat et des Inspections académiques (de même que celles des établissements publics comme le CROUS) ont des responsabilités de gestion particulières et s'aident pour cela des applications spécifiques définies nationalement ou créent leurs bases de données académiques. Elles s'intéressent en fait peu aux autres types de données, notamment parce qu'il est difficile matériellement et relationnellement de le faire. Les différents systèmes d'informations²⁹ sont implémentés par les EPLE, le Rectorat, les Inspections académiques et les différents établissements publics. Ils concernent tout ce qui permet de gérer les ressources humaines, les élèves, les éléments financiers et matériels.

Le SIAD, que le Secrétaire Général veut mettre en place, ne consiste pas à recréer un énième système. Son but est, *via* les outils informatiques actuels, de permettre à tout utilisateur, où qu'il soit, d'accéder virtuellement à ces informations³⁰. Au final, il permet de faire une fiche établissement rassemblant des données sur les personnels enseignants, les ATOS, les administratifs, sur qui enseigne quoi, à qui et comment. Cette fiche regroupe ainsi tous les détails sur les structures de l'établissement, détails qui sont normalement dispersés dans différents documents.

L'utilisation du SIAD est limitée aux personnels de gestion. Actuellement 350 utilisateurs y ont accès, au Rectorat et dans les Inspections académiques, de même qu'au CROUS, à

²⁹ En janvier 2001, on comptabilise 61 applications nationales, réparties entre différents domaines : 22 portent sur la gestion des ressources humaines (par exemple : EPP, qui signifie Emploi Poste Personnel et qui gère l'ensemble des personnels de direction de documentation d'orientation, d'éducation et de surveillance du second degré), 16 portent sur la gestion des élèves (comme OCEAN qui gère l'organisation des examens académiques et nationaux), 10 portent sur la gestion financière et matérielle (comme FILOMEN qui gère les bâtiments administratifs du Ministère) 11 portent sur le pilotage (IPES en fait partie). 2 applications sont des produits transversaux : BCN (base centrale des nomenclatures) et RAMSESE (répertoires national et académiques des établissements). Il peut y avoir plusieurs bases de données pour une même application. Par exemple, dans l'application OCEAN, on traite les baccalauréats général et technique, le BTS, le brevet des collèges. (Cf. les annexes pour plus de détails).

³⁰ Il y a deux moyens d'accès et de consultation du SIAD, soit avec un système client/serveur installé sur le poste informatique, soit par l'intranet du Ministère de l'Éducation nationale. Ce sont

l'IUFM et dans les EPLE. Cependant, tous les acteurs n'ont pas accès à tout. Chaque autorisation (*log in*) donnée aux utilisateurs se fait relativement à son « domaine métier », pour l'aider dans son activité quotidienne.

L'une des réalisations permises par le SIAD est celle du tableau de bord académique. Ce tableau de bord a tout d'abord été demandé par le Secrétaire Général de l'Académie, afin de l'aider dans son action et dans sa prise de décision. Le Secrétaire Général est en effet placé dans une sorte de dépendance vis-à-vis de ses chefs de divisions : ceux-ci lui communiquent l'information qu'il n'a pas la possibilité de récolter par lui-même. Le tableau de bord permettrait donc de synthétiser les informations qui lui sont nécessaires. Cependant, il ne s'agit pas, à proprement parler, d'une innovation académique. La mise au point d'un tableau de bord académique est inscrite dans la contractualisation avec la centrale.

La forme du tableau de bord n'est pas encore fixée³¹. C'est le Secrétaire Général qui doit définir les indicateurs de gestion qu'il veut avoir, en accord avec la politique nationale. Le Ministère s'intéresse en effet à cet outil et souhaite définir des indicateurs de pilotage nationaux. Or, les indicateurs académiques n'ont de l'intérêt que s'ils peuvent être évalués par rapport à des indicateurs nationaux.

2 - Les outils qualitatifs

Aux côtés de ces outils quantitatifs, les acteurs académiques disposent d'outils que nous qualifierons de plus qualitatifs pour mener à bien leurs tâches évaluatives. Nous faisons entrer dans cette catégorie les différentes démarches permettant de rencontrer directement les acteurs du terrain et de relever leurs discours (quel que soit ensuite l'usage qui en est fait). Les audits, les inspections et les missions particulières³² menés par les IPR mais aussi les rencontres plus informelles découlant de tâches de conseil ou d'animation entrent dans la catégorie des outils qualitatifs (nous développerons davantage la présentation des audits dans la suite de ce chapitre). Les informations tirées de ces outils permettent une

deux outils d'une même société : Business Object. Le système client serveur s'appelle Business Object, le système intranet s'appelle Web Intelligence.

³¹ En juin 2001.

³² Voir plus haut B1.

connaissance certes moins générale et plus relative à un contexte précis, mais cette contextualisation permet dans le même temps d'obtenir une information plus riche et concrète. Elle peut avoir en fait la valeur d'exemple.

D - Les objets de l'évaluation

Les objets sur lesquels portent les pratiques d'évaluation que nous avons répertoriées sont donc variés. Les évaluations portant sur le travail d'enseignement s'intéressent tout autant à ceux qui le prennent en charge (enseignants, chefs d'établissement), qu'aux structures qui les abritent (établissements, REP), qu'aux pratiques pédagogiques (innovantes ou non) qu'ils mettent en œuvre (type d'orientation, pratiques des langues vivantes, classes relais, etc.). Ces objets sont de plus appréhendés sous des angles différents : données pédagogiques, administratives, gestionnaires, financières, etc.

Mais les objets évalués sont à la fois très liés, comme le montrent par exemple les problèmes pour dissocier les évaluations portant sur les chefs d'établissement de celles portant sur les établissements. Par ailleurs, l'évaluation d'un troisième acteur qui est l'élève est souvent utilisée pour aider ou produire une évaluation de ces objets.

E - Les objectifs donnés à l'évaluation

Les pratiques d'évaluation telles qu'on les a relevées et définies sont utilisées dans des buts différents. Nous pouvons en repérer ici quelques uns :

- Le contrôle de conformité : inspections des IPR, contrôle du respect des règles et des procédures dans la gestion des établissements à partir des systèmes d'informations.
- Le contrôle des résultats : résultats aux épreuves terminales et aux évaluations nationales. Ce contrôle peut prendre en compte le contexte précis de chaque production de résultat.

- La prise de connaissance du terrain : utilisation des différents systèmes d'informations, suivi des différents chantiers pédagogiques, audits des établissements. C'est pourquoi nous pouvons dans ce sens interpréter les missions d'expertise comme aboutissant à de l'évaluation.
- Le conseil aux différents personnels : inspections des IPR, audits des établissements.
- L'aide à l'auto-évaluation : apportée par les différents outils proposés, notamment par le Service Vie Pédagogique et par la mise en place de certaines procédures : contrat de REP, projet d'établissement.
- L'aide à la prise de décision. Cette dernière catégorie nous semble en fait synthétiser et découler de plusieurs autres : prise de connaissance, contrôles de conformité et de résultat. A terme, les résultats de l'évaluation tendent toujours à influencer la décision, c'est l'une des principales utilisations évoquées par les acteurs. Nous voulons souligner ici que cette prise de décision produit elle-même de l'évaluation, en définissant les « bons » éléments et les « mauvais », et de ce fait les normes du jugement académique auquel sont soumis acteurs, structures et dispositifs.

Les différents objectifs poursuivis par l'évaluation (relativement aux différentes façons de l'utiliser) ne s'excluent pas les uns les autres, on peut au contraire les retrouver dans les mêmes procédures. Mais il semble qu'ils seront alors défendus par des acteurs différents, pour des motifs différents. Nous pouvons pour cette question prendre l'exemple des projets d'établissement. Ceux-ci peuvent être entendus tout d'abord comme les outils d'une évaluation de contrôle des établissements, parce qu'ils apportent une connaissance sur les établissements (même si c'est une connaissance « déclarative », c'est-à-dire qui reste dépendante du bon vouloir de ceux qui l'exposent et du degré de transparence qu'ils souhaitent adopter), également parce qu'ils proposent une base pour une évaluation ultérieure. Mais ils peuvent être également entendus comme un outil d'aide à l'auto-évaluation, puisqu'il est demandé aux établissements de produire eux-mêmes le diagnostic de leur situation.

F - En conclusion

L'évaluation au niveau académique est donc l'affaire d'une pluralité d'acteurs, collectifs et individuels. Elle s'inscrit par ailleurs de façon plus ou moins conséquente dans leurs pratiques (c'est ce qui distingue par exemple l'IPR et le coordonnateur de REP appartenant au groupe de pilotage de l'Education prioritaire). De la même façon, ces acteurs sont plus ou moins légitimes pour porter cette évaluation. Ils sont dotés de ressources différentes dans l'action avec les autres acteurs, notamment en ce qui concerne le pouvoir. C'est pourquoi le Recteur, s'il n'est pas un évaluateur direct, reste le plus important au niveau des prises de décisions. L'ensemble des rapports élaborés par les différents acteurs de l'évaluation lui sont destinés et c'est lui qui décide de ce qui est rendu public ou de ce qui ne l'est pas.

Cela ne doit pas nous faire toutefois tomber dans une vision excessivement centralisatrice du fonctionnement académique. Les autres acteurs possèdent également des ressources, pour certains également dans la prise de décision, mais même simplement dans la pression qu'ils peuvent exercer sur les acteurs de la base. Les IPR, par exemple, par leurs contacts directs avec le terrain, par les rapports et les notes qu'ils donnent aux enseignants³³ sont perçus comme des évaluateurs légitimes et de poids. Ils seront effectivement toujours perçus comme plus légitimes que ce même coordonnateur participant au groupe de pilotage de l'Education prioritaire.

Les évaluations produites au niveau académique prennent, nous venons de le voir, une pluralité de formes. Suite à ces différentes façons de les décomposer, nous pouvons tenter de les ordonner sur une ligne allant des évaluations les plus formelles et les plus explicites aux évaluations les plus informelles et les plus noyées dans d'autres pratiques. Les évaluations les plus formelles sont celles qui prennent le terme même d'évaluation, de contrôle ou d'inspection (évaluation des chefs d'établissement, inspections des enseignants, évaluation des contrats de réussite), les plus informelles sont celles qui sont

³³ Même si l'on sait la contrainte qui pèse sur la production de ces notes et rapports, comme nous le verrons dans la partie suivante.

mélangées à d'autres pratiques comme l'évaluation d'acteurs ou de dispositifs qui peut éventuellement découler de procédures d'animation d'une politique.

L'un des points qu'il nous semble également important de souligner, au vu de cette cartographie, est l'entremêlement des données portant sur la pédagogie avec celles portant sur les domaines plus administratifs et gestionnaires. Dans les projets d'établissement, dans les contrats de réussite des REP, dans les différents tableaux de bord, ces données de nature différente se côtoient. Ce qui amène de ce fait les cadres plus intéressés par les données pédagogiques, comme les IPR, à prendre connaissance de données plus administratives, et, *a contrario*, des cadres plus intéressés par les questions de gestion et d'organisation, comme le Secrétaire Général du Rectorat, à intégrer des données plus pédagogiques.

Nous pouvons déjà nous apercevoir que la question de l'évaluation dans l'Académie débouche sur celle de son mode de management, ce de plusieurs façons. Tout d'abord, le choix de l'acteur, collectif ou individuel, portant l'évaluation n'est pas anodin et peut être interprété par les acteurs subissant l'évaluation. Le fait que ce soit un cadre administrativo-politique comme un inspecteur d'académie adjoint, ou un cadre pédagogique, comme une IPR de Lettres, qui pilote la relance de l'Education prioritaire est significatif des choix faits par le Recteur (privilégier la pédagogie et l'animation après avoir privilégié la gestion) comme nous le verrons par la suite³⁴.

Par ailleurs, le type de publicisation et de communication des données d'évaluation joue également sur le management. Ainsi, le fait que le Secrétaire Général souhaite mettre au point ce système d'information généralisé qu'est le SIAD implique que les différentes divisions du Rectorat et des autres établissements, et essentiellement les cadres qui en sont les responsables, habituellement très cloisonnées, acceptent cette mise en transparence et surtout la suppression de leur monopole sur certaines bases de données³⁵.

³⁴ Même si l'on sait que les « questions de personnes » entrent également en jeu dans ces choix.

³⁵ Le contrôleur de gestion chargé de mettre au point le SIAD explique ainsi qu'il a dû faire attention aux susceptibilités dans son travail, et notamment réexpliquer maintes fois que le SIAD n'était pas uniquement un outil demandé par la hiérarchie mais qu'il serait utile aux différents responsables de divisions dans leur travail quotidien.

*

*

*

Après avoir procédé à ce cadrage général des pratiques d'évaluation dans l'Académie, nous souhaitons passer à trois études particulières mettant en scène l'évaluation. Nous commencerons par analyser les représentations et les mises en pratiques d'une catégorie d'acteurs particulièrement intéressés par l'évaluation en nous arrêtant, dans la partie suivante, sur l'activité des IPR.

II - L'action des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR), évaluateurs professionnels

Les IPR³⁶ font partie des cadres académiques qui prennent en charge des missions générales d'évaluation pour l'Académie, comme nous venons de l'expliquer. Cependant, leur mission première d'inspection des enseignants des collèges et lycées les pose en professionnels de l'évaluation de contrôle (même si celle-ci tend à développer de plus en plus son aspect conseil), médiateur entre la règle administrative, les instructions officielles, les programmes et leurs applications. C'est la mise en pratique de cette fonction, son insertion dans une activité professionnelle plus large, que nous voudrions mettre au jour ici. Pour cela, nous nous appuyons sur quinze entretiens d'IPR de disciplines diverses réalisés lors de notre recherche sur les audits académiques³⁷. Aux côtés de leur vécu d'auditeurs, ces entretiens abordaient en effet les représentations et pratiques de l'inspection pour les inspecteurs. C'est de ceci que nous souhaitons rendre compte maintenant.

³⁶ Nous employons de façon générale le terme d'IPR, la dénomination exacte est IPR-IA (inspecteur pédagogique régional-inspecteur d'académie) jusqu'en janvier 1998, puis IA-IPR (inspecteur d'académie- inspecteur pédagogique régional), cf. Chapitre II, IIIB3.

³⁷ Cf. les annexes pour la présentation des IPR enquêtés.

A - Inspection et évaluation des enseignants

1 - Les objectifs des inspections

L'inspection des enseignants constitue le cœur du métier d'inspecteur. Si elle se voit concurrencée par des tâches annexes, c'est elle qui apparaît synthétiser l'image publique du métier. Nous avons présenté plus en avant dans ce travail³⁸ les corps d'inspection et leurs différentes missions. Il s'agit ici de cerner la façon dont les IPR eux-mêmes se les représentent.

L'inspection de conformité, c'est-à-dire relative à un programme ou à des objectifs nationaux ou académiques, reste essentielle pour les IPR. Selon eux, l'une de leurs premières tâches est bien le suivi de la qualité des enseignements qui peut être appréhendée par l'étude de la conformité aux règles du métier. L'inspection doit toucher l'ensemble des enseignants, mais elle doit plus particulièrement atteindre les enseignants dont les compétences pourraient être remises en question, et également, à l'opposé, ceux dont l'excellence du travail doit être reconnue³⁹.

La seule inspection des enseignants est une composante importante mais non suffisante du métier d'IPR. Elle ne prend en effet sens que si elle est accompagnée de démarche de conseil, de formation et d'animation des politiques. L'inspection est une évaluation qui doit avoir pour but direct l'amélioration des compétences enseignantes. Elle ne doit donc

³⁸ Cf. Chapitre II.

³⁹ Par exemple, un IPR de français explique :
« Je ne privilégie pas leur promotion, ceci dit, ça veut dire que dans les deux cas, je m'arrange tout de même pour que les cas extrêmes soient suivis, à la fois, le professeur qui fait des choses tout à fait étonnantes soit suivi, et qu'on fasse quelque chose pour lui. De même que celui qui ne marche pas du tout, je m'arrange pour qu'il le comprenne et que sa promotion en subisse les effets désirés pendant quelques temps, jusqu'à ce qu'il veuille bien comprendre qu'il a des élèves devant lui, et qu'il faut se remettre en question, réfléchir, suivre une formation. Donc, les extrêmes, je les suis, le groupe du milieu, disons, je ne le suis pas, mais le groupe du milieu, d'une part, j'ai l'impression que ce sont des gens qui sont quand même très soucieux de leur promotion et la suivent de très près, beaucoup plus que je ne pourrais le faire ». (Audit n°20)

pas se limiter au contrôle mais proposer des solutions en vue d'améliorations. Ceci définit l'objectif global de l'activité professionnelle partagé par l'ensemble des IPR.

Par ailleurs, les IPR sont conscients de l'instrumentalisation possible de leur mission. Les inspections sont importantes pour la carrière des enseignants. Si la promotion de ceux-ci ne doit pas être leur objectif premier, il convient de le prendre en compte, afin de ne pas créer de situations d'injustice, où certains enseignants progresseraient rapidement dans leur carrière parce qu'ils seraient beaucoup inspectés. L'apport des IPR aux enseignants ne s'exprime pas seulement en termes de conseils ou de sanctions, mais également en « points », qu'il convient de distribuer équitablement.

L'idée est cependant émise que les inspecteurs puissent jouer de cette ressource. L'inspection peut représenter un « coup de pouce » pour les enseignants, en remerciement de leur investissement dans des activités de formation par exemple. Certains IPR soulignent toutefois que ce but ne doit pas cacher des objectifs plus importants de l'inspection en tant qu'aide aux enseignants nouvellement nommés ou se trouvant dans des situations d'enseignement difficiles.

Ces objectifs d'aides et de conseils auprès des enseignants les plus demandeurs, de valorisation des investissements particuliers, sont cependant des idéaux. Ils doivent être parfois révisés face à une réalité plus difficile. Le constat général des IPR est en effet que le temps leur manque pour satisfaire toutes les exigences d'inspection. Selon les disciplines, les fréquences d'inspection sont effectivement très différentes, elles sont en général peu élevées⁴⁰.

2 - L'activité d'inspection

L'inspection en elle-même est constituée de phases différentes : la visite en classe, l'entretien, le rapport et la notation. Les inspecteurs, à la différence des enseignants, estiment qu'une heure de visite en classe est suffisante pour comprendre et juger le travail

⁴⁰ Les disparités existent entre les disciplines, mais également entre les inspecteurs d'une même discipline. La localisation géographique de l'enseignant peut également jouer sur la fréquence de

de l'enseignant. En effet, les IPR disposent de leurs « outils personnels » pour inspecter. Cette expression, ainsi que les autres convoquées pour décrire l'activité d'inspection, semble inscrire cette dernière dans l'univers de l'enquête policière. Les IPR parlent ainsi « d'indices », de « pièces à conviction », leur permettant d'élaborer leur jugement sur les enseignants⁴¹. Ces indices sont, entre autres, les préparations des enseignants, les cahiers des élèves, le cahier de texte, le climat de la classe, etc. Il faut noter que les IPR parlent davantage en termes de traces relevées intuitivement qu'en termes de barème formalisé. L'élaboration du jugement sur l'enseignant apparaît difficilement objectivable par une procédure clairement détaillée.

Cependant, l'appréciation sur l'enseignant ne s'élabore pas uniquement pendant la visite en classe, l'entretien qui la suit est essentiel pour les IPR⁴². Il leur permet ainsi de mieux connaître l'enseignant d'une part, de commencer à proposer des conseils pour l'amélioration de ses pratiques d'autre part. Surtout, il est le moment où l'IPR se laisse le plus aller à la critique. Certains IPR avouent ainsi pouvoir être très « durs » envers les enseignants, et ne pas euphémiser leurs propos lors de cet entretien. Certains le comparent à un « espace privé », permettant la confession de l'enseignant et la liberté de ton de l'inspecteur.

Toutefois, autant l'IPR peut « tout dire » en entretien, autant il s'oblige à surveiller ses propos dans le rapport d'inspection. C'est le moment où se joue la différence entre « le dire et l'écrire »⁴³. C'est également là que réside la difficulté de l'inspection, notamment

ses inspections : celle-ci risque d'être peu élevée si l'enseignant travaille loin des centres académiques.

⁴¹ Par exemple, un IPR de sciences naturelle explique :

« Je crois que quand on a vu un enseignant dans sa classe une heure, une heure et demie, quelquefois deux heures (c'est quand même plus rare), que l'on regroupe un certain nombre de pièces à conviction, comme les cahiers des élèves, les classeurs des élèves, le cahier de texte, la préparation ou la progression du professeur, et qu'ensuite on s'entretient avec lui, pendant une heure au minimum, sur ses pratiques, sur ce qu'il devrait changer, ce qu'il devrait améliorer, sur la formation etc., bon, on a quand même une idée très précise de la qualité de l'enseignement dispensé ». (Audit n°21)

⁴² La conception des enseignants sur ce sujet était très différente. C'est la visite en classe qui focalisait leur attention, l'entretien avec l'IPR étant jugé d'une importance mineure (Cf. Chapitre V).

⁴³ Un IPR de mathématiques explique ainsi :

lorsque celle-ci est jugée mauvaise, puisqu'il faut sanctionner des pratiques estimées incorrectes, sans démobiliser leurs auteurs, signifier la prise en compte de la défaillance de l'enseignant, sans la rendre pour autant publique.

La notation, quant à elle, est jugée de façon plus secondaire par les IPR, puisqu'elle est totalement conditionnée par un système de barème et de fourchette, découlant davantage de la position de l'enseignant dans sa carrière que de ses mérites supposés.

L'inspection individuelle des enseignants apparaît donc fondamentale aux yeux des IPR car elle permet une relation privée entre eux et l'enseignant, où tout peut se dire, et où finalement se jouent vraiment le contrôle et l'évaluation. Si les IPR poursuivent des objectifs partagés par tous, ils ne suivent cependant pas des règles affichées et formelles. Celles-ci découlent de l'interprétation personnelle de son rôle qu'opère chaque IPR.

L'inspection collective d'équipe disciplinaire est jugée intéressante et utile par certains IPR, voire à développer davantage, mais elle n'est pas vue comme pouvant remplacer l'inspection individuelle. Pour certains, il paraît toutefois opportun de réunir l'ensemble de l'équipe lors de leur visite dans un établissement, dans le cadre de l'animation de la discipline.

L'IPR contribue donc finalement à garder les pratiques enseignantes à l'abri des regards indiscrets. Le jugement public sur les compétences enseignantes, même de la part d'un corps autorisé, est difficilement accepté.

3 - La perception par les IPR du rôle du chef d'établissement dans l'évaluation des enseignants

Les IPR souhaitent garder l'ancrage disciplinaire de l'inspection. Ils opèrent avant tout un contrôle didactique et pédagogique. Certains sont toutefois intéressés par des inspections développant en plus un regard global sur l'enseignant, prenant davantage en compte l'implication de celui-ci dans l'établissement, l'apport de la discipline au travail collectif et

« Je dirais que moi, au niveau des entretiens avec les enseignants, je dis toujours ce que je pense d'une manière claire et nette. Au niveau des écrits, je pense que l'idée c'est de faire bouger les gens et ne pas de les casser. Alors il faut être très prudent ». (Audit n°24)

au projet d'établissement. Les liens avec le chef d'établissement sont alors favorisés pour saisir cette dimension.

Le chef d'établissement n'est en effet perçu par aucun des IPR rencontrés comme un concurrent légitime pour l'évaluation pédagogique des enseignants. Celle-ci ne peut être opérée que par un pair, extérieur à la communauté scolaire, bénéficiant d'un œil neutre. Si la notion de « chef d'établissement pédagogue »⁴⁴ reçoit des échos chez les IPR, c'est uniquement dans une version où le rôle du chef d'établissement est limité.

En effet, les IPR ne contestent pas que le chef d'établissement a, par sa gestion et son animation de l'établissement, un impact sur la discipline et sur les enseignants. Il décide de l'organisation des horaires, constitue des équipes de classe, impulse ou favorise des actions disciplinaires ou transdisciplinaires, facilite l'apprentissage des réformes, etc. Les IPR les plus favorables à la complémentarité avec le chef d'établissement lui allouent donc des rôles de « relais », de « dépositaires de recommandations ». Il est vu comme pouvant procéder au suivi des conseils donnés par les IPR aux enseignants et, en sens inverse, comme pouvant donner son opinion de chef d'établissement sur les enseignants. Beaucoup d'IPR expliquent ainsi demander l'avis du chef d'établissement lors de l'inspection de l'enseignant, de préférence après la rencontre avec celui-ci, tout en signalant que la nature différente des critères d'appréciation amène toujours à nuancer les jugements.

4 - Les autres missions des IPR, en lien avec l'évaluation des politiques

Le rôle de contrôle et de conseil n'est toutefois pas le seul affecté aux IPR. S'il est représentant de l'administration centrale dans les établissements, chargé du contrôle de conformité du travail enseignant, il est également chargé de la transmission et de l'animation des politiques académiques et nationales, nous l'avons vu dans les débuts de ce chapitre. Par ailleurs, en tant qu'expert auprès du Recteur, il participe à l'élaboration de certaines de ces politiques et au suivi académique de la gestion des enseignants et des diplômés (jurys de concours, élaboration de sujets d'examens, etc). Les IPR gèrent la répartition de ces différentes tâches à leur gré. Si l'administration centrale leur demande un

⁴⁴ Cf. Chapitre précédent.

nombre minimum d'inspections par année⁴⁵, ils ont peu de comptes à rendre directement. Cette liberté dans la réalisation du travail a souvent conduit à comparer la profession d'IPR à une profession libérale.

Cependant, beaucoup d'IPR estiment que cette diversification croissante des tâches nuit à leur présence sur le terrain, présence qui leur paraît cependant primordiale. Les conséquences en sont la baisse de la fréquence des inspections, due au rétrécissement du temps qui leur est imparti dans leur calendrier⁴⁶. Certains vivent ces difficultés comme des contradictions propres au métier, qui appelle les IPR à multiplier leurs présences dans des lieux et pour des tâches différentes. La faible fréquence des inspections porte préjudice à la promotion des enseignants, et contribue à les dramatiser par manque d'habitude.

Leurs participations à la mise en place de certains aspects de la politique académique parasitent la gestion de leur temps. C'est le cas des audits d'établissements scolaires⁴⁷ qui ont suscité la participation des IPR de deux façons. Il leur a été demandé d'inspecter les équipes disciplinaires des établissements qui allaient être audités et de rendre compte de l'état de la discipline dans un rapport spécifique aux audits. C'est leur rôle d'expert disciplinaire qui a été ici requis. Les enseignants inspectés dans le cadre des audits n'étaient pas obligatoirement ceux qui devaient l'être dans le planning des IPR. L'audit a donc entraîné une surcharge d'inspection et modifié l'organisation de travail des inspecteurs. Par ailleurs, les IPR ont également été sollicités pour participer aux équipes d'audits. Du fait de leur faible nombre, ils ont pris en charge davantage d'audits que les

⁴⁵ Mais cette recommandation n'a pas de valeur juridique.

⁴⁶ Une IPR de français décrit ainsi les contraintes pesant sur le calendrier d'inspection :
« En septembre, on ne peut pas inspecter, c'est très mal vu de tout le monde, bon, bref, octobre, il y a les réunions de l'Inspection générale, la mise en place et les vacances qui arrivent, donc, on arrive en novembre, avec les vacances de Noël qui se profilent, il nous reste un mois, un mois et demi. Avec la réforme du bac, l'an dernier, on a passé tout ce temps à expliquer une réforme, donc, pas d'inspections. Les seules inspections possibles étaient entre janvier et les vacances de Pâques, et on inclut les vacances de février, là il y avait les audits, or, à partir d'avril, chez nous, nous sommes partis sur les titularisations de stagiaires, on ne peut pas faire autrement, et ça prend largement les deux mois ». (Audit n°20)

⁴⁷ Il s'agit de la première opération d'audits, des années 1990/95, les IPR ont en effet été interrogés suite à cette première expérience.

autres catégories d'auditeurs, ce qui a eu également des répercussions sur leurs emplois du temps.

La participation des IPR a des tâches académiques autres que l'inspection des enseignants relève cependant de leur « bonne volonté ». Les différentes missions annexes ne sont en effet pas inscrites dans la Lettre de mission que l'IPR reçoit. Le Recteur doit donc compter sur le volontariat des IPR pour leur affecter des dossiers académiques⁴⁸.

B - Evaluation des enseignants et évaluation globale

L'activité d'évaluation est donc au cœur du métier des IPR, les inspections des enseignants en étant emblématiques. Quel regard portent-ils sur les procédures d'évaluation plus générales, qui ne s'appuient pas sur leur travail d'inspection mais davantage sur la formalisation chiffrée ?

1 - Les IPR tenants du développement de l'évaluation...

Les IPR sont en majorité intéressés par le développement de procédures globales d'évaluation dans l'institution scolaire. Cet accord est à mettre en lien avec une vision générale du système scolaire, vu comme devant adopter certaines méthodes du privé, notamment la publicité des résultats, afin de lutter justement contre les tendances à la « privatisation »⁴⁹. C'est donc pour répondre à un besoin que l'évaluation doit se développer.

⁴⁸ Pour certains IPR, cela correspond à un déclin des missions nationales données aux IPR par l'Inspection générale, et au souci du niveau central d'inscrire davantage les IPR sur le terrain académique au détriment du terrain national.

⁴⁹ C'est l'avis d'un IPR d'histoire géographique :
« Je crois qu'elle est indispensable. Il m'arrive de dire, j'arrive à la fin de ma carrière, et le mot clé, qui nous conditionne de plus en plus, nous, service public d'enseignement, les audits sont conçus là dedans, ce serait peut-être le mot privatisation. Si on n'y prend pas garde, nous serons de plus en plus confrontés à la concurrence du privé. J'ai bien dit du privé, pas du confessionnel, du privé. Pourquoi ? Parce qu'il est plus efficace, il est plus rentable, tout ce que vous voulez, or, la seule façon de résister à la concurrence du privé, c'est peut-être aussi de savoir, je dis bien, de

Certains IPR se disent également intéressés par les possibilités formatives de l'évaluation. L'évaluation est vue alors à travers sa démarche globale : qu'elle porte sur les élèves, sur les établissements, qu'elle soit faite par les enseignants ou par l'institution, elle est pertinente car elle conduit les acteurs, et notamment les enseignants, à s'interroger sur leurs pratiques⁵⁰.

L'évaluation quantifiée, proposée au travers de tableaux de bord, est conçue comme pouvant permettre aux chefs d'établissement et à l'Académie de guider leur action. L'évaluation est perçue en soi comme une procédure qui ne peut être qu'intéressante parce qu'elle amène un « plus ». Les IPES sont ainsi appréciés pour l'apport de connaissances supplémentaires qu'ils représentent.

2 - ... Mais tenants d'une évaluation maîtrisée

Si le regard des IPR interrogés sur l'évaluation est globalement positif, il se veut cependant lucide. Les procédures d'évaluation des établissements scolaires sont ainsi déclarées intéressantes à condition qu'elles soient maîtrisées. Plusieurs dérives menacent en effet l'évaluation aux yeux des IPR :

- L'évaluation ne doit pas être excessive et omniprésente. Trop d'évaluation tue l'intérêt de l'évaluation, aux yeux de certains, en exerçant une contrainte trop forte sur les individus et en les empêchant de « bonifier »⁵¹.

savoir employer les méthodes et d'avoir les résultats du privé, sinon, le service public d'éducation connaîtra des jours difficiles ». (Audit n°30)

⁵⁰ C'est ce qu'explique un IPR d'allemand :

« Actuellement, on pilote par l'évaluation, ce n'est peut-être pas logique, mais, il faut être réaliste, c'est comme ça que ça se passe. On réforme le bac et l'évaluation des élèves, ça amène le professeur à changer ses comportements. On réforme les instructions du second cycle. On a beaucoup de mal à faire évoluer les comportements, en fait, c'est la réforme de l'évaluation élève qui fait bouger l'enseignement en amont. On introduit les tests d'entrée en seconde, ça fait bouger beaucoup plus que tout texte réglementaire, ou même parfois les explications données par l'IPR du coin. Donc, quand on parle de culture de l'évaluation, c'est tout ça, c'est l'évaluation des élèves qui bouge et fait bouger les comportements des professeurs, c'est l'évaluation des établissements scolaires, finalement, l'évaluation a valeur de formation, pour les personnels, c'est..., donc, c'est bien, c'est bien, à condition qu'on n'en fasse pas une religion ». (Audit n°27)

⁵¹ C'est ce qu'exprime un IPR de sciences naturelles :

- L'évaluation trop quantifiée, et notamment les IPES, ne peut être la seule utilisée. On retrouve ici la méfiance que nous avons déjà remarquée chez d'autres acteurs, celle qui existe envers les « chiffres » et leur aspect jugé trop formaliste. La crainte exprimée est de se retrouver dépassé par la masse d'indicateurs chiffrés sans avoir la possibilité de bien les utiliser.
- L'évaluation ne doit pas être seulement une mesure de performances en termes de résultats scolaires. Certains IPR souhaitent ainsi que l'on n'oublie pas l'importance du suivi des élèves, de leur bien-être, de leur type d'orientation et de leur réussite ultérieure, dans la qualité d'un établissement. D'autres pointent le fait que la qualité d'une action ne se mesure pas seulement à travers son résultat chiffré.
- Le danger réside également dans l'instrumentalisation de l'évaluation pour l'image d'un établissement. Dans l'obsession de la recherche d'indicateurs, le risque est de passer trop de temps, notamment le temps d'enseignement devant les élèves, à produire des résultats sur l'établissement. Mais les IPR reconnaissent que le chef d'établissement peut se faire enfermer malgré lui dans cette logique : parce qu'il est placé dans un système de concurrence, au travers des palmarès publiés, parce que les parents d'élève sont demandeurs de ces données.

3 - Le rôle des IPR dans l'évaluation

Les IPR sont les cadres académiques les plus proches de l'évaluation en acte. Si l'Académie met en place diverses procédures d'évaluation des établissements scolaires,

« L'évaluation au niveau de l'enseignement, ça, effectivement, je pense que c'est important, là on évalue effectivement l'impact d'un enseignement en matière soit de connaissances, soit de capacités méthodologiques, mais là nous avons effectivement un certain nombre de principes de base, qui s'imposent, bon. Par contre, l'évaluation globale des personnels, bon, je vous ai dit un peu mon point de vue de l'inspection, on ne va pas toujours être derrière, je dirais, les gens, avec une règle à mesurer... Il faut quand même laisser le temps aux gens d'intégrer une évaluation à un certain moment, et puis leur laisser le temps de bonifier, de prendre en compte tout ce qui a été dit avant de revenir les voir, sans pour autant avoir à ce moment là la même règle à mesurer, parce que, forcément, tout le monde a évolué, les programmes ont peut-être changés, les difficultés ne sont pas les mêmes, les contraintes de l'établissement ne sont plus les mêmes, les effectifs sont peut-être plus lourds, ou sont peut-être moins lourds, donc... Mais fondamentalement, je ne suis pas pour une évaluation perpétuelle ». (Audit n°26)

évaluation de contrôle ou évaluation formative, les IPR sont les seuls cadres à aller sur le terrain régulièrement et à produire une évaluation directe, non médiatisée, des personnes.

Nous avons vu que leurs pratiques pour mener à bien cette évaluation ne sont pas clairement objectivées, surtout en ce qui concerne la formation du jugement sur le travail de l'enseignant. Les IPR veillent à la conformité de l'enseignement, telle qu'elle est définie dans les textes, selon des modalités précises mais au final, la décision découle de leur propre interprétation de l'idéal des pratiques enseignantes et de ce qu'ils en voient sur le terrain. En fait, tout comme les pratiques pédagogiques sont difficilement objectivables (leur place dans le dispositif de formation des enseignants est l'un des révélateurs de cette caractéristique), leur mode de contrôle l'est également. C'est en partie pour cela que les enseignants doutent de l'efficacité de ce contrôle pour comprendre leurs pratiques professionnelles, alors que les IPR sont clairement convaincus de cette dernière.

Si les IPR insistent tout d'abord sur leur premier rôle de contrôleur de la conformité des pratiques enseignantes, leur mission de conseil et d'accompagnement, voire de formation, bénéficie également d'une valeur importante pour eux. Cela les place dans le double rôle de censeur et d'animateur « compréhensif », de supérieur hiérarchique et de soutien, dualité qui n'est pas toujours comprise par les enseignants.

III - Les audits d'établissements scolaires

Nous venons de cerner comment les acteurs les plus « visibles » de l'évaluation la pratiquent et en conceptualisent leur vision générale. Nous souhaitons maintenant élargir notre regard d'une part à l'ensemble des cadres académiques, d'autre part à des pratiques d'évaluation moins traditionnelles mais tout autant effectives, plus diffuses dans des politiques académiques spécifiques. Il s'agit de voir comment les cadres s'approprient ces politiques, les mettent en œuvre, et en retirent potentiellement un avantage pour leurs pratiques professionnelles.

La première politique sur laquelle nous allons nous arrêter est celle des audits d'établissements scolaires, politique à laquelle nous avons déjà fait plusieurs fois

référence. Elle a les caractéristiques d'avoir proposé une procédure originale d'évaluation, qui, installée depuis une dizaine d'années, est maintenant une référence ancrée chez la plupart des cadres académiques.

L'Académie de Lille s'est en effet lancée dans une politique d'évaluation qualitative des établissements scolaires depuis le début des années 1990 avec la mise en place d'audits d'établissement. La première opération s'est étalée sur cinq années et a concerné l'ensemble des établissements du second degré de l'Académie. Elle a été suivie par deux campagnes plus confidentielles : audits des établissements en zone violence et audits pédagogiques d'un échantillon d'établissements. Nous précisons la méthodologie de l'audit en nous référant à la première opération, les deux suivantes la réaménageant tout en gardant un cadre identique.

A - Première opération d'audits : une innovation institutionnelle

L'opération d'audits de l'ensemble des établissements secondaires de l'Académie de Lille a été conduite entre 1991 et 1995. Elle a amené plus de trois cents cadres académiques et chefs d'établissement à travailler ensemble pour auditer 330 collèges, 70 lycées, 113 lycées professionnels et 6 établissements spécialisés. Elle représente à l'époque une innovation institutionnelle locale en matière d'évaluation.

1 - Historique

La procédure d'audits des établissements scolaires de l'Académie de Lille a été impulsée en 1990 par le Recteur d'Académie⁵². A cette époque, le besoin d'outils pour l'évaluation et l'auto-évaluation des établissements scolaires commence à se faire sentir. Les établissements ont élaboré des projets d'établissement dont la pertinence doit être mise à

⁵² Il s'agissait à l'époque du Recteur Pair. L'opération d'audit a, au final, été pilotée successivement par deux recteurs et quatre inspecteurs d'académie.

l'épreuve. Les audits se présentent alors au départ comme un outil d'évaluation de ces projets, devant éclairer le fonctionnement des établissements et aider les différentes communautés scolaires à poursuivre leurs projets.

Un groupe de pilotage rassemblant les décideurs de l'opération et différents cadres académiques et chefs d'établissement s'est constitué pendant l'année 1990/91. Il a mis au point la procédure d'audits et ses outils, et a mené des audits expérimentaux pendant cette première année. Les quatre années scolaires suivantes, l'ensemble des établissements va être audité, le volontariat des établissements étant sollicité les premières années⁵³. En 1995/96, l'Académie dresse le bilan de l'opération, en s'appuyant sur des travaux réflexifs allant dans trois directions : l'apport de connaissances de l'audit utilisables pour le pilotage académique, l'évaluation des effets sur les audités, et l'étude des effets sur les auditeurs⁵⁴.

Lors de la relance des audits en 1999/2000, l'IG en académie souhaite que la méthodologie soit revue et adaptée à un audit dit pédagogique. C'est un nouveau groupe de travail académique sur les audits, constitué d'IPR, d'IEN, de chefs d'établissement et de responsables académiques, qui est alors chargé de revoir la méthodologie de la procédure, de créer de nouveaux outils mieux adaptés, et de décider du choix des auditeurs et des établissements à auditer.

Les thèmes que l'IG en académie souhaite voir abordés principalement dans les audits sont notamment la gestion des problèmes d'hétérogénéité au collège, la mise en place de la réforme de la classe de seconde, la gestion des moyens en Education prioritaire.

⁵³ Les établissements audités la dernière année de l'opération, en 1994/95, qui n'avaient donc pas été volontaires auparavant, étaient souvent réfractaires à l'audit, et plus particulièrement leur corps enseignant.

⁵⁴ Pour l'aide au pilotage académique, une synthèse quantitative des 521 rapports d'audits a été établie et une synthèse qualitative de l'état de chaque discipline a été demandée aux IPR. Pour les effets sur les audités, un audit de l'audit a été mis en place d'une part (il consiste dans le retour d'équipes d'auditeurs dans 48 établissements), un questionnaire portant sur l'appréciation de l'audit a été envoyé à tous les établissements d'autre part. Pour l'étude des effets sur les auditeurs, un questionnaire sur la pertinence des outils mis en œuvre dans les audits a été passé à l'ensemble des auditeurs. La recherche dirigée par Lise Demailly sur « *les effets de l'audit sur les cultures professionnelles des auditeurs* », à laquelle nous faisons ici référence, fait partie de cette troisième catégorie d'études réflexives.

2 - Description de la procédure

A leurs débuts, les audits sont pris en charge par une équipe d'auditeurs constituée de quatre personnes. Le plus souvent, elles rassemblent un chef d'établissement, un IPR, un IEN et un généraliste (personnels académiques aux missions d'animation, de formation ou d'orientation) ou parfois une personne extérieure à l'institution (chefs d'entreprise le plus souvent). Les auditeurs ne doivent pas avoir de contacts avec les établissements audités dans leurs pratiques professionnelles habituelles, ce qui représente un gage d'un minimum d'extériorité. Chaque équipe d'audit a procédé à quatre audits par an les deux premières années, puis trois audits pour les deux dernières. L'ensemble des auditeurs n'a pas participé à l'opération pendant les quatre années de son déroulement. Les IPR ont été toutefois les acteurs les plus assidus des audits, essentiellement du fait de la petite taille de leur groupe professionnel dans l'Académie, alors même que celui-ci devait être représenté dans chaque équipe d'audit.

Chaque équipe suit un canevas commun pour le déroulement de l'audit, décomposé en plusieurs moments :

- Une campagne d'inspection pré-audit. Les IPR ont à remplir un rapport d'inspection spécifique, visant à établir l'état de chaque discipline dans l'établissement audité. Si au départ il était prévu que tous les enseignants de l'établissement soient inspectés dans le cadre de ce rapport, les IPR ont rationalisé leur travail et ont restreint leurs visites aux enseignants en attente d'inspection. Les enseignants les plus récemment inspectés participent alors à la réunion disciplinaire venant solder chaque campagne d'inspection. La catégorie des IPR a donc été doublement sollicitée lors de l'audit. Ils ont eu d'une part à inspecter les enseignants des établissements audités : si ceci est en accord avec leurs missions habituelles, leur calendrier d'inspections a pu cependant être bouleversé puisqu'il n'était plus régi par les mêmes obligations. Ils ont eu d'autre part à participer massivement aux équipes d'auditeurs.
- Le recueil et le traitement des informations. Le travail des auditeurs ne se limite pas à la rencontre des différents acteurs de l'établissement. Leur visite doit être préparée par une analyse documentaire. La préparation des documents présentant l'établissement,

son environnement, son projet, ses pratiques pédagogiques, son type d'orientation, ses activités éducatives, ses ressources matérielles et financières, est affectée au chef d'établissement audité, mais il est précisé que cela ne doit pas constituer pour lui une charge de travail supplémentaire. Le déroulement de la procédure d'audit est préalablement présenté au chef d'établissement audité. Les auditeurs se réunissent, souvent pendant une journée, voire plus, pour analyser ces documents et définir les éléments qui guideront leur intérêt lors de la visite de l'établissement.

- La visite de l'établissement. Elle se fait sur une journée scolaire lors de laquelle l'équipe d'auditeurs mène des entretiens collectifs (allant de 45 minutes à 1 heure). Ceux-ci se font auprès des différentes catégories d'acteurs de l'établissement : équipe de direction, équipe enseignante, élèves, personnel AITOS, personnel d'éducation (CPE, conseiller d'orientation, documentaliste, surveillants, médecine scolaire), parents d'élève, et personnalités extérieures (élus, monde économique, associatif et culturel).
- La rédaction du rapport. Les auditeurs se réunissent pendant une demi-journée (souvent plus) pour rédiger ensemble le rapport d'audit, selon le plan donné académiquement. Le rapport est composé de trois volets : le rapport d'audit sur l'établissement, les points forts et faibles, les recommandations à l'établissement et au chef d'établissement.
- La restitution du rapport. Les auditeurs restituent oralement les deux premiers volets du rapport à l'ensemble des personnes qui ont été auditées. L'équipe de direction a toutefois la primeur de la lecture et peut demander à corriger certains éléments. La partie portant sur les recommandations aux chefs d'établissement est restituée uniquement à ce dernier. Les audités sont également laissés libres de réagir après la lecture publique, leurs réactions pouvant parfois être prises en compte pour la mouture finale du rapport.

Cette méthodologie privilégie donc l'approche qualitative de l'établissement. Les acteurs de celui-ci délivrent leurs points de vue au moment des entretiens, le chef d'établissement peut également orienter dans le sens qu'il désire les documents de présentation de son établissement. C'est une approche globale et compréhensive de l'établissement qui est visée. Dans les faits, nous verrons que certains éléments du fonctionnement de l'établissement seront privilégiés plutôt que d'autres, notamment le pilotage de l'établissement plutôt que son fonctionnement pédagogique.

A partir de cette méthodologie commune, chaque équipe décide de son propre fonctionnement : qui prend la responsabilité de l'audit, quelle est la distribution des tâches avant la visite, pendant celle-ci (qui pose les questions, qui prend les notes, qui regarde la montre, etc.), et lors de la restitution.

Différents outils ont toutefois été proposés aux équipes d'audit par le groupe de pilotage, d'une part pour les aider dans leur mission, d'autre part pour homogénéiser les différents audits. Ces outils sont regroupés dans un document intitulé le « guide de l'auditeur », qui présente également le dispositif et décrit les différentes tâches des auditeurs. Ces outils sont :

- Un référent, présentant les différents traits pertinents et apparaissant comme essentiels du fonctionnement d'un établissement "parfait" et censé procurer aux auditeurs un élément de comparaison pour leur étude. Il est centré sur quatre grands points : la politique mise en œuvre dans l'établissement ; la qualité de la prise en charge des élèves (domaine pédagogique, utilisation des ressources, vie dans l'établissement), le système de pilotage et les performances de l'établissement.
- Des éléments de repérage, c'est-à-dire la liste des faits ou des phénomènes à repérer pour situer l'établissement dans le référent, qui seront utilisés lors de l'étude des documents écrits mais également lors de la visite et des entretiens dans l'établissement.
- Un guide de constitution du dossier d'information préalable à l'audit d'établissement, nécessaire lors du recueil d'informations auprès de l'établissement audité⁵⁵. Dans le dossier d'informations se trouvent également les annexes V-1 (remplies par les IPR lors de leurs inspections préalables à l'audit), et les annexes V-2 (remplies par les enseignants et portant sur les conditions d'enseignement de leur discipline).

⁵⁵ Les grandes rubriques en sont : le CA, les horaires et l'emploi du temps, les derniers rapports de la commission locale de sécurité ; l'environnement social, économique et culturel et les données de l'établissement ; le projet d'établissement, les pratiques pédagogiques, l'aide au travail, l'évaluation, l'orientation, le rôle des élèves délégués, le fonctionnement des conseils de classe, le fonctionnement du CDI, les activités éducatives et le contrat de vie ; les ressources matérielles et financières.

- Des conducteurs d'entretiens qui seront utilisés le jour de la visite lors des entretiens collectifs avec les différentes catégories d'acteurs. Les guides d'entretiens reprennent les quatre grands points du référent (qualité de la prise en charge des élèves, politique éducative de l'établissement, système de pilotage, performances de l'établissement), ils sont spécifiques pour chaque catégorie d'acteurs. Des exemples de questionnements sont proposés aux auditeurs.
- Un guide pour les productions du groupe d'auditeurs, c'est-à-dire un guide d'écriture du rapport et des recommandations au chef d'établissement et à l'établissement. Il rappelle les règles qui doivent présider à l'écriture du rapport, à savoir la concision, la clarté, la rigueur et la prudence, et donne un plan type qui doit être suivi. Il donne également des conseils sur la nature et la formulation des recommandations à faire.
- Un guide d'organisation de la restitution publique.

B - L'audit, outil d'analyse de la politique académique

1 - L'audit, une pratique d'évaluation spécifique

Au travers de la procédure et des outils qui sont proposés pour la mettre en œuvre, l'audit peut apparaître comme une procédure particulièrement formalisée, réfléchie, aux objectifs explicites d'évaluation des établissements scolaires. Plusieurs éléments caractérisant la politique académique d'audit nous intéressent :

L'opération d'audit est une opération d'évaluation dans le sens où nous l'entendons ici, c'est-à-dire celui d'une pratique réflexive de bilan, et non dans le sens de contrôle pur comme l'entendent souvent les acteurs du terrain. Il s'agit bien dès le départ de rendre compte de fonctionnements différentiels d'établissements scolaires, et d'aboutir à un rapport détaillant les points forts et les points faibles de ces établissements. C'est donc une pratique d'évaluation spécifique que les acteurs ont dû apprendre et mettre en œuvre au travers de la procédure d'audit.

Il s'agit d'une procédure d'évaluation originale et d'initiative locale. L'opération ne répond pas, en effet, à une demande de l'administration centrale. Un groupe de pilotage académique a réfléchi et mis au point la procédure et la méthodologie, qui est donc une méthodologie « maison ». On l'a vu, différents outils permettant l'enquête sur le terrain et favorisant l'élaboration d'un jugement ont été formalisés par les cadres à cette occasion.

L'opération d'audit a été exhaustive : elle a visé l'ensemble des établissements secondaires. Mais elle a appliqué une méthodologie qualitative. Le fait de faire un audit signifie en effet aller voir par soi-même la réalité du terrain, prêter attention aux discours des différents acteurs, faire un état des lieux de l'existant en le constatant et non en le mesurant.

La procédure a mobilisé un nombre important de cadres académiques (environ 330 inspecteurs -IPR, IEN 1^{er} degré et IEN-ET-, chefs d'établissement, responsables de services académiques), pendant un temps relativement long (5 années au total), en les faisant travailler ensemble, dans le groupe de pilotage ou dans les différents groupes d'auditeurs. L'opération d'audit a donc suscité échanges et coopérations entre acteurs aux univers professionnels différents.

Une opération de cette ampleur est susceptible d'avoir amené une mobilisation collective, tant au niveau académique qu'à celui des établissements scolaires. Au plan académique, les différents responsables ont eu à délaissier en partie leurs tâches habituelles pour se consacrer aux audits, et ce pendant plusieurs années pour certains. Au niveau des établissements scolaires, l'annonce de l'audit, précédée d'une campagne d'inspections des enseignants, a créé un « événement », même si, nous l'avons vu précédemment, ce dernier n'a pas toujours laissé de traces durables dans les mémoires.

2 - L'utilisation de l'évaluation dans une politique académique, à travers l'exemple des audits

L'audit met en œuvre des pratiques d'évaluation mais, nous l'avons dit, nous abordons ces pratiques comme des pratiques sociales et stratégiques. Quelle utilisation les cadres académiques ont-ils fait, finalement, de l'évaluation ?

La présentation que nous avons donnée du dispositif d'audit le fait percevoir comme une procédure très formalisée et réfléchie. En fait, les résultats de la recherche sur ce dispositif (Demailly, Deubel, Gadrey, Verdière, 1996) ont attesté d'un hiatus entre objectifs affichés et objectifs implicites, entre résultats formels de la campagne d'audit (représentés par l'ensemble des rapports d'audits) et effets de la procédure en elle-même sur ceux qui l'ont pratiquée. Nous voudrions résumer ici quelques-uns des résultats de la recherche.

a - Différents objectifs, tous ambigus

Les objectifs de l'audit ont été ambigus. Officiellement, ils devaient servir la régulation des projets d'établissement dans l'Académie. Plus officieusement, le souhait du Recteur décideur de l'opération était que cette dernière permette une meilleure communication entre les cadres académiques. Les audits étaient conçus comme un outil potentiel d'animation académique.

Par ailleurs, les initiateurs de l'opération ont eu très vite le souci de distinguer les audits d'une opération de contrôle des établissements scolaires et de leurs personnels. C'est d'ailleurs pourquoi on a parlé d'audit et non d'évaluation des établissements scolaires. Ils ont été cependant rapidement suspectés d'être des moyens de contrôle des chefs d'établissement et de leurs établissements par les acteurs du terrain. L'affirmation maintes fois réitérée selon laquelle la procédure d'audit n'est pas une procédure d'évaluation prouvant que le lien était peu clair entre les deux démarches⁵⁶.

De façon plus implicite, des ambiguïtés ont pu être relevées également dans la « philosophie » sous-jacente à l'audit. Celle-ci oscille entre plusieurs référents : entre but de démocratisation, de lutte contre l'échec scolaire, d'attention portée à la qualité des projets d'établissement, et but de management, avec un souci de valorisation des projets en tant que performances managériales ; également entre audit comme outil d'animation professionnelle, amenant les acteurs à réfléchir sur leurs pratiques et pouvant déboucher sur des actes de formation continue et audit comme outil de gestion des ressources

⁵⁶ L'un des Inspecteurs d'académie initiateur de l'opération, M. Riccaud-Dussarget, s'est ainsi interrogé, dans les débuts de la campagne, sur le lien qui pouvait être établi entre les audits et une évaluation des chefs d'établissement plus articulée sur des profils de poste.

humaines, plus proche d'un système de contrôle, pouvant déboucher à terme sur des contrats entre les établissements et l'Académie.

On peut relever ces mêmes ambiguïtés dans le modèle de l'efficacité ou de la réussite attribuée aux établissements scolaires, modèle que les audits devaient tester⁵⁷. On peut les voir également dans la forme prise par la procédure, le vocabulaire utilisé. Finalement, les audits tels qu'ils se dérouleront porteront davantage leur attention sur le pilotage de l'établissement, les relations et la communication entre les différentes catégories de personnels, l'image globale de l'établissement, la vie scolaire, que sur la pédagogie et les pratiques d'enseignement. L'audit semble surtout s'être intéressé à l'évaluation de l'efficacité du projet d'établissement. L'apport au travail de démocratisation du système scolaire de l'audit sera très peu souligné par ses protagonistes.

Cette direction prise par l'opération d'audit ne doit pas être imputée à un attrait réel envers l'idéologie managériale. Elle résulte plutôt de l'utilisation, par les cadres académiques, du modèle des audits d'entreprise pour les guider dans la construction de leur méthodologie. C'est pourquoi ce sont surtout les outils qui sont le support de cette vision managériale, les discours officiels sur les buts de l'audit ressortissant eux davantage à une vision démocratisante.

Par ailleurs, la pédagogie semble être un thème difficilement objectivable dans un audit, faisant référence davantage à la classe et à l'enseignant qu'à l'établissement et à la collectivité. C'est à ce sujet que la prudence et l'euphémisation sont les plus activées. Par ailleurs, la pédagogie est du domaine des IPR, peu enclins à ouvrir celui-ci à d'autres catégories professionnelles. Ce sont cependant des audits pédagogiques qui sont actuellement menés dans l'Académie, comme nous allons le voir ensuite.

b - Une pratique d'évaluation qui n'en est pas une pour les protagonistes

Les différents objectifs avaient au départ comme implicite l'idée que la procédure allait déboucher sur une évaluation effective et utilisable des établissements. L'opération semblait alors perçue comme s'appuyant sur une démarche scientifique rigoureuse (le

⁵⁷ Les outils de l'audit, et notamment le référent, proposaient un modèle de l'établissement idéal.

modèle de l'audit d'entreprise conforte cette conception), permettant d'accumuler des connaissances objectives sur l'établissement, utilisables pour l'action.

Or, le constat final est que la démarche d'audit ne peut être comparée à une telle procédure rigoureuse et scientifique, malgré la grande formalisation du dispositif et de ses outils. Cela pour plusieurs raisons.

- A cause de problèmes méthodologiques. Les outils de l'audit semblent avoir été davantage le produit d'un « bricolage » local que de l'application d'une réflexion et d'une méthodologie rigoureuse. Aucun expert n'a été consulté pour cette construction, et celle-ci a été à la fois productrice d'un dispositif et d'une première formation pour les cadres qui l'ont prise en charge. Tous les outils n'ont pas été maîtrisés, c'est particulièrement le cas de la technique d'entretien. Si celle-ci semble devoir permettre une appréciation qualitative et en profondeur des représentations et du vécu des acteurs, mal maîtrisée, elle laisse davantage de place au regard subjectif qu'à l'étude objective. L'utilisation des rapports d'audit au terme de l'opération n'a pas été convenablement prévue, leur exploitation s'est révélée impossible à mener, si ce n'est à travers une analyse statistique perdant toute finesse. Les audits ne peuvent donc pas être des outils directs de pilotage académique, ils permettent à la marge une meilleure connaissance des fonctionnements divers des établissements, un regard global peu mobilisable pour l'action immédiate.
- A cause de la prudence dans la production du jugement. Il semble que tout en souhaitant une procédure nouvelle, donnant une image claire du fonctionnement des établissements, les auditeurs n'aient pas réussi réellement à assumer leurs habits d'évaluateurs produisant une évaluation publique. Ainsi, le thème de la prudence dans l'élaboration du jugement revient constamment, tant au niveau du groupe de pilotage qui construit les outils, qu'au niveau des différents groupes d'auditeurs qui disent clairement mesurer et euphémiser leurs propos. De ce fait, la production de l'audit ne peut jamais être totalement objective puisque toujours contrainte par le souci de ne pas trop en dire. Pourquoi une telle prudence ? Parce que les auditeurs ne souhaitent pas déstabiliser les établissements audités, parce qu'ils ont conscience des limites de la procédure et de l'impossibilité de comprendre totalement un établissement au travers de celle-ci. Parce que, également, l'audit est une situation sociale, mettant auditeurs et

audités en interaction, parfois dans des rapports de force, et qu'il peut être parfois difficile d'assumer le rôle de l'évaluateur extérieur.

A terme, l'audit n'est donc pas une procédure d'évaluation fine et précise des établissements scolaires. Ce ne peut être non plus un instrument de pilotage de l'Académie, puisque le dispositif n'a pas abouti à une analyse globale ni à une mise en commun des audits. La démarche qualitative et exhaustive adoptée n'a pas permis, ou n'a pas prévu, une exploitation qui serait à la fois rapide et précise.

Finalement, l'impact de la procédure d'audit ne se situe pas dans son résultat objectif (les rapports), mais dans les effets périphériques que l'opération a eus sur les participants à l'opération.

c - Une pratique d'évaluation qui a des effets formatifs et mobilisateurs pour les auditeurs

Effectivement, au terme de notre recherche sur le dispositif d'audit, plusieurs effets de la procédure, jugés positifs, ont toutefois pu être relevés. Ces effets sont davantage dus au déroulement de la procédure, à la participation en tant qu'auditeur, qu'à la production de l'audit et à sa réception en tant qu'audité.

Participer à l'audit a été ainsi formatif pour les cadres académiques, qui en général sont satisfaits de leur participation à la procédure. Les inspecteurs et les chefs d'établissement ont pu à cette occasion enrichir leurs cultures professionnelles. Les auditeurs ont en fait élaboré et travaillé des savoirs communs, relatifs à la procédure. Ceux-ci portent sur l'analyse (techniques d'entretien et d'analyse de documents, notamment statistiques), sur le travail d'équipe entre professionnalités différentes, sur la gestion et la communication. Ces savoirs ont été l'objet de discussions, explicites ou non, et ont été formalisés dans un vocabulaire et des concepts communs.

On peut distinguer savoirs communs, relatifs surtout à la démarche évaluative et savoirs catégoriels, relatifs aux différentes catégories de professionnels représentés dans les groupes d'auditeurs. Le travail et les pratiques professionnelles du chef d'établissement ont particulièrement été l'objet d'échanges et d'explicitations, notamment parce que le centrage des audits sur le pilotage des établissements a amené à formaliser des indicateurs qualitatifs dans ce domaine.

L'audit peut être également vu comme un moment de mobilisation et de communication professionnelles dans l'Académie. Il a représenté une charge de travail supplémentaire et relativement lourde pour les auditeurs, mais il a également été un moment à part dans la vie des établissements scolaires audités, pour les chefs d'établissement comme pour les autres catégories d'acteurs. Même si, lorsqu'il a produit une mobilisation notable, un intérêt chez les acteurs de l'établissement, c'est essentiellement dans les établissements où un travail de réflexion collective était déjà engagé. L'audit, par sa démarche qualitative de la visite et des entretiens collectifs, par la restitution orale finale, est une démarche évaluative théâtralisée de l'établissement. Il met en scène l'établissement au travers du vécu de ses acteurs, les enjoint à réfléchir de façon collective. Il permet également un mode de relation rare entre les acteurs du terrain et les représentants de la hiérarchie académique. Puisqu'il est affirmé comme n'étant pas une démarche d'évaluation sanction, il propose aux acteurs de s'entretenir sur l'établissement hors de toutes tensions et craintes de conséquences négatives, dans un dialogue direct et ouvert. Bien sûr, cela reste une vision relativement idyllique, nous avons vu auparavant que la suspicion d'une évaluation détournée était toujours présente. Par ailleurs, les auditeurs comme les audités n'ont pas pu toujours se défaire de la vision habituelle des relations hiérarchie-terrain. Les auditeurs ont pu donc parfois se cantonner dans un rôle de délégué hiérarchique venant « contrôler » et faire la morale, les audités dans le rôle d'opposition à la hiérarchie, mêlant protectionnisme et revendications.

d - Quelles implications pour la politique académique ?

Finalement, l'opération d'audit, opération longue et amenant de lourdes charges de travail pour ceux qui y ont pris part, est l'exemple même d'une pratique d'évaluation dont les buts atteints ne sont pas ceux habituellement affichés pour l'évaluation : accumulation de connaissances scientifiques sur l'objet, aide à la prise de décision. Les effets de l'audit ont été obtenus à la marge, et ont atteint essentiellement les acteurs en position d'auditeurs.

L'opération d'audit reste un moment de référence dans l'Académie, pour tous ses acteurs, des enseignants aux cadres, que le regard sur l'opération soit positif ou non. Elle a bien constitué un moment de mobilisation collective, forcée ou non.

L'audit est donc un objet qui a « raté » son but initial (la connaissance précise des établissements scolaires), mais qui en a atteint un autre, tout aussi intéressant pour la

politique académique : mobilisation des cadres et sensibilisation à la démarche évaluative, rapprochement des cultures professionnelles des chefs d'établissement et des inspecteurs.

La procédure d'audit montre toutefois que le mode d'évaluation des établissements scolaires n'est pas encore stabilisé dans l'Académie. S'agit-il d'évaluer le chef d'établissement, d'évaluer son pilotage ou d'évaluer les performances des élèves ? Au fil des années, la procédure d'audit s'est vue adjoindre, dans les documents de présentation, des tableaux de bord résumant différents indicateurs statistiques du contexte de l'établissement. La démarche quantitative est donc venue compléter à la marge la démarche qualitative. En effet, l'audit reste une procédure portant un regard général sur l'établissement, à partir d'indicateurs qualitatifs cernant des éléments très variés de son fonctionnement.

Malgré les résultats mitigés de cette première opération, malgré le peu d'enthousiasme de certains cadres à la continuer, surtout dans les mêmes conditions, celle-ci a bien été renouvelée, de façon toutefois un peu différente.

C - Deuxième phase : la relance de la politique des audits

L'opération d'audit a donc été reconduite, avec toutefois certains aménagements, notamment du point de vue des éléments appréciés dans les audits (il ne s'agit plus de l'établissement en entier), du nombre d'établissement audités et de la durée totale de l'opération. Elle a été reprise de deux façons : lors d'audits des établissements en zone violence, et lors « d'audits pédagogiques », menés actuellement dans l'Académie. Nous nous arrêterons ici sur ce deuxième type de démarche, vécu, par son caractère général, comme la relance de la politique des audits.

1 - Les nouveaux audits pédagogiques

Nous avons présenté, dans la première partie de ce chapitre, les transformations connues par l'Académie, notamment dans le cadre de la contractualisation avec le Ministère. Celle-ci a amené l'actuel Recteur à s'adjoindre les services d'un Inspecteur général détaché à mi-

temps dans l'Académie, nommé Inspecteur général en académie, chargé de mettre en place un processus d'évaluation en continu de l'Académie, avec l'aide des corps d'inspection. C'est dans ce cadre qu'il a souhaité relancer les audits d'établissements scolaires. Rappelons par ailleurs que, depuis le début des années 1990 et la formalisation de la première procédure d'audit, l'Académie a fortement développé l'usage des outils d'évaluation, singulièrement les outils quantitatifs.

L'accent est mis par l'Inspecteur général en Académie, avant même la mise en place des nouveaux audits, sur l'aspect pédagogique de ceux-ci, aspect qui avait été oublié, nous l'avons vu, lors de la première période. Son idée est « *d'essayer de faire progresser les pratiques pédagogiques par l'expertise* »⁵⁸.

La nouvelle forme du dispositif d'audits mise au point par le groupe de travail académique prend les caractéristiques suivantes :

- La composition de l'équipe d'audit est modifiée. Elle rassemble cette fois cinq personnes : un chef d'établissement, un IPR, un IEN, un généraliste et un enseignant. La recherche sur la première campagne d'audit avait pointé et jugé regrettable le peu de participation de ce dernier au dispositif. Son arrivée dans le groupe constitue donc une nouveauté et vient associer l'un des premiers intéressés par les pratiques pédagogiques à une procédure d'analyse de ces dernières. On peut supposer que les auditeurs visent par là l'obtention d'un regard bien spécifique sur ces pratiques, qui vient enrichir leurs analyses. Mais on peut également penser que la participation des enseignants est perçue comme judicieuse pour augmenter la légitimité des équipes d'auditeurs sur le terrain, notamment vis-à-vis de la catégorie des enseignants qui est souvent la plus en opposition.
- Il ne s'agit plus de faire une campagne exhaustive d'audit, mais de sélectionner un échantillon d'établissements. Il est également décidé que deux écoles du secteur des collèges audités, aux fonctionnements différents, sont également visitées. Par ailleurs,

⁵⁸ Entretien avec l'Inspecteur général en académie, 27 juin 2001.

les équipes audient également des dispositifs spécifiques, par exemple celui des classes relais⁵⁹.

- Des grilles d'analyse et grilles de restitution, ainsi que des guides de constitution des dossiers sont codifiés par différents sous-groupes pour chaque type d'établissement : école, collège, lycée général et technique, lycée professionnel. Il est également décidé du type d'acteurs allant être interviewés pendant la visite, et du temps imparti à chaque tâche.

Comme lors de la première période, un référent est élaboré. Il doit lister les « *traits pertinents de fonctionnement d'un établissement sur lesquels portera l'observation* ». Cependant, par rapport à celui de la première période, le référent de la seconde campagne met davantage l'accent sur le domaine pédagogique, les capacités de diagnostic des équipes et leurs aptitudes à intégrer les politiques académique et nationale dans leurs pratiques⁶⁰.

- Le travail d'élaboration de la procédure est, comme au début des années 1990, un travail collectif amenant échanges et confrontations de points de vue entre professionnels différents (IPR, IEN, chefs d'établissement, coordonnateurs de REP). Nous n'avons pas pu observer les réunions de travail de ces professionnels, nous n'en avons eu que des échos indirects. Ceux-ci nous amènent à supposer que le travail collectif de la deuxième campagne d'audits est apparu moins enrichissant, moins « captivant » aux membres du comité de pilotage que celui de la première. Contrairement à la première période, les membres du comité de pilotage n'étaient pas face à un objet – les audits – qu'ils avaient à inventer mais qu'ils avaient à faire revivre. L'appui sur la première expérience se lit dans la reprise de la méthodologie de façon

⁵⁹ Les classes relais accueillent des élèves en rupture avec l'institution scolaire, essentiellement au niveau collège, pour une période non définie. Les élèves sont pris en charge par des éducateurs spécialisés et sont ensuite réinsérés dans le cours normal de leur scolarité.

⁶⁰ Le second référent s'est appuyé sur le premier pour son élaboration. Il adopte une présentation plus dynamique. Il présente certains « *traits pertinents* » sous forme de questions (par exemple : « *Quels rapports avez-vous avec l'autorité académique ?* », ou « *Y a-t-il un effort particulier portant sur les relations avec les familles ?* »). Il s'attache davantage à la description des pratiques et de l'organisation pédagogique, mais étend aussi son questionnement aux relations de l'établissement avec la tutelle académique. Les deux référents sont donnés en annexe.

presque inchangée et dans les similitudes des outils élaborés. Cet appui a pu être tant une aide qu'une contrainte, rendant l'expérience moins gratifiante que la première fois.

- Après avoir fixé la nouvelle méthodologie, le groupe de pilotage a déterminé les établissements à auditer. Pour la première année de ces audits pédagogiques (1999/2000), il a été ainsi décidé de faire des audits de 4 collèges (et de deux de leurs écoles de secteur), 2 lycées généraux ou technologiques et 1 lycée professionnel, dans quatre bassins de types différents (Nord/Pas-de-Calais, rural/urbain, hors ou dans la métropole lilloise). A ces 28 audits s'ajoutent ceux de 9 établissements choisis pour leur fonctionnement dit « atypique », la définition de cette caractéristique « atypique » n'étant pas donnée dans les documents de présentation.

Le travail d'élaboration de la méthodologie et du choix des établissements est révélateur de l'utilisation et de la conception que les différents acteurs se font de l'évaluation. Ainsi, l'idée est, au travers des audits pédagogiques, de mettre en lumière des innovations pédagogiques et de mesurer l'efficacité de dispositifs locaux, d'apprécier l'application des politiques académiques et nationales. Le choix limité des établissements à auditer est alors une action qui met en œuvre une pratique d'évaluation, plus ou moins intuitive selon les acteurs. Lors des réunions portant sur ces choix, certains ont été tenants d'un choix opéré à partir des indicateurs de résultat et de fonctionnement. Mais d'autres, dont parmi eux certains responsables hiérarchiques, acceptent l'idée de choisir les établissements selon la « rumeur » désignant les « établissements extraordinaires », des établissements qui mettent en œuvre des initiatives intéressantes, même si les résultats ne sont pas bons⁶¹. Au début même d'une procédure d'évaluation qui veut s'afficher comme rigoureuse, c'est une évaluation plus intuitive, fondée sur des impressions et des « on-dit » qui participe en partie au choix des établissements à auditer.

De façon générale, il semble donc que les cadres aient été moins enthousiastes vis-à-vis de cette deuxième opération d'audits que vis-à-vis de la première. Nous l'avons déjà dit, les IPR sont les cadres les plus sollicités, puisqu'ils doivent être présents dans chaque équipe

⁶¹ Note d'observation de la réunion du groupe de travail académique sur les audits, 23 septembre 1999, (Lise Demailly) : *Contre les partisans du choix des établissements sur la base d'indicateurs, procédure qui lui paraît longue, l'IG en académie défend la rumeur : « la rumeur n'est pas un mauvais indicateur, comme dit le Recteur ».*

d'auditeurs alors qu'ils sont beaucoup moins nombreux que les IEN et surtout que les chefs d'établissement, qui doivent avoir le même type de représentativité. Leur participation aux audits est donc plus nuancée, mais toutefois effective. Un roulement dans la participation a pu être plus facilement établi parmi les chefs d'établissement et les IEN. Cependant, le recrutement des auditeurs a été davantage problématique lors de cette seconde opération d'audits, du fait d'une adhésion plus mitigée des cadres à celle-ci.

Par ailleurs, l'avis proféré de façon plus ou moins explicite par certains cadres académiques, et notamment ceux appartenant au groupe de pilotage des audits, est que les auditeurs ne sont pas toujours à même de « mener des audits de qualité »⁶². Notre première recherche sur les audits avait relevé les problèmes méthodologiques importants rencontrés dans l'application de la procédure. Il semble que ces problèmes existent encore actuellement. Notamment, il est regretté que certains auditeurs comprennent mal leur rôle d'observateur neutre, et « donnent des conseils, font la morale, plutôt qu'écouter »⁶³. Certains cadres académiques expliquent, à mots couverts, que les auditeurs choisis (notamment parmi les IEN et les chefs d'établissement) n'ont pas les capacités requises pour cette mission. Selon ces mêmes personnes, le problème rencontré par l'Académie à l'heure actuelle semble être qu'elle dispose d'un maigre vivier de personnes pouvant prendre en charge des missions nouvelles, comme la mission d'auditeurs, mais aussi celle de « personnes ressources »⁶⁴ en Education prioritaire. Ce que disent ces cadres, c'est donc que le recrutement des auditeurs actuels est moins « professionnel » que lors de la première campagne, cette hypothèse qui n'est cependant pas vérifiable, est assez largement partagée par ceux qui ont participé à la première campagne d'audits.

⁶² Note d'observation de la réunion du groupe de travail académique sur les audits, 26 juin 2001.

⁶³ *Idem.*

⁶⁴ Les personnes ressources sont souvent des enseignants chargés d'accompagner les réformes dans les établissements essentiellement en Education prioritaire, d'aider les enseignants qui le demandent

2 - Illustration de la procédure : l'audit du collège Boulez

Nous reprenons ici l'exemple de l'audit subi par le collège Boulez, exemple que nous avons déjà abordé dans le chapitre précédent. Nous souhaitons le voir ici du point de vue des auditeurs, c'est-à-dire analyser leur démarche, à la fois lors de la visite, lors de l'écriture du rapport et lors de la restitution.

a - La visite

L'audit du collège Boulez, situé en réseau d'éducation prioritaire, a été mené par une équipe de cinq auditeurs : un IPR, une IEN, un chef d'établissement, un enseignant d'Education physique et sportive⁶⁵ et une cadre académique, conseillère technique du Rectorat. Il était au départ prévu que deux écoles du secteur du collège soient auditées, il n'y en aura qu'une finalement, choisie par l'IEN, également responsable du REP Boulez.

La visite de l'école dure deux heures et demie⁶⁶, l'après-midi d'un vendredi. Celle du collège toute la journée du lundi suivant⁶⁷. Dans les deux cas, l'IPR prend en charge la présentation de l'audit, en situe les limites, les objectifs et les grandes lignes de son déroulement. Il spécifie bien que le but de l'audit est de repérer des pratiques pédagogiques innovantes, que l'anonymat des établissements sera respecté dans la synthèse générale des

⁶⁵ Celui-ci, interrogé sur les raisons de sa participation à l'audit, explique qu'il ne sait pas pourquoi on lui a proposé de faire partie d'une équipe d'auditeurs, et ne semble pas s'être interrogé sur les possibilités de refuser. Davantage que l'intérêt potentiel de cette participation, il pointe surtout le fait que celle-ci lui accapare beaucoup de son temps, notamment son temps de présence devant les élèves.

⁶⁶ Elle consiste en fait en une réunion de sept professeurs des écoles, du directeur, de deux emplois jeunes, de deux parents d'élève, de l'IEN, de deux conseillers pédagogiques et du coordonnateur du REP, par ailleurs enseignants dans un collège autre que le collège Boulez (et situé dans un autre REP). Elle se déroule autour de tables mises en carré, dans une des salles de classe de l'école.

⁶⁷ La rencontre avec les acteurs du collège se déroule dans le CDI organisé en salle de réunions. Elle se déroule en plusieurs phases : rencontre de la principale dans son bureau, puis rencontre avec les enseignants pendant près de trois heures, visite du collège et déjeuner avec la principale, rencontre des parents d'élève (deux mères : la réunion dure une 1/2 heure), rencontre du personnel AITOS (une secrétaire, un cuisinier, deux agents, un ouvrier d'entretien ; réunion d'une 1/2 heure), rencontre des élèves (ils sont 17, de la 6^e à la 3^e ; la réunion dure une petite heure), rencontre du reste du personnel éducatif (une infirmière, un assistant social, le CPE, 4 aides éducatrices ; la réunion dure près de deux heures).

rapports et que par ailleurs les auditeurs viennent « les poches vides » : les audités ne doivent attendre aucune retombée positive ou négative de la procédure.

Lors de l'audit de l'école, la discussion s'engage facilement. Les audités sont toutefois dans une position favorable : l'école est assez dynamique, l'IEN de circonscription en a un point de vue très positif qu'elle fait partager aux auditeurs, les problèmes rencontrés proviennent des caractéristiques socio-économiques très défavorisées de son public. Les audités sont donc détendus face à leurs auditeurs. C'est l'IEN auditrice qui mène le débat, orientant surtout les questions sur les rapports écoles/collèges, qui sont par ailleurs très limités et plutôt conflictuels. Les professeurs d'école sont très critiques vis-à-vis de leurs collègues du collège. Le mode de pilotage du REP, les caractéristiques des élèves, le fort investissement de l'équipe pédagogique sont des thèmes qui domineront la discussion. Au final, le thème des pratiques innovantes a peu été abordé.

La situation est très différente lors de l'audit du collège. Nous avons déjà relevé dans le chapitre précédent les fortes réticences des enseignants vis-à-vis de l'audit. Celles-ci ont placé la chef d'établissement dans une position ambiguë, partagée entre la défense de ses enseignants et l'acceptation d'une procédure qu'elle juge légitime. Suite à la présentation de l'audit, la conversation s'engage difficilement, les enseignants sont sur une réserve très forte. La séance se terminera sur un conflit ouvert et verbal entre les auditeurs et l'un des enseignants de français. Les sujets abordés par les enseignants ont essentiellement trait aux difficultés scolaires des élèves, reliées à leurs positions sociale, économique et familiale très défavorisées, à l'hétérogénéité des classes, à la désaffection du collège. Ils développent un regard très pessimiste sur leurs élèves⁶⁸. Les auditeurs essaient de diriger la discussion sur les solutions que les enseignants tentent d'apporter à ces gros problèmes scolaires, en termes d'action de remédiation, de travail d'équipe, de travail avec les emplois jeunes.

La rencontre avec les enseignants compte deux moments forts. Le premier se produit lorsque les auditeurs abordent la question des résultats aux évaluations, essentiellement ceux de mathématiques en 3^e, et la baisse de ceux-ci ces dernières années. Les auditeurs semblent avoir mis le doigt sur un des tabous existant dans le collège : le fait que les très

⁶⁸ Un professeur de français annonce ainsi que le collège compte 80 à 90% d'illettrés, ce qui n'est pas contredit par les autres enseignants mais qui est corrigé par un auditeur qui relève que les élèves atteignent 50% en compréhension aux tests 6^e.

bons résultats obtenus au brevet en mathématiques étaient dus à la fois aux méthodes pédagogiques « musclées » d'un enseignant et à la forte préférence accordée à cette discipline dans la constitution des horaires par le principal d'alors. Les enseignants semblent toujours avoir suspecté que la visite des auditeurs n'était pas innocente mais découlait de la curiosité de l'Académie pour cette situation inhabituelle. Les enseignants démontrent alors que si les résultats sont moins bons aujourd'hui, l'établissement fonctionne beaucoup mieux, notamment au niveau des relations entre enseignants et de la mobilisation des équipes. La prédominance des mathématiques a été réduite, les jalousies entre disciplines ont pu se calmer, les équipes sortir de la situation subalterne dans laquelle elles avaient été placées et se réveiller⁶⁹.

Le deuxième moment fort est un moment de tension, entre les auditeurs et l'un des enseignants, qui reproche aux auditeurs leur décalage total avec la réalité du terrain. Ce reproche a été attisé par le comportement des auditeurs qui, pour répondre aux problèmes rencontrés par les enseignants⁷⁰ dans leurs enseignements (faible niveau des élèves, faible motivation, absence de participation, relations tendues) en sont venus à rappeler les missions de l'école (l'enfant est au centre du système). Cette dispute met en scène un blocage total de la communication entre auditeurs et audités. Les enseignants se sont présentés en position d'hostilité ou d'indifférence vis-à-vis des auditeurs, ceux-ci ont été tentés d'y répondre de la même façon, sans essayer réellement de désamorcer le conflit de

⁶⁹ Un enseignant explique ainsi : « *C'était comme ça, quand on est là-dedans, parfois, on ne se pose plus la question de savoir si le fonctionnement est normal ou pas. Les heures de maths en plus, c'était un acquis* ».

⁷⁰ Note d'observation de la visite de l'audit du collège Boulez :

Un professeur de français remarque : Il faut être réaliste : on nous demande d'enseigner un programme national à des élèves qui ne peuvent pas y arriver. C'est le constat que l'on fait tous les jours. Et c'est un constat inacceptable pour l'institution. C'est un discours qui ne peut pas être entendu. Etre éducateur, ce n'est pas mon boulot. Je sais ce que vous allez dire : faites un autre métier. Ce n'est plus possible, etc... Venez à notre place dans les classes !

Les auditeurs répondent : On y est, si, si...

Le professeur de français reprend : Non vous n'y êtes pas !

L'IEN auditrice prend la parole : Quand j'ai découvert l'école maternelle, je me suis rendu compte que tous les élèves, quel que soit le milieu, avaient une appétence à apprendre, tous. Les instituteurs ont changé, il ne s'agit plus de faire passer un programme en terme de contenu, il s'agit de donner envie. Il y a de moins en moins d'élèves en difficulté.

Le professeur de français explose : Comment pouvez-vous dire ça, on vous a dit qu'il y avait 80% d'illettrés ! Vous n'écoutez pas ! Qu'est-ce qu'il se passe entre le CM2 et la 6^e, les élèves oublient tout ? C'est toujours pareil... On va arrêter là.

façon plus diplomatique. Ils se sont ainsi réfugiés derrière un discours général et théorique et ont fait montre de peu d'écoute envers leurs audités.

La rencontre avec les autres catégories d'acteurs de l'établissement se passe de meilleure façon. Il faut noter la faible représentation des parents d'élèves (seules deux mères sont présentes), et donc leur faible représentativité, ce qui n'apparaîtra pas dans le rapport. C'est la réunion avec le reste de l'équipe éducative qui suscitera le plus de débats. Ce sont surtout le CPE et l'assistant social qui y prendront part, pour aborder les problèmes de communication interne dans le collège, notamment avec l'équipe enseignante.

La principale a été rencontrée le matin, avant la réunion avec les enseignants, elle le sera également le midi puis le soir. Les auditeurs lui demandent des informations complémentaires, lui relatent les problèmes qu'ils ont rencontrés. Elle ne sera pas surprise du conflit avec l'enseignant de français, et tentera de revaloriser l'image des enseignants, en développant l'ensemble des actions pédagogiques auxquels ils prennent part et dont ils n'ont pas parlé.

b - La rédaction

La rédaction du rapport se déroule un mois après les deux audits. Les auditeurs vont procéder de la manière suivante pour rédiger leur rapport :

- Ils relisent leurs notes, confrontent leurs points de vue, selon leurs souvenirs et leurs centres d'intérêts. Ils se remémorent la dispute avec l'enseignant, les réactions de la principale, etc.
- Ils relèvent les données qui sont manquantes ou sur lesquelles ils ont des doutes, et téléphonent si besoin est à l'Inspection de l'Education nationale ou au collège.
- Ils prennent appui sur le document d'aide académique, prennent exemple sur le rapport du premier audit d'établissement qu'ils ont fait quelques mois auparavant (dans un autre collège), et surtout prennent appui sur les rapports des deux audits précédents du collège Boulez. Ils reprendront ainsi la description du contexte, de l'organisation de l'établissement, déjà faite dans les rapports précédents.

Les relations avec la principale du collège audité seront l'un de leurs principaux sujets de conversation. Il semble en fait que leur appréciation négative du comportement de cette

dernière ait dominé la journée d'écriture, renforcée par de nouveaux problèmes rencontrés avec elle lorsqu'ils souhaitent obtenir par téléphone des compléments d'information. Dans le même temps, ils se rappellent constamment les uns les autres la nécessaire objectivité de leur rapport, qui ne doit pas être influencé par leurs points de vue personnels⁷¹.

La question de ce qui est dicible ou non interviendra également lorsqu'ils aborderont les problèmes de drogue, les problèmes de concurrence avec le privé, la relation à faire entre la dégradation des résultats scolaires et la situation sociale. Egalement, ils se refuseront à s'intéresser (à l'écrit) à la gestion des moyens et à l'élaboration de la structure pédagogique de la principale, qui leur paraissent pourtant inhabituelles, sous le prétexte qu'il s'agit d'un audit pédagogique.

A la fin de la journée, la rédaction du rapport n'est pas terminée. Les auditeurs se répartissent le travail qui est encore à faire, par affinité : le principal prend la partie utilisation des ressources, l'IPR prend la partie domaine pédagogique, la conseillère technique du Recteur prend la partie vie scolaire, l'IEN prend la partie école élémentaire, l'enseignant se voit accorder la partie « points forts points faibles ». Ils se reverront ensuite pour solder la rédaction, avant la séance de restitution orale.

Finalement, les jugements émis par les auditeurs sont basés sur leurs notes, sur le souvenir de la journée d'audit, sur le ressenti qu'ils en ont eu, sur les déductions qu'ils ont faites ce jour-là ou depuis. Les rapports avec la principale sont jugés comme s'étant dégradés par la faute de celle-ci, qui n'a pas été « claire » et qui était sur la défensive. Ils dirigent une bonne part des discussions et orientent les hypothèses qui sont faites sur le fonctionnement

⁷¹ Notes d'observation, rédaction du rapport d'audit :

Les auditeurs veulent faire un rappel détaillé du calendrier, pour que ce soit plus clair et qu'il n'y ait pas de contestation possible. .../... Ils ont beaucoup de discussions sur le fait que de toute façon, la principale était au courant du mode de déroulement des audits. .../... Ils remarquent : « on est en train de faire un procès », avec cette présentation du calendrier. En même temps, ils se disent que c'est simplement clair, et que ainsi ils se limitent au constat : ce qu'ils ont fait et comment ça s'est fait. Ils se disent également que le calendrier ne doit pas apparaître à l'IG, chargé des audits et destinataire des rapports, comme une manière de se couvrir. .../... Ils remarqueront ensuite : « si on n'avait pas eu tant d'agressivité, on aurait pu avoir un rapport positif », et en même temps, ils se disent qu'il ne faut pas tenir compte des rapports avec la principale, il faut être objectif.

de l'établissement, même si périodiquement, les auditeurs se rappellent qu'ils doivent faire attention aux *a priori* et essayer d'être objectifs.

Par ailleurs, si les intuitions qu'ils ont eues lors de l'audit paraissent importantes dans les discours, ils basent les écrits (du moins lors de cette première séance) sur les documents qu'ils ont en leur possession ou qu'ils ont demandés (nombre d'élèves, actions menées, etc). Le mode de restitution de la parole des audités n'est pas clair : les auditeurs mêlent, dans le rapport, les informations obtenues sur documents écrits et celles données oralement par les audités, sans dissocier clairement les provenances. De façon générale, ils procèdent en appliquant un plan déjà préparé (issu du rapport du premier audit de l'équipe déjà rédigé et basé sur les rapports des audits précédents, et correspondant plus ou moins à celui proposé dans les documents d'appui). Ils comparent également souvent les deux audits qu'ils ont faits ensemble.

Recherchent-ils réellement le fonctionnement pédagogique ? Leur point de vue est que, de toute façon, ils ne pourront pas relever une innovation pédagogique dans ce collège, alors que c'est ce qui est poursuivi dans la démarche d'audit.

Leur légitimité d'auditeurs leur paraît certaine et acquise. Selon eux, ils suivent une procédure, élaborée au niveau académique, la Principale est donc censée collaborer. Ils reconnaissent toutefois que cela doit être désagréable pour elle d'être associée à une évaluation. Les seules remises en question de leur rôle sont apparues lorsqu'ils se sont interrogés sur les raisons du choix du collège dans l'audit, ils se sont alors demandé s'ils n'avaient pas été instrumentalisés par l'Académie pour sa suppression potentielle.

c - La restitution de l'audit

Le temps de la restitution remet en situation de face à face les audités et les auditeurs. Ces derniers ont alors à présenter, et à assumer, leur point de vue sur l'établissement.

La restitution de l'audit s'est déroulée en deux temps, d'abord au niveau du premier degré puis au niveau du collège ; deux restitutions qui ont été très différentes⁷².

⁷² La restitution au niveau de l'école a duré une heure et quart, en début d'après midi. Il met en présence les 5 auditeurs, l'IEN responsable du REP, le directeur d'école et le coordonnateur du REP. Les enseignants ne sont pas présents car il n'a pas été possible de les remplacer. La restitution

La restitution au niveau de l'école prend la forme d'une discussion très ouverte entre auditeurs et audités. Le rapport est distribué à tous et la totalité en est lue, y compris la partie concernant le collège. Les audités participeront ainsi à la correction (les auditeurs ne semblant pas avoir une totale connaissance des parties rédigées par d'autres qu'eux-mêmes⁷³), et proposent même des idées de reformulation. La restitution apparaît alors comme un temps de redynamisation des acteurs. Les points de vue des auditeurs et des audités se rejoignent en effet, notamment dans les critiques des rapports possibles avec le collège, mais aussi dans les problèmes rencontrés par le système scolaire dans les zones difficiles telles que celles de l'Education prioritaire. La réunion a donc eu un effet de réassurance des acteurs du terrain, qui ont pu avoir le sentiment que leur cause a été entendue, comprise et qu'elle sera remontée en hauts lieux.

La situation est différente au niveau du collège. Des deux côtés, auditeurs et audités, la situation est vécue dans l'appréhension. Les auditeurs ont le souvenir des problèmes rencontrés lors de la visite d'audit et des jugements plutôt négatifs qu'ils ont eus sur le chef d'établissement. Les audités sont en position de défense, s'attendant à voir réalisées dans le rapport les craintes qu'ils avaient émises vis-à-vis d'une telle évaluation.

De fait, la restitution est difficile, mais la façon dont les auditeurs l'ont organisée ne semble pas l'avoir facilitée. Par exemple, le rapport est distribué uniquement à la Principale⁷⁴. Le reste des audités ne prend connaissance du rapport qu'à travers une lecture orale qui peut sembler assez infantilisante. Lorsque les auditeurs sont attaqués sur certains points de leur rapport, la bienveillance qui a existé lors de la restitution à l'école a complètement disparu. S'ils acceptent d'introduire certains changements dans le texte, ils justifient cependant toujours leurs points de vue en référence à la méthodologie : les auditeurs sont là pour relater uniquement ce qu'ils ont vu et entendu, à travers les

au collège a suivi et a duré près de trois heures. Ouverte à ceux qui le désiraient, elle a accueilli la principale, 16 enseignants, une élève, trois parents d'élève, deux personnels AITOS, la documentaliste et l'assistant social.

⁷³ Ce qui n'est pas conforme à l'esprit de la procédure.

⁷⁴ Lorsque celle-ci souhaitera le passer à un enseignant qui souhaite le compulser, les auditeurs s'y opposeront nettement, surprenant par là les audités.

entretiens et les documents⁷⁵, leur point de vue est subjectif, ils ont pour consigne de ne pas édulcorer les rapports⁷⁶.

Ce sont essentiellement les enseignants qui vont contester le rapport d'audit, à la fois relativement aux éléments rapportés (ou non rapportés) et à la façon de les rapporter. Les critiques des enseignants portent tout d'abord sur les problèmes relevés par les parents d'élève⁷⁷, qu'ils contestent point par point. Les parents d'élève présents sont d'ailleurs sommés de se justifier. Au nombre de trois lors de la restitution, ils n'étaient que deux lors de la visite de l'audit, ce qui les place dans une position de faiblesse vis-à-vis des enseignants. Mais c'est le discours de cette catégorie d'acteurs très faiblement représentée qui occupe une grande part de la restitution. Leur point de vue est par ailleurs relaté de façon assez développée dans le rapport sous l'expression « les parents d'élève pensent... », sans préciser leur faible représentativité. Au contraire, la rencontre avec l'équipe éducative hors enseignants, qui a duré plus de deux heures, est faiblement reprise dans le rapport.

Le point de vue général des auditeurs sur l'ensemble des enseignants est également contesté. Les auditeurs disent, dans le rapport, déceler un phénomène « *d'usure* » chez certains enseignants. Ce terme est interprété de façon très péjorative, voire injurieuse, par l'ensemble de la communauté éducative, qui le dénonce vertement et demande à l'équipe d'auditeurs de s'expliquer. Ce que les auditeurs font en relativisant et en rappelant certains

⁷⁵ Par exemple :

Enseignant : Vous dites qu'il n'y a eu aucune action menée pour la prévention de la violence, vous pouvez expliquer ?

Réponse : Rien n'a été dit à ce sujet lors de l'audit.

Enseignant : Mais, vous n'avez pas posé la question directement, car je pense qu'il en existe, comme le théâtre par exemple.

Les auditeurs expliquent que le rapport rend compte de ce qu'ils ont vu, des documents qu'ils ont eus à leur disposition. Ils ne disent pas que rien n'existe mais qu'on ne leur en a pas rendu compte.

⁷⁶ C'est cependant ce qu'ils estiment avoir fait, lorsqu'ils ont traité du mode de pilotage de l'établissement.

⁷⁷ Le rapport relève ainsi : « Les parents d'élève s'interrogent sur l'utilisation du carnet de liaison qui vise plus la discipline au détriment du pédagogique. Ils regrettent que le travail écrit des élèves ne soit soumis à la signature des parents qu'en cas de mauvaises notes et s'étonnent de la non utilisation des manuels scolaires. Ils restent démunis devant les difficultés scolaires ». Et plus loin : « Les parents reconnaissent aux professeurs et à l'administration un effort d'accueil des élèves et souhaitent que le même effort soit fait en direction des familles. Ils apprécieraient d'avoir davantage d'informations tant au niveau pédagogique qu'au niveau culturel ».

propos dépréciateurs vis-à-vis du travail tenus lors de la visite⁷⁸. Les enseignants souhaitent alors prouver leur dynamisme en rappelant les différentes actions qu'ils mènent auprès des élèves, actions non dévoilées lors de la visite.

C'est donc également le vocabulaire utilisé dans le rapport qui est contesté par les auditeurs. Un « *sans doute* » paraît suspicieux, de même que l'expression « *quelques enseignants* » utilisée pour traiter des activités pédagogiques intéressantes alors que c'est l'expression « *certains enseignants* » qui est utilisée lorsque les auditeurs sont davantage critiques. Pour les enseignants, le « *quelques enseignants* » renvoie à un petit nombre, le « *certains enseignants* » renvoie par contre à un grand nombre. Le choix des mots utilisés apparaît donc d'une importance première dans ce type de procédure. Susceptibles de servir des interprétations différentes, soupçonnés de cacher certains sous-entendus, ils focalisent l'attention de ceux qui les reçoivent.

La restitution au collège a donc été difficile⁷⁹. Mais elle semble avoir été plus riche en échanges de points de vue que la première visite au collège. En effet, les enseignants qui se sont sentis attaqués ont davantage expliqué les actions menées auprès des élèves et leurs intérêts. Lors de la visite au contraire, ils semblaient davantage attachés à dresser le bilan des difficultés rencontrées dans leur travail, ce qui les a fait percevoir comme « usés » par les auditeurs. Un tel audit, qui connaît ces situations de tensions, peut créer un choc parmi l'équipe enseignante, une remobilisation dans le but de prouver « sa bonne foi ». Mais les risques semblent plus grands encore de créer un repli sur soi, contre l'institution qui ne

⁷⁸ Note d'observation, audit du collège Boulez :

La prof de français relève de même le terme « une certaine usure chez certains enseignants ». Pour elle, elle ne s'y retrouve pas. C'est un mot qui choque. D'autres enseignants acquiescent. Les auditeurs expliquent que c'est le reflet du dialogue qu'ils ont eu, que cela ne concerne pas tous les enseignants, qu'il est bien écrit, ensuite, que cela est dû à la pression quotidienne. Les auditeurs relèvent que certains profs ont quand même dit, le jour de l'audit, « est-ce que les élèves en valent la peine », et que pour eux, cela montre une usure ! Ils pointent le fait qu'ils n'ont pas fait part de ce type de remarque dans le rapport, alors que, disent-ils, tout le monde s'en souvient, qu'il y en a eu.

⁷⁹ L'assistant social relève ainsi : « *c'est une restitution qui fait mal* », la principale, défendra à plusieurs occasions les enseignants, par exemple : « *J'ai peur que les enseignants perdent confiance par rapport à un retour partiellement négatif. Il y a un travail en profondeur qui se fait avec les élèves* ».

comprend pas -et ne semble ne pas être en capacité de comprendre- les difficultés du terrain.

3 - Conclusion

L'audit pourtant « pédagogique » du collège Boulez n'a pas permis de mettre au jour des innovations pédagogiques mises en place dans ce collège. Si les auditeurs exprimaient cette intention de départ, elle ne semble pas avoir été poursuivie jusqu'à son terme. Les problèmes de communication ressentis lors de l'audit, conjugués à ceux connus sur le terrain du collège, ont contribué à cet état de fait.

L'audit nous semble avoir davantage mis en scène un mode de relation entre l'instance hiérarchique et les acteurs du terrain qui semble bloqué par l'incompréhension. Cette incompréhension provient du fait que chacun a endossé des rôles établis : d'une part la hiérarchie pleine de reproches et insensible au terrain, d'autre part les enseignants avant tout en opposition.

Ainsi, d'un côté, les auditeurs dépêchés par la tutelle tentent de mettre en application le rôle qui leur est dévolu, de déployer un regard « objectif », autorisé, et « professionnel » sur l'établissement et ses acteurs et de se présenter en tant que soutien extérieur. Cependant, de l'autre côté, les acteurs du terrain, confrontés aux problèmes quotidiens de l'enseignement en milieu difficile, perçu comme milieu « oublié » par l'institution, tendent à renvoyer les auditeurs à leurs caractéristiques extérieures et hiérarchiques. Les tensions sous-jacentes se cristallisent dans le conflit, les positions se durcissent, l'ensemble venant confirmer aux uns et aux autres leurs incapacités respectives. Les auditeurs sont vus par les audités comme incapables de comprendre le terrain, du fait de leur éloignement professionnel, qui devient un éloignement « idéologique ». Ils sont les colporteurs de la contradiction suprême de l'institution, qui demande de garder les mêmes exigences partout tout en adaptant les pratiques aux spécificités du terrain, sans être claire sur la manière de faire. Les audités sont vus par les auditeurs comme englués dans leur vision réductrice des élèves et de l'enseignement, incapables de se remettre en cause, et donc de répondre aux exigences de l'institution. Partant, la communication entre les deux parties n'est plus possible. Ceci représente les avis des uns et des autres au moment où ils sont les plus extrêmes. Ils sont ensuite fortement euphémisés et relativisés, par les uns et par les autres.

Nous sommes également face à un cas singulier. Cependant, si tous les audits pédagogiques menés depuis leur relance n'ont pas connu les mêmes tensions, il semble que ce type de situation ne soit pas unique. Au terme de la deuxième année d'audits pédagogiques, les membres du groupe de pilotage relatent de nombreux cas où les audits se sont « mal passés », le plus souvent du fait d'une équipe éducative jugée hostile à la procédure et engluée dans un fonctionnement quotidien et traditionnel, ou du fait d'une direction d'établissement absente ou repliée sur un fonctionnement interne et coupé de l'Académie. De tels incidents ont par contre été moins courants lors de la première campagne d'audits. Peut-être parce que les auditeurs étaient mieux formés à la procédure, ou peut-être parce que celle-ci devant être subie par tous, le sentiment d'injustice pouvait moins facilement trouver matière à se concrétiser ?

Nous prenons cet audit du collège Boulez comme exemple du regard complexe que l'institution porte sur les établissements et leurs acteurs. C'est également une illustration du fait qu'une procédure formalisée préalablement ne peut pas tout prévoir et qu'au final, ce sont les acteurs qui ont à gérer, dans l'immédiateté, les écueils qu'ils découvrent. L'évaluation n'est pas vécue comme neutre ni par ceux qui la portent, ni par ceux qui la subissent, même lorsqu'elle prend la forme qualitative, voire compréhensive, des audits.

Nous ne disposons pas d'un regard suffisamment global pour cerner les effets généraux de la procédure d'audits pédagogiques, et notamment pour établir si les travers relevés lors de la première opération ont été réduits. Nous pouvons toutefois faire quelques liens entre les deux opérations :

- Si les premiers audits s'attachaient au management de l'établissement et oubliaient le fonctionnement pédagogique, la seconde campagne d'audits veut s'intéresser plus particulièrement à ce dernier. Le pilotage et l'organisation des établissements sont abordés de façon moins centrale que lors des premiers audits, le mode d'utilisation des moyens financiers et humains est laissé de côté. Pour autant, le pilotage et la gestion du chef d'établissement font partie des sujets de discussion principaux des auditeurs dans le cas que nous avons observé, et sont largement abordés dans le groupe de pilotage, lorsque les auditeurs racontent leurs propres expériences. Par ailleurs, l'audit connaît également des limites dans sa contribution au progrès pédagogique, mission qui lui est

allouée. L'exemple que nous avons pris montre que finalement si auditeurs et audités ont parlé de problèmes pédagogiques, ils n'ont pas abordé concrètement la question des solutions.

- Comme la première opération d'audits, les objectifs de la seconde n'ont pas été toujours très clairs. Plus précisément, les objectifs des audits ont été fluctuants selon les politiques différentes qu'ils servaient. En effet, suite à la première campagne, les audits ont été continués de façon plus confidentielle. La procédure a notamment été utilisée pour mener des audits de zones violence. Le souhait de l'IA qui en était alors chargé était de les continuer, plus ou moins en lien avec une évaluation des chefs d'établissement. Une large partie des cadres académiques était alors contre cette idée. Les audits sont ensuite repris par le nouvel Inspecteur général en académie qui les inclut à sa politique d'évaluation en continu et leur donne une orientation clairement pédagogique. Il s'oppose à ce que les audits servent au contrôle des chefs d'établissement⁸⁰. Cependant, suite à la nouvelle procédure d'évaluation des chefs d'établissement mise en place à la rentrée 2001, la question du lien entre les audits et cette procédure est formulée⁸¹.
- La première opération d'audits était exhaustive, ce qui n'est pas le cas de la seconde. De ce fait, la justification de la procédure auprès de ceux qui la subissent est moins aisée, d'autant plus que les audités s'interrogent logiquement sur les raisons du choix et le vivent comme une injustice. L'exemple du collège Boulez le montre bien. Les enseignants ont soupçonné diverses causes ayant présidé au choix de leur établissement : sa disparition prochaine, une enquête sur la baisse notable (mais explicable) des résultats en mathématiques, l'appréciation négative de leur travail, en général, par l'instance académique. Ceci, conjugué au fait qu'ils vivaient là leur

⁸⁰ Note d'observation, réunion du groupe de pilotage des audits, 26 juin 2001 :

L'Inspecteur général en académie rappelle que, face à la tentation générale d'assimiler les audits à une évaluation du chef d'établissement, il a toujours été très clair et il précise que les deux choses sont différentes, que les chefs d'établissement doivent bien comprendre que l'opération d'évaluation des chefs d'établissement est une opération de gestion du personnel et non d'expertise.

⁸¹ L'audit peut en effet servir à établir le diagnostic de départ prévu dans ce nouveau type d'évaluation.

troisième audit sur une courte période de temps, les a amenés à être fortement sur la défensive vis-à-vis des auditeurs.

- Par ailleurs, nous retrouvons dans cette nouvelle expérience des audits les problèmes d'euphémisation rencontrés lors de la première période. Les auditeurs, lors de la rédaction de leurs rapports, s'interrogent sur ce qu'ils peuvent dire ou non, retrouvant les mêmes précautions prises par les IPR dans leurs rapports d'inspection des enseignants. De même, les membres du groupe de pilotage des audits s'interrogent sur les conséquences possibles de l'expression publique de dysfonctionnements. Nous pouvons cependant déceler un changement à ce sujet. Lors de la première opération, l'audit visait clairement la connaissance et l'objectivité. L'euphémisation qui s'était produite de fait n'avait pas été prévue. Les membres de la seconde opération sont davantage prévenus contre elle, tout en postulant qu'elle est difficilement évitable.

Ainsi, le groupe de pilotage prévoit de continuer les audits, lors de l'année 2001/2002, en les axant sur une logique de territoire. Dans le cadre de la mise en place des bassins d'éducation, il est prévu que le choix des établissements à auditer se fasse avec une cohérence longitudinale. L'idée est d'auditer des lycées, collèges et écoles du même bassin d'éducation et donc de la même zone de recrutement, et de regarder le fonctionnement de l'orientation de façon plus approfondie. Certains membres du groupe s'interrogent alors sur l'utilité, voire les risques, de relever des incohérences dans ces processus d'orientation, si l'Académie ne s'en empare pas ensuite pour les résoudre. La réponse de l'Inspecteur général en académie est alors que les auditeurs ne sont pas obligés de pointer clairement ces dysfonctionnements, réponse qui, si elle ne résume bien sûr pas à elle seule la position générale de la personne, semble relever davantage d'un cynisme institutionnel « traditionnel » que d'une « culture de l'évaluation ».

- Enfin, les audits de la seconde période connaissent également des problèmes méthodologiques. Nous l'avons dit, le groupe de pilotage a rencontré des difficultés dans le recrutement des auditeurs. Par ailleurs, les auditeurs actuels sont suspectés de ne pas toujours posséder les qualités requises pour conduire un « bon audit ». Sans porter d'assertions définitives à partir d'un seul exemple, il semble bien que les auditeurs que nous avons observés ont rencontré des difficultés à se positionner face à un groupe d'enseignants hostiles, que leurs réactions n'ont pas facilité le dialogue et

l'écoute. Cela a abouti à un rapport d'audit qui ne relate que ce qui a été entendu et vu lors de la visite, qui le spécifie, et qui manque finalement une part importante de ce qui est fait dans l'établissement, parce que rien n'a émergé dessus lors de la rencontre. De ce fait, on peut s'interroger sur l'utilité d'une telle procédure, qui ne rend pas compte de la totale réalité du terrain et qui le sait, et qui peut de plus créer le trouble dans une société scolaire au lieu de l'apaiser.

Si des problèmes déjà existants lors de la première opération semblent subsister dans la seconde, il nous apparaît, au travers d'observations et de discussions informelles déjà relatées en partie, que l'opération d'audits pédagogiques actuelle bénéficie d'une moins grande légitimité auprès des cadres que la première opération. La mise en place des audits apparaît beaucoup plus conflictuelle, au niveau académique comme sur le terrain. Plusieurs indices le montrent. La question de la relance des audits a été laissée en suspens une bonne année, notamment parce qu'elle rencontrait peu d'enthousiasme chez les cadres académiques, avant de se concrétiser au cours de l'année 1999/2000. C'est le fait de lancer une évaluation en continu de l'Académie qui a permis de redonner du sens à la démarche. Par ailleurs, certains laissent subsister des doutes quant aux compétences de certains auditeurs à réaliser des audits. Ce n'est pas tant ce manque de compétences possible qui nous intéresse que le fait que cette assertion soit facilement exprimable. Sur le terrain, plusieurs audits sont jugés par leurs auditeurs comme s'étant « mal passés », l'opération apparaissant peut-être moins légitime à certains. L'opération s'étend de plus sur une durée longue (dans notre cas, elle s'est annoncée en décembre, la visite des auditeurs s'est produite début mars, la restitution s'est faite à la mi-mai) qui nuit à sa crédibilité.

Cet engagement moins fort des acteurs, cette histoire plus conflictuelle peuvent tenir à divers facteurs. L'opération actuelle n'est plus une innovation académique, comme elle l'était en 1990, même si elle n'est pas encore répandue dans toutes les académies. La première opération d'audits, si elle a connu des difficultés, avait été rendue possible par la personnalité charismatique du Recteur de l'époque (de même que par celle de l'un de ses Inspecteurs d'académie), très soucieux des questions d'inégalités scolaires dans l'Académie. Il avait eu alors un pouvoir de conviction fort sur une majorité de cadres, nécessaire pour les entraîner dans cette longue opération. Cependant, après ce temps fort d'enthousiasme, c'est la routine qui est apparue.

Pour comprendre la relative désaffection des cadres vis-à-vis de la procédure d'audit, les analyses de Weber⁸² sur les difficultés d'institutionnalisation du charisme peuvent nous aider. Nous sommes ici face à un dispositif issu d'une période dominée par une personnalité charismatique, qui a réussi à mobiliser des cadres d'univers professionnels différents. Mais, aux premières personnalités charismatiques ont succédé des cadres plus traditionnels, moins porteurs d'engagement. Par ailleurs, le profil des personnes constituant le groupe de pilotage des audits n'est plus le même. Le groupe de pilotage de la première opération rassemblait ainsi des chefs d'établissement « populaires » dans leur milieu, grands patrons de lycée, appartenant pour certains au DIREM⁸³. Les inspecteurs d'académie adjoints qui avaient successivement géré le dispositif ne sont plus dans l'Académie. Le corps des IPR a connu également des transformations. Les nouveaux IPR connaissent souvent leur première affectation dans l'Académie de Lille et sont accaparés par l'apprentissage de leur nouveau métier. De ce fait, le dispositif s'est progressivement essoufflé et la mobilisation a décru, l'investissement a fait place à la routine simple lors du redémarrage de l'opération.

⁸² Weber, dans sa typologie des modes de domination, conceptualise celui de la domination charismatique. Le chef charismatique (comme le prophète) possède une faculté de conviction naturelle, lui permettant de soumettre les individus à sa volonté. Cette domination étant très dépendante des qualités personnelles du chef, sa continuation une fois celui-ci disparu pose problème. Weber explique ainsi que la domination charismatique « *est amenée, dans son essence, à changer de caractère : elle se traditionalise ou se rationalise (se légalise), ou les deux en même temps, à des points de vue différents* » (Weber, 1995, p.326).

⁸³ Groupe de chefs d'établissement qui, au cours des années 1990, s'est particulièrement intéressé aux questions de management, de complémentarité entre chefs d'établissement et inspecteurs et à la notion de chef d'établissement pédagogue (cf. Chapitre VI, note 9).

Au départ, il doit aider à la mise en place des projets d'établissement. Il prend ensuite en charge la formation continue des personnels de direction et s'intéresse au management des établissements, à la complémentarité des métiers de chef d'établissement et d'inspecteur et donc à la notion de « chef d'établissement pédagogue ». Sa dynamique d'ensemble était mue davantage par la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales que par la recherche de mise en concurrence des établissements scolaires.

IV - L'évaluation dans la relance de la politique d'Education prioritaire

La politique académique d'Education prioritaire nous fournit un second exemple d'usage de l'évaluation dans une politique académique. Contrairement aux audits pédagogiques, elle ne sollicite pas une participation active de l'ensemble des cadres académiques. Notre regard est donc restreint ici aux quelques cadres chargés de la mettre en place : le Recteur, un Inspecteur d'académie adjoint, une IPR, et le service Vie pédagogique du Rectorat. Il s'agit ici peut-être davantage de voir l'utilisation de l'évaluation dans une politique académique, et les évolutions de cette utilisation selon ses responsables, que de voir la façon dont les cadres en général interprètent la politique. Cette politique met en scène une autre conception de l'accompagnement du terrain que celle des audits, qui ne passe plus par la rencontre directe avec des représentants académiques, mais davantage par la passation de contrats, argumentés par de l'évaluation diagnostic entre les établissements (rassemblés en réseaux) et l'instance académique.

Nous allons tout d'abord présenter la relance de la politique d'Education prioritaire, qui est définie nationalement et mise en œuvre localement, avant de cerner le rôle de l'évaluation dans cette relance.

A - La politique d'Education prioritaire et sa relance

La politique d'Education prioritaire met en scène un niveau d'intervention spécifique sur le travail d'enseignement, autre que celui de l'établissement et de l'Académie, à travers la notion, hier de zone, aujourd'hui de réseau⁸⁴. Cet espace d'intervention bénéficie d'une

⁸⁴ Les zones d'éducation prioritaire (ZEP) sont devenues des réseaux d'éducation prioritaire (REP) lors de la relance de 1997. Nous emploierons ces deux terminologies dans la suite de ce chapitre selon que nous nous situerons avant ou après la relance. De façon plus générale, nous utiliserons le terme de REP ou d'Education prioritaire.

certaine autonomie vis-à-vis de l'Académie, traduite dans son projet. La diversité des contextes scolaires contribue par ailleurs à une forte diversité de ces espaces d'intervention, qui conduit à une diversité des modes d'application des consignes académiques et nationales. C'est le projet qui objective le mode d'adaptation de la zone ou du réseau à son environnement spécifique. Cet espace d'intervention demande alors une mise en accord de ses différents acteurs éducatifs, aux statuts et rôles différents. Ils sont censés coordonner leurs actions, dans le cadre de ce même projet.

1 - Une politique nationale

La notion d'Education prioritaire découle d'une politique nationale aujourd'hui vieille de 20 ans. Comme nous l'avons présentée précédemment⁸⁵, la politique cherche à pallier les effets néfastes des problèmes socio-économiques sur certaines populations scolaires, identifiées au travers de réseaux. Cette politique a connu deux relances, en 1990 puis en 1997, qui ont pu signifier l'intérêt politique vis-à-vis de cette politique de discrimination positive, que certains jugent toutefois trop ponctuel. L'administration centrale précise en fait les ambitions de la politique et les grandes lignes de sa mise en œuvre. Mais son pilotage est surtout opéré localement, au niveau académique.

Les réseaux d'éducation prioritaire ont en fait pour objectif leur propre disparition, qui signifierait la résolution des problèmes socio-économiques, ou même simplement la suppression des effets de ces problèmes dans le jeu scolaire. Même si cet objectif préside à l'élaboration et à la transformation de cette politique, il est jugé rationnellement utopique. Le but visé aujourd'hui par la politique de l'Education prioritaire est, de façon plus pragmatique, la réduction maximale des inégalités scolaires qui touchent les enfants défavorisés socialement. Lors de la relance de 1997, l'accent est mis sur les apprentissages

Dans les textes, il est prévu que le terme ZEP existe encore pour désigner le cœur des nouveaux REP, ceux-ci étendant leurs relations à des établissements qui peuvent ne pas être en ZEP, mais qui gagneraient à bénéficier de la dynamique de l'Education prioritaire (la différence est surtout que seuls les établissements appartenant au niveau ZEP bénéficient de primes financières). Il semble toutefois que cette distinction ZEP/REP soit peu claire pour une très grande majorité des acteurs, qu'ils soient du terrain, de l'Académie, voire du niveau central.

⁸⁵ Cf. Chapitre I.

de base (lire, écrire, compter), dont l'importance avait été un peu oubliée au profit d'actions portant sur la socialisation de l'enfant. Cette inclination de la politique avait fait craindre une dérive socioculturelle de l'Education prioritaire, voire le développement d'une école de seconde zone, qui poursuivrait des objectifs différents de ceux de l'école dite « normale », c'est-à-dire hors ZEP. L'institution a donc rappelé les missions premières de l'école, et la nécessité d'avoir les mêmes exigences scolaires, en ZEP comme ailleurs.

La relance de l'Education prioritaire s'est donc faite nationalement à partir de 1997, chaque académie devant ensuite adapter les consignes à sa propre politique. Le Ministère a isolé différentes phases dans cette relance.

1. Consultation du terrain. En 1997/98, une opération d'état des lieux de l'Education prioritaire a été lancée par le niveau central. Toutes les zones d'éducation prioritaire ont eu à élaborer des documents de synthèse par établissements (écoles et collèges), puis un document de synthèse sur la zone dans son ensemble. Celui-ci visait à dresser un bilan de chaque ZEP, en répertoriant ses caractéristiques spécifiques (données sociales, environnementales, scolaires, type de fonctionnement), les grandes actions mises en œuvre (descriptions, effets attendus et constatés, difficultés rencontrées, etc) et l'évaluation personnelle que les acteurs du terrain proposaient de leurs actions.

Cette première phase a été conclue par les assises nationales sur les ZEP, tenues en juin 1998 à Rouen, qui ont dressé l'état des lieux de l'Education prioritaire en France.

2. Elaboration de la nouvelle carte de l'Education prioritaire et mise en place des nouveaux réseaux d'éducation prioritaire. Chaque académie a dû choisir les écoles, les collèges et les lycées qui rentreraient, sortiraient ou resteraient dans l'Education prioritaire. Après diverses négociations avec les acteurs du terrain, à la fin 1998, la nouvelle carte de l'Education prioritaire est fixée. Les textes ministériels parlent alors de réseaux d'éducation prioritaire (REP). Ceux-ci doivent être à taille humaine (en général, définis autour d'un collège et de son secteur de recrutement) et en adéquation avec les bassins scolaires.

3. Mise en œuvre de la nouvelle politique de l'Education prioritaire au niveau de chaque académie. Cette mise en œuvre s'opère essentiellement à travers l'élaboration de contrats de réussite entre les REP et leur hiérarchie académique. Les premiers contrats de réussite

ont été signés en février 1999, la majorité démarre les actions à la rentrée de septembre 1999.

De plus, l'administration centrale définit dix grandes priorités, qui font référence aux grandes missions de l'école, et qui devront être reprises dans la définition des objectifs de chaque REP. Elle met ainsi l'accent sur l'unicité des programmes scolaires en France (on doit avoir les mêmes exigences en REP comme ailleurs), l'importance de la bonne maîtrise des apprentissages de base, de la scolarisation précoce, de l'éducation à la citoyenneté, des liens école/famille, de la cohérence du travail partenarial (lien entre les contrats de réussite, la politique de la ville, les contrats éducatifs locaux, etc). Elle insiste également sur la nécessité de l'utilisation des outils d'évaluation par les acteurs du terrain (évaluations nationales CE2 et 6^e, IPES notamment).

On peut discerner les différents usages prévus pour l'évaluation dans les textes de la relance⁸⁶ :

- Les évaluations utilisées pour le diagnostic pédagogique, qui permettent d'une part de définir les actions à monter sur le REP (pré-requis pour l'élaboration du contrat), d'autre part d'aider les enseignants dans leurs analyses individuelles des élèves (objectif 5 du contrat),
- l'évaluation utilisée pour la régulation, et qui vient constater l'atteinte ou non des objectifs dans les bilans annuels (objectif 9 du contrat),
- l'évaluation des personnels qui doit être utilisée pour les remotiver et qui permet de leur apporter une sorte de reconnaissance (objectif 10 du contrat),
- l'évaluation formative des élèves, qui doit être introduite dans les pratiques pédagogiques pour lutter contre l'échec scolaire (objectif 5 du contrat).

L'institution demande enfin à ce que les académies accompagnent les équipes locales dans leur pilotage en leur proposant des outils d'évaluation, des centres de ressources et des formations, en mettant en place des groupes de pilotage académique et en mobilisant les différents corps d'inspection sur ce sujet.

⁸⁶ Cf. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* n°4 du 28/01/1999.

2 - La relance de l'Education prioritaire dans l'Académie de Lille

La relance de l'Education prioritaire a été confiée par le Recteur de l'Académie de Lille à l'Inspecteur d'académie adjoint du Pas-de-Calais (qui deviendra ensuite directeur d'académie). Celui-ci a suivi, dans la mise en place de sa politique, les trois temps de la relance de l'Education prioritaire repérés précédemment.

La phase d'état des lieux a permis la mise à plat des caractéristiques de chaque ZEP. Elle représente également, pour le responsable de la relance, le premier moment de la remobilisation des acteurs du terrain.

La nouvelle carte académique des REP a été ensuite élaborée. Elle a permis de faire accéder à l'Education prioritaire 19 secteurs de collèges très en difficulté. Un accroissement des crédits d'Etat a pu en outre éviter à 9 ZEP d'être supprimées. Cependant, les 16 REP les mieux classés à l'enquête sociale (c'est-à-dire dont le contexte socio-économique est le moins défavorisé) bénéficient de l'amélioration des taux d'encadrement mais leur personnel ne perçoit pas d'indemnité.

Fin 1998, la nouvelle carte de l'Education prioritaire est définie et est présentée, ainsi que les objectifs de la relance, aux 104 REP. Les REP « entrant » dans l'Education prioritaire (et plus précisément, l'équipe de pilotage élargie à des enseignants et à des conseillers pédagogiques) ont bénéficié par ailleurs d'une formation de 6 heures au diagnostic pédagogique.

Le contrat de réussite est présenté à l'occasion de ces réunions d'information. C'est lui qui va être le support du travail d'évaluation demandé à chaque équipe de REP. L'Académie a opté pour un document type qui devra être adapté à chaque REP par les équipes de pilotage. Pour élaborer les contrats de réussite en respectant les consignes académiques, il est nécessaire d'adopter la démarche de projet : le REP doit faire son diagnostic, avec l'aide d'indicateurs, proposer des solutions, et se donner les moyens d'évaluer l'efficacité de ces solutions.

Deux éléments nous intéressent particulièrement ici. Tout d'abord, l'idée de contrat entre des établissements et une administration de tutelle est clairement formulée (sous l'impulsion de la politique centrale). Par ailleurs, les pratiques d'évaluation sont sollicitées

pour mettre en œuvre ce contrat. Elles doivent être utilisées d'une part pour son élaboration, à travers des procédures d'évaluation diagnostic, d'autre part, pour les différentes phases de sa négociation, à travers des procédures d'évaluation contrôle.

B - L'évaluation dans la relance

Pour les responsables académiques qui pilotent la relance, la politique académique d'Education prioritaire est une reprise ou une continuation de l'idée initiale des audits⁸⁷. Elle représente une nouvelle démarche de pilotage pour l'Education prioritaire où l'évaluation permettrait d'optimiser les prises de décisions. Elle prend place dans le dispositif d'évaluation pédagogique permanente mise en place par l'Inspecteur général en académie. Les outils d'évaluation isolés pour permettre le diagnostic sont ceux formalisés par les services du rectorat : tableaux de bord conjuguant données des IPES et différents indicateurs de résultats⁸⁸.

1 - Utilisation de l'évaluation pour la contractualisation

L'utilisation de la démarche évaluative doit servir à l'établissement de relations contractualisées entre les REP et l'instance rectorale, ce qui est une nouveauté dans l'Académie. En effet, si les audits ont pu être perçus par certains comme un premier pas vers la formalisation de contrat, à partir d'un état des lieux et de la formulation de recommandations, ils n'ont finalement pas fonctionné comme tel. Or, les contrats de réussite, établis pour trois ans mais bénéficiant de bilans annuels, représentent, dans l'esprit de la relance, un engagement des deux partenaires : l'Académie et le REP.

Le projet de l'Académie de Lille sur l'Education prioritaire reconnaît qu'il est « difficile de demander au Réseau de s'engager dans le temps sur une amélioration chiffrée de résultats

⁸⁷ C'est à cette époque que l'Inspecteur d'académie adjoint chargé de la relance de l'Education prioritaire établissait un lien entre les audits et l'évaluation des chefs d'établissement.

⁸⁸ Cf. précédemment la première partie de ce chapitre.

et de flux », même s'il spécifie que l'amélioration de la réussite des élèves doit être le but final de la démarche. L'engagement porte tout d'abord simplement sur la mise en place de la nouvelle politique de l'Education prioritaire. Ainsi, le REP s'engage :

- à mettre en place un répertoire de réseau⁸⁹,
- à privilégier, dans les demandes de formation, celles liées au projet pédagogique du REP, « répondant aux exigences de proximité, d'intercatégorialité et de mise en activité des maîtres »,
- à travailler sur l'amélioration des relations avec les familles, et notamment du regard de l'école sur celles-ci,
- à produire un bilan annuel du contrat de réussite,
- à mettre en œuvre les priorités présentées dans le contrat de réussite.

Ces éléments ne portent donc pas sur un niveau de performance à atteindre par les REP, mais simplement sur des étapes de la relance à réaliser.

En retour, l'Académie s'engage quant à elle :

- à maintenir la carte des REP pendant trois ans,
- à renforcer l'encadrement et les moyens pédagogiques,
- à améliorer le pilotage local à travers des instances et des outils académiques,
- à améliorer le dispositif de formation.

Le contrat de réussite, même s'il met en place une procédure de bilan annuel, sort de la logique de l'annuité dans les relations entre le terrain et les tutelles, puisque son échéance est portée à trois ans.

⁸⁹ C'est-à-dire une instance plus large que l'équipe de pilotage à laquelle doivent s'adjoindre des enseignants, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école et qui semble être une spécificité de l'Académie de Lille.

2 - L'évaluation comme instance formative

Le contrat de réussite est conçu comme la première expression du travail en réseau : il n'est pas censé être fait par le coordonnateur ou le responsable, mais par le collègue et les écoles, après une évaluation des points forts et faibles et des besoins de chacun. Dans l'élaboration de ce contrat, mais aussi au travers des actions sélectionnées, c'est également le rapprochement et l'articulation entre le premier et le second degré qui est souhaité. En fait, le contrat de réussite est à la fois le support d'une formation des différents acteurs du terrain au diagnostic pédagogique, grâce à l'aide d'outils statistiques d'évaluation, et d'un développement de la communication entre ces acteurs de statuts différents. Il représente une délégation de la régulation des REP au niveau de la base, à travers l'auto-évaluation, mais il ne supprime pas pour autant le contrôle hiérarchique toujours existant.

On retrouve le souci pédagogique de l'Académie dans les différentes structures qu'elle a mises en place pour aider à l'élaboration des contrats de réussite et en faire le suivi. Il existe ainsi un comité de pilotage académique qui rassemble autour du Recteur les principaux responsables académiques et définit la politique d'Education prioritaire. Par ailleurs, un groupe restreint de l'Education prioritaire, composé du coordonnateur académique, d'IPR, d'IEN, de chefs d'établissement, de coordonnateurs de réseaux, des chargés de mission des départements, du service « Vie pédagogique » du Rectorat, de représentants de l'IUFM, scindé en différentes commissions, travaille notamment sur les questions de formation et de suivi de l'élaboration des contrats de réussite. Ce sont ces commissions qui se sont réunies pour donner un avis sur tous les contrats de réussite de l'Académie en mai 1999.

L'Académie a par ailleurs proposé aux REP entrants l'aide d'un groupe de soutien pour l'élaboration de leurs contrats de réussite. Ce groupe est constitué de membres du service de « Vie pédagogique » du Rectorat, service qui prend en charge l'élaboration des outils d'évaluation dans l'Académie⁹⁰. A partir des tableaux de bord des collèges, il a élaboré un tableau de bord des REP destiné à aider les réseaux dans leur diagnostic pédagogique. Il

⁹⁰ Nous l'avons vu dans la première partie de ce chapitre.

s'est également proposé pour rencontrer directement les membres de l'équipe de pilotage des REP et pour les aider à analyser les différents indicateurs de résultats scolaires.

A côté de ces différentes instances, l'Académie a organisé plusieurs temps de formation ou d'information, notamment pour les 36 REP entrants, en plus de ceux concernant la présentation de la politique générale. Certains enseignants de français et de mathématiques de REP se sont ainsi vu proposer une formation au diagnostic pédagogique au dernier trimestre 98/99, le but étant qu'ils forment ensuite eux-mêmes leurs collègues. En septembre 1999, un séminaire sur l'Education prioritaire a été organisé pour les responsables de REP (chefs d'établissement et IEN) autour de la question du pilotage des réseaux et de l'accompagnement pédagogique.

3 - L'évaluation comme rationalisation de l'activité pédagogique

Le but ultime du travail sur les données d'évaluation, pour les cadres académiques qui pilotent la relance, est de faire réfléchir les acteurs de la base, et essentiellement les enseignants, sur leurs pratiques professionnelles. En effet, pour eux, les évaluations nationales mettent en évidence des pratiques pédagogiques structurelles autant que les problèmes spécifiques des élèves.

L'idée est donc que l'usage de l'évaluation aboutisse à terme à une transformation des pratiques, par une régulation autonome, au niveau local. Transformation des pratiques qui peut être comprise comme allant dans le sens de leur rationalisation, du fait de la somme d'outils d'évaluation proposés pour les cadrer, du fait également de l'apport de transparence qu'est censée signifier l'évaluation. Par ailleurs, cela prend la forme d'un pilotage académique qui peut apparaître aux acteurs du terrain comme extrêmement ferme. Dans les contrats de réussite, les outils statistiques d'évaluation qui doivent être utilisés sont précisés, le cadrage général des objectifs à atteindre dans les REP formalise à l'avance les contrats à venir et leur enlève dans le même temps leur marge de liberté.

L'approche des contrats apparaît finalement comme très technique et formaliste. Elle est significative d'un mode de gestion imposant l'auto-évaluation à la base, tout en l'utilisant dans une démarche plus proche du contrôle. Des bilans annuels doivent en effet être opérés par les REP eux-mêmes, qui doivent juger du respect des termes du contrat.

4 - Un pilotage par l'évaluation qui n'a pas atteint ses objectifs

L'Inspecteur d'académie adjoint pilote de la relance de l'Education prioritaire dans l'Académie de Lille, et qui a développé l'importance de l'évaluation diagnostic, a en fait été déchargé de cette mission au début de l'année 2000. Cela correspond à un changement de la politique rectorale, qui après l'installation des nouveaux REP, souhaite passer de la phase organisationnelle à celle du suivi, au travers notamment de l'animation pédagogique. Au même moment, la politique nationale de l'Education prioritaire passait de la logique du soutien à celle de « l'excellence ». L'accent est alors mis sur la valorisation des actions innovantes et efficaces. Il est demandé aux Académies de mettre en œuvre des pôles d'excellence dans les REP⁹¹.

C'est une IPR de lettres qui est alors chargée du dossier académique de l'Education prioritaire, et notamment du développement de l'accompagnement, par la formation continue, le soutien apporté par des personnes ressources, l'animation pédagogique.

Le mode de pilotage du dossier change sensiblement, du fait tant de la différence de personnalité des responsables que de leur différence de statut. La nouvelle responsable souhaite ainsi mettre l'accent sur l'accompagnement pédagogique davantage que sur l'organisation administrative et la gestion des moyens.

Toutefois, les décisions administratives cachent toujours une réalité beaucoup plus complexe que celle qu'elles laissent simplement apparaître. La décision rectorale fait passer le pilotage de l'Education prioritaire des mains d'un administratif, disposant d'une autorité hiérarchique et de moyens logistiques, à une responsable pédagogique, qui ne bénéficie pas des mêmes appuis matériels et symboliques. De plus, cette décision ne constitue pas seulement un simple changement de responsabilités. Elle met en place une organisation différente de celles-ci : l'ancien responsable de l'Education prioritaire est resté pendant un temps toujours investi dans la procédure. En effet, en 2000, il est devenu ensuite responsable du suivi des projets d'établissements dans l'Académie et a pris en

⁹¹ Cf. le Bulletin officiel de l'Education nationale n°8 du 24 février 2000. Des « rencontres nationales des acteurs de l'Education prioritaire » sont alors prévues à Strasbourg pour les 6 et 7 juin 2000. Elles n'auront finalement pas lieu suite aux changements politiques connus par le Ministère de l'Education nationale en mars 2000.

charge à ce titre, le suivi et l'évaluation des contrats de réussite. Mais, par un rebondissement dans les décisions rectorales, en 2001 ce responsable se voit de nouveau déchargé de cette mission, au bénéfice de l'actuel Inspecteur d'académie du Pas-de-Calais.

Les différentes missions et fonctions des responsables académiques sont donc entremêlées et peuvent être ressenties comme « doublées ». Dans le cas de l'Education prioritaire, la nouvelle responsable souhaite impulser, avec les moyens qui lui sont donnés et qui proviennent pour une bonne part de la bonne volonté des individus, une démarche axée sur l'accompagnement des acteurs de terrain. Elle se présente comme beaucoup moins intéressée par l'usage des indicateurs statistiques. Surtout, elle précise que l'usage de ces outils ne doit pas remplacer les rapports directs avec les équipes, associant par cette idée l'usage des outils d'évaluation à un pilotage descendant⁹².

L'exemple de la relance de l'Education prioritaire nous montre que la démarche évaluative peut-être fortement incorporée à une politique académique dans les textes, mais c'est l'orientation qui va en être donnée par les responsables qui va rendre ou non concrète cette démarche. Selon qu'un cadre administrativo-politique comme un inspecteur d'académie adjoint ou qu'un cadre pédagogique comme une IPR est à sa tête, le sens de la politique peut être réorienté, de la gestion vers l'animation. Nous constatons que les outils ont finalement peu de poids, c'est essentiellement leur interprétation qui est importante. Mais, ce sont finalement les outils qui perdurent davantage que leur sens, puisque ces derniers sont donnés par des responsables aux missions ponctuelles.

Les contrats de réussite élaborés par un inspecteur d'académie adjoint seront évalués par une IPR, ou par un autre acteur académique si, entre temps, la responsabilité de la politique a encore changé de main. Les acteurs du terrain auront dû cependant l'établir, se saisir des outils d'évaluation qui leur ont été proposés et se socialiser à leur usage. Malgré le passage d'une direction administrative à une direction pédagogique, les objectifs du premier

⁹² Il nous est impossible de conclure sur ce point pour le moment, une recherche dirigée par Lise Demailly est actuellement en cours sur ce sujet. Elle s'intitule « Le projet académique de l'Education prioritaire dans l'Académie de Lille, Les outils organisationnels de régulation de l'action pédagogique dans les REP ».

responsable pourront être atteints en partie. Dans le cas, bien sûr, où l'on ne prend pas en compte la capacité de résistance, analysée dans un chapitre précédent, des acteurs de terrain à ces outils.

Conclusion

A - Analyser des politiques en évolution

Notre exploration des usages et représentations de l'évaluation par les cadres académiques est forcément partielle du fait du mode d'enquête que nous avons suivi. Nous n'avons pas procédé à une interrogation systématique de l'ensemble des cadres sur ce sujet, mais nous avons tenté de reconstruire leurs positions au travers des politiques et des pratiques qu'ils mettent en place. Il s'agit en fait d'une tentative d'explicitation *a posteriori*, mais aussi dans l'immédiateté même de la prise de décision et de son application.

Nous sommes alors confrontés aux changements continuels des décideurs, que ce soit au niveau national ou académique. Par exemple, la politique de relance de l'Education prioritaire a connu deux Ministres. Elle a connu également, nous l'avons dit, deux responsables académiques différents à sa tête. Ces changements produisent des réorientations explicites de la politique, mais également, de façon plus insidieuse, moins visible, des évolutions de sens, des adaptations du discours. Ces transformations sont difficiles à mettre en lumière, elles ne sont pas toujours datables, font référence ou peuvent être justifiées par diverses logiques d'action. Elles produisent par ailleurs des discours explicatifs différents selon les acteurs. Dans cet ensemble flottant de discours et de décisions, le travail d'analyse apparaît parfois forcer les choses, schématiser à outrance.

Toutefois, analyser une politique sur plusieurs années, à travers la prise en compte de ses réorientations et de ses différents modes de légitimation, est fortement éclairant. L'analyse de la première campagne d'audits a pu ainsi montrer une redéfinition des objectifs au fur et à mesure de son développement, et finalement une utilisation différente de la procédure

entre les débuts et la fin. De même, la première campagne et sa reprise près de dix ans après ne servent pas les mêmes buts politiques.

Ces difficultés d'analyse montrent en fait que l'on pose justement ici le regard sur un domaine sensible, qui ne rallie pas un point de vue unique mais des conceptions différentes quant à la prise de décision et à l'action. L'évaluation, le bilan récapitulatif, l'établissement de diagnostic, ne sont pas encore des pratiques « solidifiées » chez les cadres académiques. Ces pratiques ne font pas encore référence à un système défini de règles, comme peuvent l'être par exemple celles de la gestion budgétaire. Elles n'éveillent pas les mêmes significations ni les mêmes pratiques chez ceux qui s'en réclament et peuvent servir des discours justificateurs sensiblement différents

B - Spécificité de l'évaluation dans l'Académie

Nous pouvons toutefois dégager deux traits spécifiques du statut de l'évaluation dans l'Académie.

1 - La double facette de l'évaluation

Nous avons pu dégager de nos analyses précédentes le constat d'une double facette de l'évaluation. En effet, dans un premier temps, les différents modes d'évaluation (des plus traditionnels aux plus innovants) nous paraissent avoir gagné leur place dans l'Académie et être de moins en moins remis en question. Par exemple, l'usage des différents indicateurs statistiques d'évaluation s'est généralisé, ils sont devenus une référence partagée par tous et sont utilisés dans les différentes négociations entre acteurs (même si leur usage n'est pas maîtrisé par tous). De même, les audits appartiennent désormais à la culture commune de l'Académie, leur statut exceptionnel et novateur participant à l'image de marque de celle-ci. Ainsi, malgré les changements de politiques, la rotation des décideurs et les orientations différentes qu'ils donnent à leurs actions, les différents outils d'évaluation consolidés restent. Cette stabilité dans le changement nous semble donc pouvoir être significatif de l'importance prise par la démarche évaluative dans la gestion du travail d'enseignement au sein d'une Académie.

Mais, cet état de fait amène d'une certaine façon son contraire. A force d'être utilisée pour des orientations et des objets différents, l'évaluation ne perd-elle pas de son sens ? La multiplicité de ses utilisations, parfois dans des buts différents (comme animation ou contrôle), ne tend-elle pas à la décrédibiliser ? L'enracinement progressif des pratiques d'évaluation dans le fonctionnement académique tend à diminuer son impact en l'amenant au statut de routine. Certes, cela n'est pas le point de vue de tous les acteurs. Ceux-ci sont plus ou moins convaincus de l'utilité et de la légitimité de l'évaluation. Mais nous voulons souligner par là que l'on ne peut pas déduire automatiquement qu'une pratique qui se répand est une pratique qui a gagné son but premier : dans notre cas, rationaliser la conduite de l'action collective, orienter de façon plus pertinente et plus scientifique l'action, etc. C'est cependant, et indéniablement, une pratique existante et de référence.

2 - Le rapprochement du pédagogique et de l'administratif

Le développement de l'évaluation, au niveau d'une Académie, ne semble donc pas avoir eu tous les effets bénéfiques escomptés. Cependant, il a bien entraîné certaines modifications. L'une d'entre-elles nous semble être le rapprochement de domaines traditionnellement séparés dans l'administration de l'Education nationale, celui de la pédagogie et celui de l'administratif, ceci de plusieurs façons.

Tout d'abord, chez les évaluateurs eux-mêmes, nous pouvons constater un rapprochement des deux domaines, ou plutôt, un élargissement des regards portés. Ainsi, il est demandé aux IPR, lors de leurs inspections, après avoir évalué le travail de l'enseignant relativement à sa discipline, de juger de son investissement général dans l'établissement, de regarder si la gestion des moyens (matériels, financiers et humains) de la discipline est la plus pertinente. De même, dans les équipes d'audit, des professionnels d'horizons différents ont à travailler ensemble, et nous avons signalé l'effet formatif que cela avait pu signifier pour les différents auditeurs. Les chefs d'établissement se sont davantage intéressés à des questions pédagogiques, les inspecteurs se sont familiarisés avec les subtilités de la gestion d'un établissement.

Nous pouvons retrouver le même lien entre les deux domaines dans les différents documents formalisant l'évaluation. Ainsi, les tableaux de bord de lycée et de collège mêlent des données pédagogiques et des données plus administratives⁹³. De même, les différents IPES mêlent indicateurs de population, de ressources et de moyens, de fonctionnement, d'environnement, et indicateurs de résultats.

Nous n'approfondissons pas davantage notre conclusion de ce chapitre, notre réflexion d'ensemble sur le niveau académique étant intégrée au chapitre suivant.



⁹³ Par exemple, on y trouve des données sur l'origine sociale des élèves, des calculs approchant l'attractivité du collège aux côtés des scores globaux des élèves aux évaluations 6^e.

CHAPITRE VIII : L'ÉVALUATION, ANALYSEUR DE LA RÉGULATION ORGANISATIONNELLE DU SYSTÈME SCOLAIRE

Dans notre tentative pour approcher l'ensemble des pratiques d'évaluation sur un territoire spécifique – une académie – nous avons suivi trois fils représentant trois acteurs dans des positions distinctes vis-à-vis de l'évaluation. L'Académie de Lille est particulièrement intéressante à étudier du fait de sa grande taille, des problèmes scolaires prégnants qu'elle rencontre, et du statut privilégié qu'elle accorde à l'innovation, singulièrement celle concernant l'évaluation. Nous souhaitons maintenant relier ces trois fils entre eux, afin de réaliser notre intention de départ : éclairer le fonctionnement organisationnel de l'institution scolaire. Dans un premier temps, nous ferons la synthèse des enseignements obtenus sur les représentations et les pratiques de l'évaluation des différents acteurs qui nous ont intéressés, en termes de divergences et de convergences. Nous formulerons ensuite des conclusions sur leurs significations pour la régulation organisationnelle, *via* la prise en compte de l'évaluation comme outil de gestion des personnels. Nous conclurons sur les effets de cette régulation sur la régulation politique globale de l'institution scolaire.

I - Convergences et divergences autour de l'évaluation

Nous sommes partis d'une définition relativement large de l'évaluation, allant des procédures d'auto-évaluation aux procédures d'évaluation totalement externes, en passant par toute une série d'intermédiaires. L'évaluation en général concerne toute pratique de

l'ordre du bilan, du retour sur l'action, de la reddition de compte. Si l'évaluation peut permettre le contrôle, et si elle est le plus communément associée à cette notion, nous avons souligné au préalable que nous ne la réduisons pas seulement à ce but. Notre définition nous a en effet fait envisager l'évaluation comme une pratique stratégique, qui au-delà (voire au lieu) de l'apport de connaissances scientifiques permettant de juger de l'atteinte d'objectifs préalablement fixés, permet d'orienter l'action, de légitimer la prise de décision, de justifier des choix controversés (ou non). Notre exploration de l'évaluation nous a fait percevoir plusieurs autres diversités, la cartographie que nous avons dessinée dans le chapitre précédent proposant un premier mode d'ordonnement. Celui-ci ne s'opère pas uniquement selon les utilisations de l'évaluation. L'évaluation se décline également selon les politiques auxquelles elle est incorporée, les acteurs qui la saisissent ou qui contribuent à sa production, les outils utilisés et les objets évalués. Enfin, selon que l'acteur est évaluateur ou évalué (deux positions endossées par les chefs d'établissement et les enseignants), la position vis-à-vis de l'évaluation sera différente.

Nous avons utilisé ici l'évaluation comme analyseur de pratiques professionnelles de trois catégories d'acteurs et de transformations du mode de coordination de l'action aux différents niveaux d'une académie. Rappelons toutefois qu'il s'agit d'une évaluation portant sur le travail d'enseignement et non pas sur l'ensemble des pratiques de travail mises en œuvre par les différentes catégories professionnelles d'une académie. Il nous paraît important de préciser la nature de ce travail d'enseignement. Il s'agit de toute activité dont le bénéficiaire sera à terme l'élève. Les activités d'enseignement prises en charge par les enseignants sont ainsi les plus représentatives de ce travail, mais, de façon secondaire, les activités tendant à organiser, orienter, contrôler ce travail entrent également dans cette définition. Pour nous, le travail d'enseignement est spécifique notamment parce qu'il est mené en référence à des valeurs, plus ou moins partagées, plus ou moins explicites, celles découlant de la conception de « l'Ecole Républicaine » restant actuellement les plus consensuelles (du moins dans l'Académie que nous avons analysée). Par ailleurs, c'est un travail dont la « production » et « l'efficacité » sont difficilement définissables et sont l'objet de débats, ce qui est particulièrement intéressant dans le cadre de notre questionnement. Nous distinguons les activités constitutives de ce travail des activités plus spécifiquement administratives, prises en charges par des personnels de rang C ou D, tâches d'exécution qui sont davantage formalisées et routinisées. Qu'il s'agisse des enseignants, des chefs d'établissement ou des différents cadres académiques, ces

acteurs bénéficient d'une relative liberté dans l'organisation et dans la réalisation de leur travail.

Nous allons dans un premier temps revenir de façon rapide sur les différentes utilisations que nous avons relevées chez nos enquêtés. Nous nous arrêterons ensuite sur des représentations de l'évaluation que nous avons repérées comme transversales chez ceux-ci. Nous tenterons ensuite d'ordonner la façon dont les acteurs se positionnent de manière générale vis-à-vis de cet objet.

A- Différents usages de l'évaluation

Les différents usages de l'évaluation que nous avons repéré au fil de notre analyse sont imbriqués, chaque usage ne correspondant pas à un type précis d'évaluation. Cette multiplicité des usages pour une même évaluation est conflictuelle, essentiellement lorsqu'elle mélange utilisation à but de contrôle et utilisation à but d'accompagnement.

1 - Evaluation, prise de connaissances, prise de décisions

La démarche évaluative, quel que soit l'objet sur lequel elle porte, produit avant toutes choses un discours, une connaissance, sur cet objet. Ceci que cette production soit scientifique ou pas, qu'elle soit acceptée, ou non, comme « juste » ou « vraie » par les évaluateurs ou les évalués. Elle propose un regard spécifique sur l'objet, ses objectifs et leurs réalisations potentielles. Ce « plus » apporté par l'évaluation peut ensuite servir, aux côtés des autres formes de connaissances, à la prise de décision.

2 - Evaluation et contrôle

Dès qu'elle met en scène un évaluateur et un évalué, d'autant plus lorsqu'elle est d'initiative externe, l'évaluation sert bien la pratique traditionnelle du contrôle. Elle est rapprochée de celui-ci tant par ceux qui l'appliquent que par ceux qui la subissent. Apport de connaissances, elle dévoile les caractéristiques de l'objet évalué (acteur, établissement, dispositif) qui sont comparées à des normes de fonctionnement (contrôle de conformité) ou

des normes de résultats (contrôle de résultats). Ce contrôle est pris en charge par la hiérarchie pédagogique (IPR) ou administrative (IA, chef d'établissement).

Cette proximité du contrôle et de l'évaluation est bien ce qui pose problème et qui amène parfois les acteurs à « cacher » la démarche évaluative. Dans le cas des audits d'établissement, par exemple, leurs instigateurs avaient voulu spécifier que les audits n'étaient pas des évaluations d'établissement. Or, les audités les ont toujours appréhendés dans ce sens.

Cela amène également la démarche évaluative à être vécue comme culpabilisante, surtout quand elle se rapproche du contrôle de résultats. Comparant l'objet évalué à un idéal, pointant la distance entre les deux, elle s'apparente au reproche.

3 - Evaluation et délégation du contrôle

Cependant, si les procédures d'évaluation mises en œuvre servent au contrôle, elles permettent également de déléguer celui-ci directement au terrain, notamment au travers de l'auto-évaluation. Le développement de la contractualisation ainsi que celui de l'évaluation diagnostic (et des formations expliquant son fonctionnement) vont dans ce sens. La volonté que les acteurs du terrain se saisissent des outils d'évaluation est symptomatique de cette tendance. Ils sont ainsi appelés à évaluer leur propre action, que celle-ci porte directement sur le travail pédagogique, ou qu'elle porte sur son pilotage.

Cet aspect de délégation du contrôle n'est pas surprenant. C'est l'une des solutions mises en œuvre pour résoudre les problèmes de gestion des ressources humaines dans une académie. En effet, face au nombre élevé des acteurs du terrain amenés à prendre en charge le travail d'enseignement, l'académie dispose d'un petit nombre de cadres chargés du contrôle et du suivi de cette prise en charge. Déléguer directement une partie du contrôle aux acteurs est l'une des façons de résoudre le problème. La délégation du contrôle est un moyen de responsabilisation des acteurs (pour ceux qui partent du postulat que, normalement, les acteurs ne se sentent pas responsables). Face au contrôle direct, elle propose un contrôle davantage diffus et intériorisé par les acteurs.

4 - Evaluation et accompagnement

L'évaluation peut également être appelée à accompagner les réformes, nationales ou académiques, ou, plus simplement, à proposer une aide dans les situations d'enseignement difficile. C'est alors d'une évaluation formative dont il est question. Cet usage est lié en partie à la délégation de contrôle, puisque le but de l'évaluation formative est de renforcer la qualité du travail des acteurs, les amenant de ce fait à définir la bonne orientation pour améliorer les pratiques.

Or, cette proximité dans les usages n'est pas défendue par tous les acteurs académiques. Certains, dans leur communication avec le terrain, souhaitent au contraire bien les différencier, montrant de ce fait que la distinction n'est pas nette. Dans le cas de la politique de l'Education prioritaire dans l'Académie de Lille, l'IPR chargée des REP précise que les contrats de réussite, les aides proposées sur le terrain pour les élaborer, ne doivent pas être assimilés à des audits qui, pour elle, ont basculé dans la dimension du contrôle. Or, elle souhaite établir avec les acteurs du terrain des relations dégagées de toute notion de contrôle.

5 - Evaluation et communication

Enfin, nous relèverons comme dernier type d'utilisation de l'évaluation celle qui permet la communication. C'est en fait l'une des utilisations stratégiques les plus évidentes, ce que nous avons déjà relevé dans notre définition de départ, que nous avons rencontré tant chez les responsables académiques que chez les chefs d'établissement. L'évaluation permet de justifier des choix opérés auprès des acteurs subalternes, mais également envers le niveau central. Elle permet de soutenir un discours de mobilisation des acteurs du terrain, d'explicitation des politiques mises en œuvre. Elle est assez proche de l'évaluation utilisée pour l'accompagnement, puisqu'elle vise à donner des éléments de cadrage. Mais son utilisation est davantage stratégique. C'est en effet le discours qui est premier dans cette démarche, les données d'évaluation étant ensuite sélectionnées pour l'appuyer. *A contrario*, dans l'utilisation à but d'accompagnement, l'évaluation est censée être le point de départ du diagnostic. Le choix des données d'évaluation sera différent suivant que le discours dispensé sera plus ou moins culpabilisant, alarmiste ou laudatif.

B - Discours transversaux sur l'évaluation

Au terme de l'analyse des rapports de nos trois catégories d'acteurs avec l'évaluation du travail d'enseignement, nous sommes donc confrontés non pas à une mais à des pratiques d'évaluation. Quels éléments transversaux à ces différentes pratiques peut-on repérer ?

Au cours de notre travail, nous avons en fait rencontré des représentations ou des pratiques de l'évaluation récurrentes que nous synthétisons ici sous le terme de discours transversaux sur l'évaluation.

1 - L'évaluation est une pratique subordonnée

L'une des positions communes aux différents acteurs enquêtés est, pour une majorité d'entre eux, le statut secondaire accordé à cette pratique. Si plus on monte les échelons hiérarchiques, plus l'usage de l'évaluation est prégnant, peu d'acteurs en font leur activité principale. Les enseignants sont les plus ombrageux sur ce sujet. L'urgence, la gestion du quotidien, le relationnel qui cadrent leur métier font que l'activité réflexive d'évaluation ne peut être au centre de leurs préoccupations. Même pour ceux qui reconnaissent son utilité, cette activité ne peut venir qu'en complément puisque c'est l'objet évalué – leurs pratiques d'enseignement – qui est central.

Si les chefs d'établissement sont davantage utilisateurs d'évaluation, c'est également parce que leurs pratiques professionnelles sont différentes : elles sont constituées entre autres d'activités de gestion et d'organisation. Mais, chez les chefs d'établissement que nous avons rencontrés (et qui ne sont pas représentatifs de l'ensemble, comme nous l'avons précisé), l'activité d'évaluation ne peut être qu'une activité au service d'une autre. De même, la gestion et l'organisation sont perçues comme des activités de base, les plus importantes restant la mobilisation des différents personnels pour la réussite scolaire des élèves. De ce fait, l'évaluation ne peut être conçue comme une activité possédant sa propre finalité, elle n'est qu'un outil. Nous sommes ici dans l'univers des représentations. Dans les faits, nous avons vu que certains chefs d'établissement savaient instrumentaliser cette pratique dans l'intérêt de leur établissement.

Chez les cadres académiques, l'évaluation devient davantage une activité centrale, essentiellement parce qu'elle est opérée dans le dessein du contrôle et non plus de l'auto-évaluation et de l'auto-régulation et parce que ces cadres sont en position d'experts. Le contrôle est ainsi l'activité emblématique de certains cadres, comme les IPR. Cependant, nous avons remarqué qu'eux-mêmes souhaitent diminuer l'importance de celui-ci dans leurs pratiques, au bénéfice d'une évaluation entendue comme aide et soutien. Le contrôle de conformité des pratiques enseignantes doit toujours se faire, mais il ne peut se suffire à lui-même. Par ailleurs, les IPR soulignent la multiplicité des tâches qui définissent leur activité professionnelle, au sein de laquelle l'inspection n'est qu'une parmi d'autres.

Au plan académique en fait, la nouveauté ne se situe pas tant dans l'usage de l'évaluation que dans l'objet sur lequel elle porte. Aux missions d'évaluation des personnels et des établissements sont venues s'ajouter des missions d'évaluation de dispositifs et de politiques, en accord avec les demandes gouvernementales concernant l'évaluation des services publics. Les deux objets sont fortement imbriqués dans les faits, mais la volonté est de les dissocier dans les discours. Par exemple, c'est ce que montre l'accent mis, dans la présentation de la politique des projets d'établissement, sur la ferme distinction de celle-ci avec toute procédure d'évaluation des chefs d'établissement. Or, l'IPR participant à l'élaboration de ce dispositif admet que, dans les faits, les projets d'établissement seront certainement utilisés comme point de départ à l'évaluation des chefs d'établissement.

Cette volonté des différents acteurs de remettre les pratiques d'évaluation à leur « juste » place, c'est-à-dire en position d'aide et d'appui pour les autres pratiques professionnelles plus centrales, n'est pas étonnante en soi. L'évaluation pour l'évaluation n'a pas de sens, sauf dans une optique de pure prise de connaissance. Que ce soit dans un objectif de contrôle ou d'aide, l'évaluation vient en complément. Mais cela peut être de nouveau interprété comme une stratégie pour désinvestir l'évaluation de son importance affichée. Il s'agit de pointer ici une certaine contradiction entre ce type de représentation et les discours officiels décrivant l'évaluation comme nouveau « remède miracle », permettant de réduire de nombreuses difficultés rencontrées par l'institution scolaire.

2 - L'opposition aux « chiffres »

Un second élément traversant les rapports des différents acteurs à l'évaluation est leur opposition, franche ou plus nuancée, à l'évaluation strictement représentée par des « chiffres ». Ce terme, qui peut paraître creux, désigne en fait les données issues de la statistique. Il est révélateur de la position défensive des acteurs qui, par l'utilisation de ce vocable simplificateur (voire péjoratif pour certains), déprécient et caricaturent le type d'évaluation qu'il recouvre. Sur celui-ci semble planer une double suspicion.

Tout d'abord, l'évaluation chiffrée est perçue comme beaucoup trop réductrice. La traduction d'une réalité quotidienne en chiffres ne peut se faire qu'au prix d'une perte de sens. Si elle est censée apporter une information, elle apparaît également comme un appauvrissement. Elle n'est donc pas fiable.

Par ailleurs, la transformation de la réalité en chiffres est toujours suspectée de manipulation, d'autant plus lorsque des bénéfices peuvent être attendus de cette dernière. L'évaluation ressortissant à ce mode d'approche permet alors des comportements stratégiques et instrumentaux de la part de certains. Des remarques formulées par deux principaux de collège lors d'une discussion privée (lors d'un séminaire académique sur l'Education prioritaire) nous semblent une bonne illustration de ce fait.

Ils trouvent critiquable le formulaire du contrat de réussite. Le tableau de bord est très normatif, implicitement, dans ses formulations. Par exemple, le tableau sous-entend que les notes au contrôle continu devraient être le plus proche possible de la notation ponctuelle au brevet. Pour eux deux, c'est complètement absurde pédagogiquement car il faut encourager les élèves. [Il faut utiliser la notation pour encourager] On fait dire aux chiffres ce qu'on veut mais il faut y faire attention car cela sert à négocier les moyens avec l'institution. Il faut donc faire attention aux chiffres, il ne faut pas que ça marche trop bien. [Il ne faut pas que l'établissement ait l'air de trop bien marcher] Les indicateurs du tableau de bord ne rendent pas bien compte des situations. Par exemple, le taux de chômage. Beaucoup de femmes ne se déclarent pas demandeurs d'emploi. Mais dans le bureau de l'un des deux, elles lui disent, [il leur fait dire], que s'il y avait de l'emploi, elles le prendraient. Il les compte donc comme demandeurs d'emploi. Il s'est rendu

compte que les classements en PCS variaient entre l'école et le collège. Car la secrétaire qui saisit ne sait pas toujours quoi faire. Il s'est rendu compte aussi que sa secrétaire avait tendance à embellir la réalité, à arrondir les chiffres vers le haut, pour donner une bonne image du collège. Il a dû l'arrêter. L'autre affirme que les instituteurs de CE2 ont tendance à gonfler les résultats de leurs élèves, car ils se sentent jugés là-dessus. Du coup, les élèves semblent avoir fait très peu de progrès entre le CE2 et la 6^e. C'est fictif. Notes de discussion (Lise Demailly) avec deux principaux (séminaire académique, 09/99).

Cette manipulation possible des « chiffres » par certains possède son corollaire : l'injustice inhérente à ce type d'évaluation. Qu'ils reconnaissent manipuler les chiffres ou non, le sentiment d'injustice est ressenti par tous les acteurs, certains développant alors des démarches plus cyniques et instrumentales.

Il nous semble que la raison expliquant cette double suspicion vis-à-vis de l'évaluation quantifiée est à rechercher dans son aspect technique. D'une part, la nécessité de passer par une technique – l'interprétation – pour dégager l'information apportée par l'évaluation médiatise le rapport à la réalité. D'autre part, si l'interprétation est toujours nécessaire pour comprendre toute information, dans le cas des statistiques, elle requiert de réelles compétences, réclamant elles-mêmes un certain laps de temps pour être mises en œuvre. L'information n'est pas directement compréhensible mais demande l'apprentissage de techniques pour le devenir (d'autant plus lorsque la présentation des statistiques se raffine).

Cette opposition à l'évaluation chiffrée doit d'autant plus être relevée qu'elle semble déteindre sur la représentation générale de l'évaluation. C'est-à-dire que les acteurs les plus rétifs à cette évaluation quantifiée ont tendance à percevoir de la même façon toutes les formes d'évaluation, même les plus qualitatives. Tout type d'évaluation est alors vu sous la même lumière : une évaluation pouvant être manipulée est source d'injustice, productrice d'informations peu fiables.

3 - L'évaluation est une pratique dangereuse

Une troisième représentation décelable chez une majorité d'acteurs des trois catégories consiste dans la conception de l'évaluation comme pratique dangereuse, susceptible de retirer aux acteurs leur marge de manœuvre, d'une part par la normalisation des pratiques qu'elle induit, d'autre part par la montée en visibilité qu'elle implique.

Cette représentation découle en partie de la précédente : l'aspect techniciste de l'évaluation chiffrée est perçu comme formalisant les pratiques sur lesquelles elle porte, afin de les faire entrer dans un choix de modalités. Mais, cette remarque ne se limite pas à l'évaluation quantitative. Pour beaucoup d'acteurs, l'une des dérives de toute pratique d'évaluation, quantitative ou qualitative, est de produire une normalisation des pratiques relativement aux critères utilisés dans l'évaluation. L'exemple donné ci-dessus de la discussion de deux principaux de collège sur les contrats de réussite de l'Education prioritaire illustre cette tendance à la normalisation. Les Principaux reprochent ainsi aux tableaux de bord d'être normatifs et de définir, au moyen des indicateurs sur lesquels ils sont basés, une mesure de la réussite scolaire d'un collège : avoir des notes au contrôle continu proches des notes du brevet. Pour eux, ce choix est fait en dehors de toute réflexion pédagogique, qui montrerait que la démotivation des élèves par des notes basses est un problème en Education prioritaire. Le même type de reproche peut être fait à des procédures d'évaluation plus qualitatives. Les audits d'établissement suivent par exemple une procédure qui détermine le type de questions devant être posé pour approcher le mode de fonctionnement pédagogique d'un établissement.

L'évaluation, pour pouvoir être menée, doit donc préciser les objectifs poursuivis, les méthodes utilisées, les résultats attendus et obtenus par les acteurs du terrain évalués, alors que ceux-ci sont peut-être restés dans le flou ou dans la diversité pour ces différents éléments. Hormis les cas d'auto-évaluation, la rationalisation apportée par l'évaluation n'est pas le produit des acteurs évalués, mais celui d'acteurs extérieurs, hiérarchiques ou experts, déconnectés parfois de la réalité du terrain. Ce reproche est adressé essentiellement par les acteurs subissant des évaluations, mais il est compris également par certains évaluateurs. Ainsi, l'IPR Vie Scolaire chargée des projets d'établissement souhaite dans un premier temps ne pas évaluer ceux-ci, afin de laisser les acteurs libres d'adapter la procédure à la réalité du terrain.

Par ailleurs, l'évaluation de tout objet (acteur, dispositif, politique) amène également à rendre visible des éléments qui auparavant relevaient d'un espace plus privé. Bien sûr, les résultats des évaluations ne sont pas toujours rendus publics, mais ils sont tout au moins partagés par plusieurs acteurs, évaluateurs et évalués. Par exemple, les pratiques d'enseignement d'un professeur sont dévoilées à l'inspecteur lors de sa visite en classe. Dans le cas d'une évaluation moins traditionnelle comme celle des audits, la restitution du rapport d'audit se fait à l'ensemble des acteurs de l'établissement. Lors de la première campagne d'audits, des acteurs étrangers à l'établissement pouvaient ainsi y assister¹.

A contrario, dans certains cas, l'aspect délicat de ce dévoilement est pris en compte, et les résultats des évaluations ne sont pas portés à la connaissance des acteurs les plus concernés, de peur des effets potentiellement démobilisateurs que cela pourrait avoir. C'est le cas par exemple d'une typologie des collèges en Education prioritaire qui n'a pas été divulguée. De même, le travail réalisé par l'Inspecteur général en académie a pour premier récepteur le Recteur, qui est libre ensuite de ne pas rendre publics les résultats.

Cette mise en lumière de pratiques qui pouvaient être autrefois cachées représente pour certains acteurs une menace pour leur liberté d'action. Elle rend lisible à tous des savoir-faire précis, des arrangements particuliers et peut agir ensuite sur leur rationalisation.

4 - Evaluer oui, mais les autres

Le reproche précédent adressé à l'évaluation, la limitation de la marge de manœuvre des acteurs par le dévoilement qu'elle permet sur leurs activités, amène cependant à une position qui peut paraître paradoxale mais qui est surtout stratégique. La plupart des

¹ Les médias, représentés par la presse régionale, ont ainsi pu parfois assister à des restitutions d'audit. Cette présence a pu choquer certains, mais la publicité produite par les articles de presse relatifs aux audits a pu être utilisée à son compte par le chef d'établissement audité. La mise en visibilité sert, dans ce cas, l'évalué.

Un auditeur de la première opération d'audits raconte ainsi : « *Il y a même des auditeurs qui se sont retrouvés en photo dans le journal. Oui. On voyait le groupe d'auditeurs, c'était dans le sud du département du Nord, il y a un chef d'établissement qui a été suffisamment malin pour faire venir la presse le jour de l'audit de son établissement. Ça lui a permis de donner son point de vue dans la presse locale sur l'audit. En tant qu'auditeur, je n'aurai jamais accepté que la presse se pointe dans la salle où on auditait les gens* ».

acteurs expliquent ainsi redouter les évaluations portant sur leur travail ou sur les dispositifs auxquels ils participent, pour plusieurs raisons : peur de l'évaluation faussée, de l'injustice qu'elle peut produire, peur de la publicité, de la normalisation des pratiques qu'elle peut signifier, etc. Mais ils apprécient en général l'évaluation qui porte sur les autres, et particulièrement sur les acteurs qui leur sont subordonnés.

Ainsi, peu d'enseignants remettent en cause l'évaluation portant sur les élèves (même s'ils peuvent remettre en cause la forme qu'elle prend). Celle-ci leur apparaît primordiale dans la compréhension de leurs élèves et de leur mode d'apprentissage. Bien sûr, cet exemple est particulier, puisqu'il ne concerne pas une relation hiérarchique de travail (mais toutefois une relation de dépendance). Nous le citons cependant puisque nous nous sommes aperçus, dans notre analyse de la catégorie des enseignants, que leur point de vue général sur l'évaluation était étroitement connecté à leur point de vue sur l'évaluation de leurs élèves.

Les chefs d'établissement quant à eux supportent difficilement l'évaluation subie par leur établissement ou par eux-mêmes. Ils dénoncent ainsi les critères utilisés comme affaiblissant notoirement la réalité du terrain. Mais, dans le même temps, ils utilisent le même type de données d'évaluation pour communiquer avec leurs enseignants et regrettent de ne pas pouvoir approfondir l'évaluation qu'ils ont à faire de ceux-ci.

L'évaluation, lorsqu'elle porte sur autrui, est alors vue comme particulièrement utile, apportant les informations nécessaires à la prise de décisions ou aux conseils, permettant de mieux comprendre l'acteur en situation et de définir les aspects de son travail paraissant non fonctionnels. La mise en visibilité n'est alors plus une faiblesse mais une force.

C - Positionnements spécifiques des acteurs vis-à-vis de l'évaluation

Si, transversalement, nous avons repéré des accords dans les points de vue sur l'évaluation de l'ensemble des acteurs enquêtés, nous avons également décelé des positionnements différents qui s'établissent essentiellement selon trois positions socio-politiques distinctes repérables dans les discours des acteurs : le rapport traditionnel et conventionnel

au métier ; le souci de faire évoluer ce dernier et l'intérêt pour les démarches innovantes ; l'attrance pour le développement d'un management public.

Il s'agit d'un classement idéal typique élaboré à partir de la teneur principale des positions présentées par les acteurs rencontrés, en situation d'enquête. Nous avons conscience que les acteurs ne se réduisent pas de manière simple et totale à une seule de ces catégories de classement. Il est entendu que ces derniers se positionnent de façon fluctuante selon les temps et les lieux où ils parlent, selon les circonstances de leur vie professionnelle et de leur vie privée. Mais nous pensons que ce qu'ils défendent lors de leur confrontation avec la question de l'évaluation est significatif d'un rapport spécifique à l'institution scolaire et à leur métier.

1 - Le choix du statu quo

Cette première position est occupée par des acteurs défendant, dans leurs discours, un fonctionnement traditionnel des différents métiers de l'Education nationale et dont la référence majeure est l'idéal de l'école Républicaine et méritocratique.

Une large part des enseignants rencontrés oppose une indifférence aux nouvelles pratiques d'évaluation (notamment celles qui ne les touchent pas directement dans leur travail quotidien), indifférence qui doit être comprise comme une stratégie de résistance. S'ils critiquent le système de contrôle traditionnel (où l'inspecteur est tout puissant), ils ne souhaitent pas son abandon. Ces enseignants développent par ailleurs un discours plutôt élitiste sur l'école, ont des pratiques professionnelles traditionnelles peu ouvertes aux innovations pédagogiques et dont ils protègent le caractère individualiste. Nous avons pu rencontrer des chefs d'établissement partageant également cette mise à distance de l'évaluation. Certains IPR, pourtant représentants de l'évaluation, défendent également un fonctionnement traditionnel, où l'évaluation des acteurs est l'apanage d'une profession spécifique (la leur), et ne peut être partagée.

2 - Le choix pour une évaluation formative, légitime si elle n'est pas dévoyée

Cette position est tenue par des acteurs qui souhaitent une évolution des pratiques professionnelles dans l'Education nationale vers plus de responsabilité et de coopération

entre les différents acteurs, dans le souci de défense d'un service public d'éducation égalitaire.

Cela concerne la seconde partie des enseignants rencontrés, qui est à la fois plus critique et plus ouverte à la démarche évaluative. C'est-à-dire qu'ils reconnaissent la légitimité de l'évaluation dès lors qu'elle est déconnectée du contrôle et de la sanction, qu'elle est articulée à de l'aide, qu'elle n'est pas nécessairement hiérarchique, qu'elle permet de faire avancer les pratiques professionnelles, qu'elle est associée à une vision « démocrate » de l'école (mettant en avant le service public d'éducation, la lutte contre l'échec scolaire, le bien-être de l'enfant, etc.). Ces enseignants sont beaucoup plus intéressés par le travail en équipe, par la mise en commun des pratiques et également par la mise en place de procédures d'auto-évaluation, que ceux de la première catégorie.

La majorité des chefs d'établissement rencontrés partage ce point de vue. Ils reconnaissent également la légitimité de l'évaluation, celle des acteurs comme celle des établissements, tant que celle-ci apparaît juste (prenant en compte les spécificités des situations, non susceptible de manipulation par certains). Ils conçoivent le développement de l'évaluation au niveau de l'établissement comme un moyen de mobilisation des enseignants, de construction d'équipe de travail, en dehors d'un contrôle hiérarchique académique. L'évaluation qu'eux-mêmes ou que leurs établissements subissent est davantage contestée, non dans le principe mais dans la forme. Ils estiment ainsi que ces deux évaluations sont trop facilement confondues, qu'elles ne prennent pas en compte les spécificités des établissements qu'ils ont à diriger. Notre échantillon de chefs d'établissement est cependant spécifique, et nous pensons que des chefs d'établissement aux positions plus élitistes, davantage intéressés par l'univers entrepreneurial, auraient une utilisation beaucoup plus conquérante de l'évaluation dans la négociation avec la tutelle et avec les partenaires extérieurs et dans la gestion de leurs équipes enseignantes.

Certains cadres académiques, notamment les cadres pédagogiques, développent des conceptions proches : l'évaluation est vue comme devant servir l'accompagnement des pratiques du terrain, notamment en cas de réformes mais elle doit être déconnectée du contrôle (sans pour autant que celui-ci soit supprimé). Ce sont les aspects formatifs de l'évaluation qui sont appréciés, comme pouvant potentiellement faire évoluer les pratiques professionnelles des enseignants.

Les chefs d'établissement et les IPR rencontrés lors de la recherche sur les audits montraient pour la plupart un penchant pour ce choix. Nous pouvons supposer alors que leur expérience commune de la pratique d'audit, dont nous avons souligné les vertus formatives pour eux, est en partie déterminante dans leur position, aux côtés de leurs caractéristiques individuelles et professionnelles spécifiques (qui les ont elles-mêmes poussés à participer à l'audit).

3 - Le choix pour l'évaluation comme outil de management

Cette position est partagée par des acteurs dénonçant les travers du fonctionnement traditionnel et bureaucratique de l'Education nationale, qui perçoivent pour certains les enseignants comme englués dans la défense de leurs acquis sans capacité de remise en question. Ils souhaitent mettre en place un véritable management public dans l'Education nationale.

C'est le cas d'une partie des cadres académiques, notamment administratifs et politiques, qui reprennent le discours officiel sur la « culture de l'évaluation » développée par les responsables du niveau central. Celle-ci, partagée par les différents métiers de l'Education nationale, doit permettre une augmentation des performances et de l'efficacité de chaque acteur. L'évaluation et le contrôle des pratiques professionnelles sont ici imbriqués, contrôle qui se fait davantage en lien avec les résultats obtenus qu'avec les moyens mis en œuvre. L'évaluation est donc un outil de management qui, sous couvert de déléguer à chacun le contrôle de sa propre action, vise à l'intérioriser. Défendu par les cadres académiques, l'objectif de ce développement de l'évaluation est officiellement la réalisation des missions officielles et traditionnelles de l'école (particulièrement la lutte contre l'échec scolaire). Mais ces cadres prennent en compte le contexte général de mise en concurrence des établissements scolaires, de nécessité de rendre des comptes aux usagers et aux partenaires extérieurs (collectivités locales), d'adapter le système éducatif national aux comparaisons internationales.

4 - Interprétations des positionnements

Ces discours singuliers quant à l'évaluation ne recourent pas spécifiquement les différents statuts professionnels des acteurs ou leurs places dans le processus d'évaluation (évaluateur, évalué) mais davantage leurs positions socio-politiques affichées. Demailly (1998) a montré l'importance de ces positions dans l'analyse des métiers relationnels. Elle décèle ainsi deux grands types de référence identitaire structurant ces positions, celle de la profession et celle de l'organisation, chacune d'entre elles étant plurielle, possédant des dimensions fictionnelles, rhétoriques et stratégiques. Elle montre ainsi que « *chaque version identitaire oriente des conduites professionnelles différentes, des micro-décisions différentes dans les actes de la vie professionnelle, des prises de positions différentes dans les conflits et divergences au cours du travail, et déploie des sens culturel, éthique, historique, politique différents et divergents* » (Demailly, 1998, p.10). Demailly discerne plusieurs types parmi les modèles de la profession, dont deux particulièrement nous intéressent :

- Le modèle artisanal qui se définit par différents traits : « *isolement dans le travail vécu de manière positive comme une forme de liberté relative [...], goût du travail bien fait qui met au second rang les préoccupations de coûts, polyvalence assurant la maîtrise des processus [...], importance des savoirs techniques dans la définition du métier, mais cependant faible formalisation et faible instrumentalisation des savoirs professionnels, et enfin relative maîtrise du temps réel de travail* » (Demailly, 1998, p.6). Les enseignants défendant le statu quo quant au mode d'évaluation pourraient se retrouver dans ce modèle, puisqu'ils privilégient par ailleurs dans leurs discours leur liberté dans le travail, son caractère individuel, la non formalisation de leurs savoirs pédagogiques.

- Le modèle du professionnel, qui présente les traits principaux suivants : « *capacité à travailler dans des réseaux d'entraide et de coopération, souci du développement professionnel, élargissement du cadre mental de référence (en intégrant les problèmes éducatifs et les problèmes organisationnels, souci de la qualité du service, choix éthiques conscients liés à la notion de service public...)* » (Demailly, 1998, p.9). Les enseignants et les chefs d'établissement percevant l'évaluation comme légitime tant qu'elle n'est pas dévoyée dans des buts de contrôle se rapprochent nous semble-t-il de ce modèle. Nous avons ainsi souligné que les enseignants sensibles à l'apport de l'évaluation étaient

également ceux qui appréciaient le travail en équipe et l'ouverture professionnelle. De même, les chefs d'établissement et les IPR auditeurs que nous rattachons à ce modèle ont apprécié, dans l'expérience d'audit, les aspects de découverte de domaines professionnels étrangers à leur propre monde.

Or, un double modèle concurrent tend à se mettre en place, qui privilégie la référence organisationnelle. Il s'agit du modèle entrepreneurial, complété par le modèle managérialisé. Ces deux modèles défendent notamment : « *la capacité à s'inscrire dans des projets, ce qui renvoie à des techniques de mobilisation particulières ; l'obéissance et la loyauté ; la capacité à s'inscrire dans des réseaux et des partenariats ; la relation de service individualisée ; la territorialisation des compétences [...], la définition locale des problèmes à résoudre et des solutions possibles ; l'acceptation de l'évaluation permanente aussi bien des agents que des dispositifs [...]; la responsabilité individuelle et collective, la redevabilité, l'obligation de résultats comme nouvel ordre normatif ; l'augmentation du travail contraint et contrôlé ; la flexibilité des statuts et la précarisation de l'emploi ; la publicité, la transparence, la théâtralisation de l'action* » (Demailly, 1998, p.11). Dans cette idée, le modèle entrepreneurial est celui suivi par les responsables de gestion et de direction, en ce qui nous concerne les chefs d'établissement et les cadres académiques, le modèle managérialisé correspond aux fonctions d'exécutants, dans notre cas les enseignants. Le troisième type de discours repéré s'inscrit bien dans ce double modèle. Les cadres conçoivent l'évaluation comme l'un des outils de gestion de cette nouvelle profession managérialisée souhaitée pour les enseignants.

II - L'évaluation, analyseur de la régulation organisationnelle

Comment interpréter d'une part ces représentations et pratiques récurrentes de l'évaluation chez les trois acteurs que nous avons analysés, d'autre part leurs positions spécifiques face à celle-ci ? Demailly (1998), suite à sa présentation des différents modèles de métier, insiste sur le fait que la compréhension des conflits entre ces derniers nécessite « *de prendre en compte les compromis qui se nouent dans le rapport salarial et d'identifier la transformation des modèles de gestion de la main d'œuvre* » (Demailly, 1998, p.10). Ainsi,

le double modèle entrepreneurial/managérialisé ne se comprend pas seulement en tant que référence identitaire rhétorique et stratégique, il se comprend également comme mise en forme d'une nouvelle gestion du personnel et d'une nouvelle organisation du rapport salarial.

Les différents outils d'évaluation que nous avons présentés, malgré les différences d'interprétations et d'appropriations qu'en ont les acteurs, doivent alors être compris comme des outils de management développés dans le cadre de ce nouveau rapport salarial. Nous reprenons, pour asseoir cette affirmation, la définition donnée de l'action managériale par Courpasson (1997) dans sa proposition de développement d'une sociologie de l'action managériale. Selon lui, cette notion désigne « *l'ensemble des opérations qui visent à construire et si possible à légitimer des outils de gestion, autrement dit, à rendre irréversibles et objectives des représentations dominantes de la gestion (comme la rentabilité, la flexibilité, la compétence)* » (Courpasson, 1997, p.42). Les différents outils d'évaluation, des plus quantitatifs au plus qualitatifs, de même que le vocabulaire qui les accompagne, nous apparaissent comme servant bien une action managériale. Cette action managériale vise à donner plus d'autonomie aux acteurs, et à demander à ce qu'ils l'utilisent dans leurs actions, ceci tout en leur inculquant les nouvelles directions que doivent prendre ces actions, notamment la direction de la nouvelle obligation de résultats.

Revenons alors à notre point de départ. Nous sommes partis, au début de ce travail², de l'hypothèse que l'analyse de l'évaluation nous permettrait d'appréhender le mode de coordination de l'action en cours dans l'institution scolaire, et notamment l'adéquation entre les différentes régulations. En nous appuyant sur Reynaud (1989), nous avons défini deux modes de régulations organisationnelles : les régulations de contrôle et les régulations autonomes. Nous avons fait également l'hypothèse que ces deux types de régulations s'accomplissent à deux niveaux différents : le niveau normatif et le niveau systémique. Cette régulation organisationnelle globale met en fait en scène les relations entre les travailleurs et leurs employeurs et le type de compromis effectif qu'il trouve. Ce n'est alors pas tant l'évaluation en elle-même qui va nous permettre de comprendre les

² Cf. l'introduction de ce travail.

transformations de la régulation organisationnelle, que celle-ci en tant que révélatrice d'un nouveau mode de « management »³ des salariés.

Avant de lire les évolutions de la régulation organisationnelle du système scolaire à travers l'imposition d'un nouveau mode de management par la régulation de contrôle, il nous faut revenir sur l'apparition de ce nouveau « management public », qui emprunte ses caractéristiques au secteur privé, apparition qui est fortement corrélée aux transformations générales que connaissent les administrations publiques aujourd'hui.

A - Un mode d'administration publique en changement

1 - Les transformations de l'action publique

Nous avons plusieurs fois fait référence aux transformations connues par l'action publique depuis le début de ce travail. Rappelons-les vivement, sans oublier que l'objectif étatique, dans ces transformations, est d'une part le rapprochement des usagers et leur meilleure satisfaction, d'autre part une maîtrise des coûts plus efficiente.

La première de ces transformations, et la plus visible concrètement, consiste dans le processus de décentralisation et de déconcentration. L'action publique, mise en œuvre au travers de politiques publiques portées par des administrations de l'Etat s'est vue progressivement partagée entre différents échelons administratifs, entre services centraux et services extérieurs, entre administrations déconcentrées et établissements publics⁴. Dans le cas de l'Education nationale, les académies ont vu accroître leurs charges de travail, mais également leurs ressources, collèges et lycées se sont transformés en établissements publics locaux d'enseignement. Par ailleurs, les collectivités locales ont pu augmenter leur participation au jeu éducatif.

³ Cf. le Chapitre I pour notre définition du « management ».

⁴ Cf. Chapitre III.

Cela a produit une modification des relations entre les acteurs, individuels et collectifs, des différents niveaux. Nous l'avons expliqué : l'Etat s'est progressivement désengagé du traitement direct des relations avec le terrain pour s'intéresser essentiellement à la définition des finalités du système. Le passage progressif de l'obligation de moyens à l'obligation de résultats, où l'Etat détermine la nature de ces résultats à obtenir, soutient cette transformation. Le phénomène de déconcentration a donné aux académies une part du pouvoir de gestion dont l'Etat souhaitait se décharger.

Par ailleurs, la gestion de l'institution scolaire est également influencée par la pression des organismes internationaux qui, dans leur souci de développer des comparaisons internationales, la pousse à mettre ses indicateurs de gestion à leurs normes.

L'équilibre s'est donc modifié dans le fonctionnement du système scolaire (et dans d'autres administrations publiques). Pour répondre d'une part aux nouveaux besoins créés par ces changements, d'autre part aux demandes croissantes des usagers (demandes en termes de meilleure qualité des services rendus), les administrations publiques ont connu, à partir de la fin des années 1980, les débuts d'un processus de modernisation. Ce processus n'est pas encore arrivé à son terme puisque, en 2001, les incantations à la modernisation sont toujours présentes dans les discours gouvernementaux. Nous l'avons expliqué auparavant, cette modernisation a également trouvé l'une de ses réalisations dans la loi incitant à l'évaluation des politiques publiques de 1990.

2 - Le rôle du management dans la transformation de l'action publique

Par ailleurs, la modernisation des administrations publiques a conduit à une modification du mode de management dans les administrations. Le mode de management traditionnellement régi par la référence à la règle bureaucratique s'est en effet ouvert aux expérimentations du secteur privé et notamment au management participatif sous l'appellation de « management public ».

Cette notion s'est ainsi développée au cours des années 1980 dans différentes administrations de l'Etat, afin notamment d'améliorer la gestion des ressources humaines enfermée dans des règles bureaucratiques. Reprenant les méthodes de management du privé (et notamment celles du management participatif, s'ouvrant à la parole des

subordonnés⁵), il leur associe une référence précise : la mission de Service Public. Celle-ci offre une singularité valorisante aux acteurs des administrations, leur permettant de se mobiliser pour elle. La référence de l'action est avant tout celle de l'intérêt général.

Thoenig, qui relève un succès mitigé des notions de management public et de modernisation, pointe ainsi deux atouts pour l'aboutissement des différentes réformes, dans un texte aux accents militants. Le premier atout réside dans le concept de « politiques publiques ». *« Certes, l'administration doit emprunter au privé la recherche de l'efficacité, combinant baisse des coûts, amélioration de la qualité, écoute des besoins des administrés. Mais elle est également responsable des conséquences que les biens qu'elle produit, les services qu'elle rend ont sur la société, sur l'emploi, sur les hommes, sur l'environnement... Autrement dit, il ne suffit pas de construire des routes au meilleur prix et dans les meilleurs délais : il faut aussi savoir à quoi elles servent ! Définir postes, missions et profils à partir de ce concept peut être la meilleure légitimité apportée à une nouvelle gestion des ressources humaines »* (Thoenig, 1994, p. 16). C'est là une des spécificités du secteur public par rapport au secteur privé : son mode de management peut se prévaloir d'être dirigé vers une cause noble : celle du service rendu aux usagers.

Le second atout consiste dans la mise en œuvre réelle d'une modernisation des ressources humaines par une modification totale de l'organisation de celle-ci. *« C'est à la hiérarchie, au niveau de chaque unité opérationnelle, et à elle seule, de gérer les ressources humaines dont elle dispose, afin de permettre à l'administration de remplir au mieux sa mission de service public »* (Thoenig, 1994, p. 16). Ceci prend particulièrement sens dans le contexte que nous avons décrit, celui de la déconcentration et de la redistribution de la prise de décision à de petites unités de gestion - établissements, REP, bassins, académie - chargées, à leur niveau, de défendre leur mission de service public.

⁵ Le management participatif a fait son entrée dans les entreprises françaises au début des années 1980. Exporté du Japon et des Etats-Unis, il propose notamment, pour une meilleure compétitivité des entreprises, la décentralisation des décisions d'exécution, la participation de toute la ligne hiérarchique à l'élaboration des politiques, le développement de l'entreprise, l'incitation à la participation active et la priorité donnée à la promotion au mérite. Le discours de référence du management participatif est celui de la « qualité totale », il est mis en œuvre à travers les cercles de qualité, les groupes de projet ou de progrès, les systèmes de suggestions. De façon plus globale, le projet et la culture d'entreprise sont proposés également comme des outils de management.

Le « management public » propose donc une nouvelle gestion des ressources humaines, axée sur une hiérarchie de proximité, où la mobilisation des hommes se fait tant par des impératifs d'efficacité que par des impératifs d'équité sociale. Les outils traditionnels de ce management visent ainsi une portée pédagogique : apprendre aux différents fonctionnaires à travailler de concert. Rouban (1997) relève ainsi : « *la logique même de la modernisation à la française repose sur l'apprentissage et la diffusion des innovations. Elle ne s'inscrit pas dans une contrainte budgétaire ou juridique immédiate, mais s'appuie bien plus sur l'incitation et le volontariat* » (p. 96). Laville l'a également noté en ce qui concerne le développement d'un nouveau type de management dans l'entreprise privée, basé sur les cercles de qualités ou les groupes de progrès, « *à l'action managériale par les outils de contrôle se substitue tendanciellement un management par la motivation* » (Laville, 1997, p. 23). Le discours sous-jacent à ces transformations porte sur la responsabilisation des individus. Ceux-ci disposent de plus d'autonomie à leur niveau local, mais ils ont en échange à travailler ensemble à ce même niveau.

Courpasson (1997), dans son analyse de l'action managériale dans le secteur privé, synthétise le nouveau mode de régulation des organisations. Celui-ci possède trois traits fondamentaux : « *le passage de la standardisation des gestes et des opérations effectuées par les travailleurs à l'enrôlement des subjectivités, via le renforcement du contrôle de la loyauté et de l'engagement. [...] Le principe de marchandage organisationnel repose sur une articulation délicate entre l'individu, objet et sujet de la transaction, et son groupe d'appartenance, de plus en plus aléatoire, mouvant et indistinct, comme le montre la logique d'organisation par projet. [...] Enfin, on observe bien une forme de contrainte souple : l'individu a en apparence le choix de son engagement. Mais lorsqu'il interagit au quotidien avec les outils de gestion, [...] un effet de contrainte sans violence explicite se fait jour, qui va guider sa conduite dans de nombreuses circonstances* » (Courpasson, 1997, pp. 54-56). L'analyse de Courpasson porte sur le secteur privé où, à la différence du secteur public, les rapports salariaux sont gouvernés par la menace du licenciement. Elle ne peut donc pas s'appliquer de façon abrupte au cas de l'institution scolaire, mais il nous semble pouvoir tisser des liens. Ainsi, la diffusion des principes de l'évaluation, de la délégation de contrôle et de l'auto-évaluation apparaît viser davantage à s'assurer de cette loyauté et de cet engagement que du bon respect des règles de moyens. De même les outils de gestion possèdent cette dimension de contrainte souple, même s'il est plus facile de s'y opposer dans le secteur public que dans le secteur privé.

B - La place des acteurs dans ce nouveau mode de direction

1 - Modes de réception du management par les acteurs d'exécution du secteur privé

Nous venons de décrire les grands principes de ce management public. L'application des méthodes de celui-ci n'induit cependant pas obligatoirement la réaction attendue des acteurs, qui y opposent leurs règles autonomes. L'exemple du secteur privé nous en fournit déjà l'hypothèse.

En effet, l'introduction du management participatif dans les entreprises privées ne s'est pas faite sans heurt. Si celui-ci a permis, entre autres, la prise de parole des salariés, le renforcement des équipes de travail et l'amélioration des conditions de travail (Gautrat, Laville, 1990), il a été également producteur d'effets pervers. Tout d'abord, le développement de ce type de management dans des entreprises encore dépendantes (de façon variable toutefois) d'un mode d'organisation du travail taylorien a suscité différents types de contradictions : celles entre les principes de la libre parole et les scories de l'organisation taylorienne (proposition d'écoute contre ancienne interdiction de discussion), entre une position fragilisée par la précarité économique et la demande d'investissement et de participation (Laville, 1993). Les analystes relèvent également que le management participatif a modifié le système d'interaction lui préexistant dans les entreprises (Giraud, 1988 ; Tixier, 1986), les jeux de pouvoir et les relations professionnelles établies, notamment par l'apparition de nouveaux modes d'organisation du travail (développement de la polyvalence) et de nouveaux collectifs de travail. Tixier (1986) montre ainsi que si les différents collectifs de travail donnent une impression de liberté et d'autonomie à leurs participants, ils les amènent également à une intériorisation des contraintes de production et une création de normes associées. Par ailleurs, la hiérarchie directe des salariés voit également ses fonctions et sa légitimité se transformer. Elle passe ainsi de l'autorité de contrôle pure à l'autorité de compétence, perd une partie de son pouvoir disciplinaire et doit s'initier à l'animation. Cela ne signifie pas pour autant que domination et aliénation aient disparu, elles s'exercent maintenant au contraire « *par la manipulation de la subjectivité et de la créativité des salariés à travers le contrôle des multiples sous-groupes constitutifs de l'entreprise* » (Tixier, 1986, p. 360). En fait, le

salarié en tant qu'acteur social n'est pas reconnu, sa marge d'autonomie reste limitée (les décisions stratégiques ne se prennent pas dans les collectifs de travail) et les contraintes existent toujours. Le fait qu'elles soient incorporées par les individus les rend encore plus difficiles à supporter, car invisibles, et amène stress psychologique et culpabilité. De plus, le management participatif est fortement soupçonné de réduire l'autonomie des salariés vis-à-vis de leur travail, par la formalisation des savoirs pratiques et cachés qu'il demande. En effet, certains sociologues dénoncent le passage de la participation « *couverte, masquée et clandestine* » (Borzeix, Linhart, 1988) des salariés à une participation ouverte et formelle. La participation « *couverte* » désigne la participation illicite des salariés au processus de production, participation par laquelle ils se réapproprient le travail, mais qui est paradoxalement utile à la production et à l'entreprise. Face à cette forme de participation, la participation ouverte organise et codifie ces savoirs et savoir-faire de l'atelier, connus et mis en pratique uniquement par les opérateurs, pour les rendre accessibles à l'ensemble de l'entreprise et leur faire perdre ainsi leur caractère transgressif et clandestin. La participation ouverte normalise. Le danger, pour les salariés, est alors la disparition des zones d'incertitude qu'ils contrôlaient et l'anéantissement de la marge d'autonomie dont ils bénéficiaient sur les prescriptions de la direction. De plus, « *l'ordre « pour soi », celui qu'on met au point contre ce qui est imposé d'en haut, n'a ni la même signification, ni la même saveur qu'un ordre ouvertement négocié sur des bases contractuelles explicites : le ciment de l'arrangement tacite tiendrait, précisément, à sa nature transgressive, tout comme le ferment du savoir-coopérer sur lequel repose la participation couverte tiendrait à son essence pratique* » (Borzeix, Linhart, 1988, p. 52). Ces analyses valent toutefois pour le cas des entreprises privées et pour un management touchant le plus souvent des opérateurs dont l'organisation de travail suit encore fortement l'exemple taylorien.

2 - Modes de réception du management par les acteurs du secteur public

Des analyses similaires peuvent-elles être produites sur le secteur public ? L'Education nationale, en tant que service public, a été touchée par le processus de modernisation et de développement d'un management public. Demailly, à partir d'une analyse des services administratifs d'une académie, décrit « *l'émergence partielle d'un modèle organisationnel plus gestionnaire et managérial, d'inspiration toujours foncièrement rationaliste (d'un*

rationalisme élargi pourrait-on dire), toujours soucieux de productivité, mais intégrant les relations humaines comme composantes de cette recherche de productivité » (Demailly, 1992, pp. 445). Ce modèle tente de succéder à un modèle organisationnel taylorien (émiettement des tâches, séparation entre la conception et la réalisation) s'appuyant sur un modèle institutionnel bureaucratique (légitimation du fonctionnement par référence à la règle bureaucratique). L'analyse montre bien que les tentatives d'innovations, qui font une plus large place aux initiatives de la base, à la formation continue, au développement de l'informatisation, à une gestion différentielle des usagers, se heurtent très souvent à un phénomène de bureaucratisation⁶. De même, le développement du traitement informatique a pour effet de standardiser les situations pour les faire entrer dans des catégories définies préalablement. Demailly en conclut donc que « l'innovation de management ou de procédure s'inscrit dans une organisation dont les modes de prise de décision restent fort traditionnels » (Demailly, 1992, p. 448).

Les conclusions de Demailly sur les transformations relatives du fonctionnement bureaucratique et taylorien des services administratifs d'une académie par la mise en place d'un nouveau management peuvent-elles être portées sur tout type d'activité, et notamment sur des activités qui ne relèvent pas d'une simple exécution de consignes ?

Les méthodes du management participatif, dans le secteur privé, visent ainsi à gérer le travail d'opérateurs de base, défini avant tout par l'impératif de la productivité. Certes, ceux-ci voient leurs activités modifiées par l'apparition de nouveaux modes d'organisation du travail, et passer souvent de la pure exécution au contrôle et à la maintenance. Les organisations tayloriennes du travail sont souvent remises en cause, et c'est pour répondre à ces différentes transformations que le management participatif s'est développé.

Cependant, l'activité qui nous concerne est en bien des lieux différente. Le travail d'enseignement est une activité plurielle pour tous les acteurs qui le prennent en charge. Les éléments composant cette activité ne possèdent pas le même niveau de formalisation.

⁶ Par exemple, en voulant accroître la connaissance du terrain et dégager la prise de décision de fonctionnements traditionnels délaissant certaines normes de justice (par la mise en place « d'arrangements » entre acteurs), l'administration propose une rationalisation de la prise d'informations, qui réduit les marges de liberté des acteurs en déterminant des règles de fonctionnement plus strictes qu'au départ, et en augmentant de ce fait la bureaucratisation.

Ce que montre par exemple la différence entre la réalisation d'un cours devant les élèves et la mise au point d'un emploi du temps par un chef d'établissement. Nous avons ainsi plusieurs fois souligné la liberté vécue par l'enseignant dans sa classe. S'il a des objectifs à atteindre (la réalisation du programme), il est, dans une certaine mesure, laissé libre des moyens à mettre en œuvre. C'est-à-dire que, au-delà des méthodes d'enseignement, il est reconnu que la pédagogie est aussi une affaire de personnalité, qui s'apprend sur le terrain. En ce qui concerne le chef d'établissement, nous avons souligné précédemment que le charisme était une qualité importante, provenant davantage du caractère propre de celui-ci que de sa formation. Enfin, les cadres académiques, quels qu'ils soient, connaissent une grande liberté dans l'accomplissement de leur travail (nous avons pu ainsi comparer la profession des IPR à une profession libérale). Nous sommes donc face à des acteurs dont les activités sont bien davantage caractérisées par leurs aspects charismatique et technocratique que bureaucratique et taylorien. Si, par ailleurs, on parle souvent des enseignants comme des acteurs de base de l'institution scolaire, les chefs d'établissement et les IPR sont d'un niveau hiérarchique supérieur. Tous ont, de plus, une part de prise de décision (qui vise des objectifs différents selon les trois catégories d'acteurs) importante dans leurs activités. Ce sont ces caractéristiques qui, pour nous, sont explicatives de leur mode de réception de l'évaluation et du mode de management qu'elle sous-tend.

C - Utilisation et réception du management par les cadres académiques, les chefs d'établissement et les enseignants : éclairage sur la régulation organisationnelle

Nous souhaitons relire ici nos conclusions des rapports de chaque acteur à l'évaluation à cette lumière : l'évaluation comme reliée à un nouveau mode de management public qui transforme le mode de régulation organisationnelle de l'institution scolaire. Précisons que nous ne concevons pas l'utilisation de l'évaluation comme représentative, à elle seule, d'une transformation du mode de direction et de mobilisation des acteurs. Le management peut être défini comme une « *technique du social* » (Demailly, 2000a), qui s'objective dans des outils et dans des doctrines. Les procédures d'évaluation représentent l'un des outils du

management, aux côtés de la démarche de projet, de la mise en place de groupes de travail ou de la contractualisation.

1 - Evalueurs académiques, loin du terrain

Nous avons expliqué que l'espace académique était en mutation, la recentralisation des services autour du Recteur répond à la mise en place d'une décentralisation, où sont créés de nouveaux niveaux d'intervention comme les bassins d'éducation. La politique est déclinée en chantiers éducatifs, dont les responsables s'adjoignent l'aide de groupes de pilotage. La politique est à la contractualisation. Que ce soit au travers des contrats de réussite de l'Education prioritaire, des projets d'établissement, l'accent est mis sur la négociation et l'accompagnement. Les IPR voient leurs missions évoluer vers moins de contrôle pur et davantage de dialogue et de soutien.

Le management académique, c'est-à-dire le mode de direction que l'instance académique opère sur les différents acteurs, joue explicitement la carte du dialogue et de la transparence. Dans ce cadre, l'évaluation est proposée comme « naturelle », en tant que base sur laquelle se fondent les rapports des uns et des autres. Les cadres la légitiment en rappelant les impératifs de hausse de la qualité du système scolaire, de comptes à rendre aux usagers, et notamment aux parents d'élève. Dans le cadre de l'Académie de Lille, qui connaît des situations d'enseignement particulièrement difficiles, (elle est l'une des plus lourdes de France en effectif d'élèves en Education prioritaire), le discours récurrent est celui de lutte contre les inégalités et l'échec scolaire. L'idée sous-jacente est donc la multiplication de l'information, en direction de tous les acteurs, afin d'améliorer les pratiques de chacun en vue de cet objectif général.

Ainsi, la mise en place d'un nouveau système d'information généralisé⁷ représente la volonté de mettre en ordre les différentes informations disponibles afin de maximiser leurs utilisations. De même, les procédures d'évaluation diagnostic, notamment à partir des résultats aux examens terminaux et aux évaluations nationales, sont proposées dans un but d'évolution des pratiques professionnelles de chacun, grâce à une meilleure connaissance

⁷ Le SIAD (système informatique d'aide à la décision), cf. Chapitre VII.

des tenants et des aboutissants de l'action. Cette conception générale est cependant idyllique. Pour fonctionner, elle suppose que les acteurs souhaitent tous réellement poursuivre les mêmes objectifs et ne connaissent pas d'oppositions. Si l'objectif général de lutte contre l'échec scolaire est bien reconnu par chacun, par contre, les acteurs se différencient dans leur conception des moyens à mettre en œuvre. L'évaluation est ainsi souvent vue par ses défenseurs comme consensuelle et annulant le conflit, puisque proposant des bases objectives aux relations, alors même qu'elle met en jeu des valeurs différentes et qu'elle tend à normaliser des situations de travail.

Laville, en analysant le développement du management de type participatif relève ainsi que, au travers de la mise en place de ces différents outils de management, la gestion des ressources humaines « *entretient toutefois une conception pédagogique du social dans laquelle la prise en compte des contingences externes occulte la régulation politique propre à tout ensemble humain organisé et nie l'existence de sous-groupes issus de la division du travail* » (Laville, 1997, p. 24). Il nous semble pouvoir porter la même critique à ce mode de management par l'évaluation. Son apparente disposition à un dialogue basé sur la transparence cache des jeux de pouvoir, des oppositions entre groupes ou individualités (puisque les politiques ou les services sont souvent représentés par un acteur).

Ainsi, on peut lire la mise en place de ce système d'information généralisé, certes comme un outil de simplification de la prise de décision, mais également comme une volonté de réduire le pouvoir de certains services, pouvoir découlant de la possession de certaines informations particulières.

A l'opposé cependant, on remarque la multiplication des procédures visant à aider le fonctionnement des établissements : audits pris en charge par l'Inspecteur général en académie, projets d'établissement pris en charge par un Inspecteur d'académie et deux IPR, contrats de réussite des REP pris en charge par un IPR, future évaluation des chefs d'établissement prise en charge par le Recteur et son équipe, élaboration et formation à la lecture de tableaux de bord prises en charge par un service particulier. Nous sommes là face à des dispositifs finalement très proches, que certains tentent de mettre en cohérence (les tableaux de bord des établissements servent aux audits, par exemple), qui pointent tous l'importance du dialogue académie/établissement, mais qui sont en même temps représentatifs de modes de faire différents. Cette diversité des dispositifs peut être

comprise cette fois dans le sens de la difficulté de la mise en commun de pratiques de la part de fonctions (IPR, inspecteur d'académie, cadre de service administratif) tenant à se distinguer les unes des autres. Cette diversité n'est cependant pas obligatoirement le fruit d'un travail volontairement cloisonné entre différentes professions. Elle est plutôt le résultat de politiques successives, reprises en main et modifiées par des acteurs différents, transformations orchestrées, plus ou moins consciemment peut-on supposer, par l'acteur académique principal qu'est le Recteur. Elle est également maintenue du fait du cloisonnement entre la gestion administrative et la gestion pédagogique qui reste fort malgré les débuts de rapprochement que nous avons relevés précédemment.

Si nous lisons le nouveau mode de management comme outil d'application de la régulation de contrôle, qui semble proposer l'appropriation, voire une forme de négociation, des règles en lieu et place de la traditionnelle imposition, il apparaît que ce management vient contrarier certaines autres règles existantes. La mise en visibilité des pratiques d'une part, de l'information d'autre part, qu'il sous-tend n'est pas du goût de tous les cadres académiques. Les quelques réticences à la mise en place du système d'informations d'aide à la décision le montrent par exemple. Par ailleurs, les cadres sont tentés de choisir un mode de gestion plus traditionnel si cette mise en visibilité montre des contradictions dans la gestion académique. C'est pourquoi, malgré la proximité de l'évaluation et de la contractualisation (permettant la responsabilisation) dans la doctrine managériale, des procédures mises en place au niveau académique souhaitent s'en distancer. C'est le cas par exemple des audits dont les responsables préviennent d'entrée de jeu que les résultats obtenus ne peuvent remettre en cause directement les décisions académiques. Le développement de l'évaluation au niveau académique peut donc être compris comme l'indice d'un nouveau management, ce dernier a cependant à lutter avec des modes de gestion plus traditionnels et bureaucratiques.

2 - Evalueurs académiques, proches du terrain

Le nouveau management académique atteint les acteurs du terrain qui en sont les récepteurs principalement au travers de leurs interactions avec les chefs d'établissement et les corps d'inspection.

Dans notre analyse des chefs d'établissement, nous avons ainsi vu émerger l'image du chef d'établissement manager. Pour Pelage (1998a et b, 2000), celui-ci est proche du chef d'établissement pédagogue. En effet, selon elle, le chef d'établissement pédagogue, sous le couvert d'un rapprochement avec les enseignants, gagne en fait un contrôle plus important sur les activités de ces derniers et tend à pouvoir les redéfinir. L'utilisation des données d'évaluation représente ainsi un pouvoir des chefs d'établissement sur les enseignants. Elle leur permet un accès légitime à ce domaine pédagogique dont ils sont normalement exclus. De plus, ils peuvent ensuite utiliser ces données dans leurs interactions avec les enseignants, et les incorporer à la gestion générale de leur établissement. Les enseignants sont pris alors dans un rôle éducatif et non plus seulement pédagogique.

Les corps d'inspection ont par nature ce rôle de contrôleur des enseignants, nous l'avons expliqué. Ils sont ainsi les seuls légitimes à discuter de leurs pratiques. Cette fonction reste effective, même si elle prend de plus en plus les traits du conseil. Les IPR utilisent peut-être moins la référence aux données d'évaluation que les chefs d'établissement dans leurs relations aux enseignants. En effet, cette référence à des données générales les tirent davantage vers le pédagogique voire l'éducatif que vers le didactique. Or, les inspecteurs sont très soucieux de l'aspect disciplinaire de leur métier. Nous avons vu que s'ils acceptent d'ouvrir leur regard porté sur l'enseignant à son inscription dans l'établissement, ce n'est que de façon complémentaire au jugement didactique et disciplinaire de l'inspection individuelle. Pour celle-ci, leurs outils traditionnels, personnels et intuitifs, sont amplement suffisants. Les inspecteurs se saisissent davantage de la référence à des données d'évaluation dans les activités annexes de leur fonction : animation de stage, participation à divers dispositifs académiques. Cette utilisation profite alors de leur légitimité à porter un regard évaluateur sur les enseignants.

Pour Courpasson, ce sont les professions de l'interface qui sont au centre du jeu managérial : « *Leur mission réside précisément dans l'articulation entre un contrôle serré et la création d'une proximité et d'une confiance suffisante avec le terrain* » (Courpasson, 1997, p. 57). Nous pouvons concevoir les professions de chef d'établissement et d'IPR comme des professions d'interface, entre la règle centrale et son application par les acteurs du terrain que sont les enseignants. Quel est le rôle de la démarche évaluative dans ce cas ? Par les objets sur lesquels elle porte, le type de catégorisation qu'elle en fait, les valeurs du bon et du bien qu'elle propose, elle tend à redéfinir l'activité enseignante, avec la caution

de ces acteurs de l'interface, à travers une relation dite de confiance. L'évaluation supporte donc ainsi une « *logique plus ambitieuse de redéfinition non seulement des objectifs assignés à l'activité enseignante mais aussi des modes de pensée et des habitus pratiques des professionnels de l'Ecole* » (Rochex, 1998, p.16).

Toutefois, chefs d'établissement et IPR acceptent-ils cette position centrale dans le management ? Le mode de réception du nouveau management par les chefs d'établissement montre que, s'ils prennent en charge cette position d'interface (nous avons décrit auparavant la position « entre deux feux » des chefs d'établissement, qui ont à gérer le lien entre leur hiérarchie et leur équipe enseignante), ils entendent également s'en autonomiser. S'ils s'inscrivent dans une ligne hiérarchique, ils se conçoivent également comme des « petits patrons », qui souhaitent gérer leurs ressources humaines (personnels et élèves) à leur manière. Si donc ils répondent aux exigences des niveaux hiérarchiques supérieurs pour les objectifs généraux, ils entendent mettre en œuvre à leurs façons les moyens pour y parvenir. Ils mettent ainsi en place des régulations autonomes dans leurs établissements, au travers de la politique qu'ils impulsent et surtout de la façon de l'impulser, de leur mode de mobilisation des enseignants, des règles intérieures qu'ils établissent (par exemple, quels sont les enseignants qui pourront prendre tel type de classe). Dans leurs actions internes, on relève bien une utilisation de l'évaluation : pour se situer, pour situer le travail des enseignants, pour élaborer le jugement et prendre des décisions. Ce type de construction de régulation locale est cependant assimilé à une régulation de contrôle par les enseignants qui peuvent être en désaccord avec elle.

En fait, cette mise en place d'une régulation locale dans l'établissement sert finalement les demandes des autorités supérieures. Les modes d'évaluation que les niveaux centraux ou académiques mettent en place sont utilisés par le chef d'établissement dans ses relations avec son personnel enseignant. Ils deviennent un moyen de persuasion, de communication et de légitimation de la politique suivie. Cela correspond en fait aux demandes de la centrale : c'est le chef d'établissement qui régule lui-même l'action au niveau de l'établissement, il tend à passer d'une profession « bureaucratique » à une profession « entrepreneuriale » (Demailly, 1998).

Qu'en est-il en ce qui concerne les inspecteurs ? Le management par l'évaluation et par la transparence peut venir gêner les arrangements qu'ils ont construits avec les acteurs du terrain, arrangements qui ne sont pas toujours en accord avec les règles nationales et

académiques. Ainsi, les IPR sont attachés à la pratique traditionnelle de l'inspection qui, on l'a dit, participe à la protection des pratiques enseignantes en classe et de ce fait à la perception de l'IPR comme une sorte « d'allié » par les enseignants. L'utilisation du management par l'évaluation peut signifier pour certains un passage d'une profession « académique ou libérale » à une profession davantage « bureaucratique » (Demailly, 1998) dont les pratiques sont davantage contrôlées.

Si ces acteurs s'opposent à certains aspects du nouveau management, ce n'est pas tant par désaccord avec les visées que se donne ce dernier dans le monde de l'institution scolaire (la plupart des chefs d'établissement et des inspecteurs notent ainsi la nécessité de faire évoluer les différents métiers de l'Education nationale, particulièrement pour s'adapter aux « nouveaux publics » et aux transformations de la société). C'est essentiellement par craintes des effets de retour de ce management qu'ils ont à prendre en charge, sur leurs pratiques professionnelles et singulièrement sur leur autonomie dans le travail.

3 - Evalués

Les chefs d'établissement ne sont pas que des évaluateurs, ils sont également des acteurs évalués. Nous avons remarqué qu'ils s'étaient appropriés certaines exigences de l'institution. L'utilisation stratégique qu'ils font de l'évaluation, que nous avons décrite auparavant, le démontre. Ceci ne signifie pas pour autant qu'ils soient d'accord avec toutes ces données d'évaluation. Ainsi, comme les enseignants, ils refusent une évaluation, de leur établissement ou d'eux-mêmes, en lien direct avec les résultats des élèves. Les chefs d'établissement aux penchants les plus démocratisés (tels ceux rencontrés) souhaitent ainsi élargir le regard porté à la prise en compte des missions de l'école, qui ne se réduisent pas au simple apprentissage scolaire.

Les chefs d'établissement sont également les objets d'un management académique. Celui-ci se traduit dans l'usage de la démarche évaluative, mais également dans la mise en place d'un ensemble de groupes et de commissions, chargées de piloter des parties de la politique académique. Les chefs d'établissement se montrent conscients des effets sous-jacents de leur participation à ces collectifs de travail, en terme de reconnaissance (et même de simple connaissance de leur existence) par l'autorité académique. Ceux qui n'y participent pas peuvent ainsi se sentir rejetés et développer d'autant plus une conception du

fonctionnement de leur établissement en opposition à l'Académie (à l'exemple du principal du collège René Char⁸ qui estime son établissement oublié par les instances académiques).

Les enseignants sont quant à eux les premiers destinataires du management s'appuyant sur l'évaluation. Nous avons expliqué les différentes stratégies qu'ils mettent en œuvre contre celle-ci, ou tout au moins pour en limiter certains effets. Certains enseignants sont effectivement intéressés par les apports de l'évaluation pour leurs pratiques professionnelles mais tant qu'ils restent les premiers utilisateurs de celle-ci. De façon générale, les enseignants sont contre la trop grande mise en visibilité de leurs pratiques induites par l'évaluation, surtout si cette visibilité dépasse les limites leur groupe professionnel.

Nous pouvons alors faire le parallèle avec certains constats opérés sur les effets du management participatif dans les entreprises privées. Nous avons ainsi relevé, précédemment, qu'il était initiateur d'un passage d'une participation cachée à une participation ouverte, celle-ci ayant alors les désavantages de supprimer les zones d'autonomie dans le travail, de normaliser les pratiques de travail, et « d'aseptiser », d'une certaine manière, les relations hiérarchiques. L'usage de l'évaluation est susceptible d'avoir les mêmes effets, pour les enseignants, ceux-ci expliquant en effet leurs réticences en termes de lutte contre la mise en transparence et la normalisation de leurs pratiques. C'est pourquoi les pratiques d'évaluation qu'ils mettent en place sont définies avant tout par leur non-formalisation, leur caractère intuitif et non obligatoire. Les enseignants développent une évaluation « au feeling » de leur travail, qui leur sert à estimer s'ils sont toujours dans la catégorie « bon enseignant » telle qu'ils la définissent, et si, avec leurs moyens et leurs objectifs, ils satisfont leurs élèves. Il y a bien évaluation pour eux, mais faite par eux. Les enseignants mettent donc bien en place, dans ce cas, une régulation autonome de leurs pratiques, à travers laquelle ils insistent tous sur la nécessaire liberté dans la pratique du métier. Finalement, les dispositifs de travail les plus formels, tendant à produire un travail collectif (conseils de classe, conseils d'enseignement), sont ceux qui apparaissent les plus creux en termes de réflexions poussées sur le travail et d'évolution

⁸ Cf. Chapitre VI, IC4.

possibles des pratiques professionnelles. Les pratiques enseignantes restent finalement dans l'obscurité.

Cependant, notre regard sur le management dans le privé nous a également fait percevoir le rôle d'incorporation inconsciente des contraintes de celui-ci. Tixier écrit ainsi : « *les formes de participation, en offrant des espaces d'expression contrôlée, tendent à faire supporter à l'individu les contraintes du modèle. Les salariés n'éprouvent plus le sentiment que c'est l'organisation qui les opprime. Chacun peut, par le biais des structures participatives, s'exprimer et apporter sa contribution à l'édifice commun. La domination est alors intériorisée, créant un sentiment de responsabilité personnelle, sinon de culpabilité, face aux objectifs de l'organisation* » (Tixier, 1988, p. 622). Dans notre cas bien sûr, nous ne pouvons pas comparer les pratiques professionnelles enseignantes, qui ont toujours joui d'une forte autonomie, qui sont définies par leur caractère individualiste et celles de salariés de base des entreprises, chargés de tâches d'exécution. Pour ces derniers, le management a ainsi eu des vertus d'adoucissement des conditions de travail, mais avec cet effet caché d'incorporation des contraintes.

Pour les enseignants, le développement de collectifs de travail est une réponse souhaitée par certains dans le contexte de situations d'enseignement de plus en plus difficiles. Réponse refusée par d'autres qui veillent à garder le caractère individuel de la pratique. La question pour les enseignants n'est donc pas celle de la possibilité de s'exprimer et de proposer des solutions. Ils disposent de cette possibilité et regrettent parfois d'avoir à trouver seuls des réponses à leurs difficultés, dans les limites posées par l'institution. L'innovation pédagogique fait partie de la culture professionnelle des enseignants.

Par contre, certains enseignants comprennent l'insistance du niveau central sur les données de l'évaluation, représentative de cet accent mis aujourd'hui sur l'obligation de résultats davantage que sur celle de moyens, comme une volonté de culpabilisation de la part de l'institution. Le discours de cette dernière sur la nécessité de s'aider des résultats aux tests d'évaluation ou aux examens terminaux pour faire évoluer les pratiques, à partir de l'évaluation diagnostic, est perçu comme faisant supporter la responsabilité des résultats scolaires aux seuls enseignants, sans prise en compte suffisante du contexte. Certains cadres académiques reconnaissent d'ailleurs tenir ce discours. Les enseignants montrent ainsi une certaine clairvoyance vis-à-vis des buts cachés de l'institution. La grande majorité refuse cette culpabilisation et rappelle que les enseignants ont depuis toujours une

« culture de l'évaluation »⁹. L'opposition prend cependant davantage la forme de l'indifférence que celle d'une contestation franche et massive. Ainsi, les enseignants font passer les tests, prennent connaissance des résultats donnés par les chefs d'établissement, lisent les projets d'établissement lorsqu'on le leur demande, mais ne modifient pas leurs pratiques pour autant. Cependant, implicitement, l'évaluation par les résultats existe bien : les enseignants ne sont pas satisfaits lorsque leurs élèves ne réussissent pas au baccalauréat, ils se jugent les uns les autres à ce niveau, mais c'est une évaluation qui ne peut pas être dite explicitement. Cela semble en fait contraire à la noblesse désintéressée du travail et à l'idée que la transmission de savoirs ne peut pas se comptabiliser. Il semble par ailleurs que certaines données d'évaluation, et les valeurs qu'elles transportent, commencent à être reconnues, si ce n'est assimilées. Par exemple, en les dénonçant comme inadaptées à leur situation d'enseignement (notamment dans le cas de l'Education prioritaire), les enseignants reconnaissent que ces données sont devenues un outil institutionnel de gestion de leur travail.

Les enseignants opposent donc une résistance assez forte à la régulation de contrôle par le management. Nous avons par ailleurs pu relever, depuis le début de ce travail, une opposition assez tranchée, ou tout au moins une position de méfiance *a priori*, des enseignants envers la hiérarchie centrale, académique et même envers celle de l'établissement. Vis-à-vis des représentants de cette régulation de contrôle, les enseignants gardent une vision de l'inspection assez traditionnelle. Il s'agit pour eux d'une évaluation de contrôle, une inspection de conformité, centrée sur les moyens mis en œuvre par les enseignants. Ils se montrent assez détachés vis-à-vis de cette inspection, dont ils dénigrent très souvent l'intérêt. Paradoxalement cependant, ils vivent souvent mal le moment de l'inspection. Les enseignants rejettent l'évaluation menée par le chef d'établissement, ou tout au moins la conçoivent comme une évaluation très réduite. Le chef d'établissement est souvent limité à son rôle de gestionnaire administratif, qui a peu d'impact sur leur travail quotidien. Les enseignants accordent ainsi peu de légitimité à ce contrôle. La protection des enseignants vis-à-vis des évaluations de contrôle de leur travail consiste donc essentiellement à dévaloriser l'importance de celles-ci, tant sur leurs pratiques professionnelles concrètes que sur leur propre conception de la qualité de leur travail.

⁹ Cf. Chapitre V, IIE.

Toutefois, des enseignants plus novateurs acceptent les évaluations. Nous l'avons dit, ce sont des enseignants qui sont également davantage intéressés par les pratiques de travail collectif et par la réduction du caractère individualiste de leurs pratiques. Acceptent-ils mieux pour autant les régulations de contrôle les enjoignant à ce type de démarches ? Nous pensons que non. Ils développent peut-être davantage une position stratégique vis-à-vis de ces régulations, et construisent vis-à-vis d'elles des régulations locales plus explicites. Par exemple, certains des enseignants rencontrés travaillant en Education prioritaire luttent contre l'échec scolaire, en accord avec les grands objectifs académiques. Ils ont cependant le sentiment de lutter seuls, et d'avoir à trouver, dans leur milieu local, les ressources et les solutions pour agir. Pour cela, ils développent le travail en équipe, produisent des évaluations implicites des uns et des autres, s'attachent à la progression scolaire de leurs élèves de façon indépendante des demandes académiques. Nous sommes bien là dans un cas où les objectifs des deux régulations se rejoignent.

Pour Dubet : « *Les enseignants des collèges et des lycées consacrent une grande énergie à dire qu'ils ne sont pas réductibles à ce que l'institution fait et attend d'eux, dans la mesure où celle-ci porte plusieurs principes contradictoires. D'un autre côté, les enseignants se réfèrent sans cesse, à une interprétation personnelle de leur fonction à travers la construction d'un métier présenté comme une expérience privée, quand elle n'est pas intime* » (Dubet, 1994, p.16). Nous rejoignons cette appréhension des enseignants dans notre analyse de leurs rapports à l'évaluation, et plus largement au management public. Nous pouvons en effet lire leur contestation en lien avec leur opposition traditionnelle à la hiérarchie. Mais, parce que l'évaluation touche les aspects intimes de leur métier, où l'affectif tient une place importante, il s'agit également de protéger les pratiques professionnelles d'une mise en visibilité trop grande et du risque de normalisation en découlant, épreuve qui apparaît déstabilisante aux enseignants.

Par ailleurs, nous remarquons que l'opposition des acteurs en position d'évalués à l'évaluation et au type de management qu'elle induit n'est pas violente mais prend davantage le caractère de l'indifférence. Les procédures d'évaluation qui leur sont proposées sont très vite utilisées de manière routinière. Nous rallions là certaines conclusions de Demailly (2000a) sur les techniques du social, au rang desquelles elle place l'évaluation et le management. Ces techniques possèdent une « *double face d'innovation et*

de routine, et une double face de moyen de contrôle et de moyen d'autonomie » (Demailly, 2000a, p.109). Dans notre analyse, la routine n'est alors pas seulement une qualité de l'évaluation permettant de « *réduire l'angoisse* » dans l'action en cadrant celle-ci par avance, elle est également retournée contre la technique même en lui retirant de son sens. De même, si nous avons vu que l'évaluation peut être un outil de contrôle de la hiérarchie, elle peut être utilisée également par les acteurs pour défendre leur autonomie, notamment en récupérant les résultats de l'évaluation à leur avantage (par exemple pour négocier avec la tutelle), dans les régulations autonomes qu'ils mettent en place.

Conclusion

Percevoir l'évaluation comme outil d'une régulation de contrôle s'appuyant sur le management nous amène à comprendre comment différents acteurs professionnels se positionnent vis-à-vis de ce type de management. Cela dessine un fonctionnement organisationnel encore fortement régi par des règles bureaucratiques et par des arrangements traditionnels, les premières pouvant parfois être protectrices des seconds (c'est le cas par exemple des inspections enseignantes). Dans les années 1970, Grémion (1976) parlait « d'isolats bureaucratiques-corporatistes » pour désigner les services administratifs déconcentrés¹⁰ et mettre l'accent d'une part sur l'association des corps représentatifs pour la gestion des personnels dans les administrations locales et d'autre part sur l'autonomie dont dispose cette administration vis-à-vis du reste de la société.

¹⁰ Dans son analyse des administrations locales, Grémion montre que « *la segmentation administrative recoupe la segmentation sociale et l'une et l'autre se renforcent mutuellement pour constituer des îlots exclusivistes bureaucratiques-représentatifs* » (Grémion, 1976, p. 327). Grémion analyse ainsi l'organisation bureaucratique en lien avec son environnement direct et non pas comme une organisation dévolue seulement à l'intérêt général. De façon indépendante de l'administration centrale, l'administration locale prend en charge les intérêts corporatistes des groupes qu'elle administre. « *La coordination administrative est extrêmement difficile dans la mesure où cette coordination est toujours implicitement ou explicitement un arbitrage entre intérêts de groupes par administration interposée. En ce sens, la coordination est une tâche impossible et toujours recommencée puisque de tuteurs, les segments bureaucratiques se transforment en défenseurs et bientôt en avocats des groupes sociaux qu'ils ont pour mission de contrôler* » (Grémion, 1976, p. 329).

Ce mode de gestion d'une organisation, partagé entre les fonctionnaires de celle-ci et les notables locaux qui en dépendent, isolé des administrés de base, n'est pas celui que nous avons rencontré dans notre recherche. Nous avons ainsi très peu rencontré les représentants syndicaux sur le sujet de l'évaluation qui paraît pourtant central. Certes, les syndicats, au niveau central, ont donné leur point de vue, plutôt réticent, quant à l'usage de l'évaluation. Mais cela ne constitue pas une référence dans le discours des acteurs, qu'ils soient pour ou contre la démarche évaluative¹¹.

Par ailleurs, l'importance des usagers, que nous lisons essentiellement dans ce recours à l'évaluation, vient briser cet isolement des administrateurs et des notables. Les différents échelons du système sont de plus en plus poreux vis-à-vis des demandes extérieures, laissant alors libre cours aux stratégies des acteurs dans la résolution des problèmes locaux. Ce n'est pas tant que, face au « pouvoir périphérique » des administrations déconcentrées, l'Etat ait repris ses droits, c'est davantage qu'il doit maintenant les partager avec d'autres.

En conclusion : Implications sur la régulation politique de l'institution scolaire

Si nous nous référons de nouveau à l'analyse que Maroy et Dupriez (2000) font de la régulation, notre travail nous a permis de cerner le mode de fonctionnement de deux formes spécifiques de coordination de l'action relevées par ces auteurs, prenant en charge la régulation organisationnelle du système scolaire : l'Etat et l'organisation hiérarchique (l'établissement scolaire).

¹¹ C'est seulement en ce qui concerne l'évaluation officielle des chefs d'établissement que la position des syndicats est apparue significative, puisqu'elle a amené à ce que ce type d'évaluation soit suspendu. Toutefois, au vu de l'accord qui a été signé entre gouvernement et syndicat, c'est plutôt un statu quo qui a été cautionné. La lourdeur de la nouvelle opération d'évaluation des chefs d'établissement laissant présager que le mode d'évaluation traditionnel et implicite risque de fonctionner encore pendant un certain temps.

Notre analyse a dessiné un mode d'organisation où chaque acteur, malgré la liberté qu'il possède dans la réalisation de son travail, assimile des contraintes d'efficacité. Celles-ci proviennent notamment des transformations de l'action publique que nous avons décrites et essentiellement du fait que les services publics, comme celui de l'éducation, sont sommés aujourd'hui de rendre des comptes aux usagers en termes d'utilisation des finances publiques et d'efficience dans cette utilisation. Parallèlement, le pouvoir consumériste des usagers se développe et oblige les acteurs qui en dépendent à agir stratégiquement (tels les chefs d'établissement prenant soin de l'image publique de leurs établissements). Dans le domaine des organisations privées, cela conduit Courpasson à dire qu'une « *caractéristique du gouvernement organisationnel contemporain est donc de faire glisser son mode dominant de légitimation, de l'autorité "rationnelle-légale" des bureaucraties traditionnelles vers une autorité insaisissable et dépersonnalisée reposant sur l'idée de contrainte exogène* » (Courpasson, 1997, p. 56).

Pour le cas d'une académie, unité de service public, il nous semble bien que cette autorité « *rationnelle-légale* » fonctionne toujours et se présente comme le modèle dominant d'action, à côté de fonctionnements traditionnels. Mais le développement du management public qu'elle connaît, notamment à travers l'évaluation, doit être lu comme produit en partie par des facteurs externes, producteurs de ce sentiment de « *contraintes exogènes* ». Les transformations organisationnelles de l'Education nationale doivent être également comprises en lien avec une transformation de l'action publique en général, et avec une évolution des acteurs qui y prennent part.

C'est à cet endroit que notre regard doit glisser de la régulation organisationnelle à la régulation politique du système scolaire. En effet, l'évaluation ne se limite pas à être uniquement un analyseur de nouveaux modes de coordination de l'action, en tant qu'appui d'un nouveau mode de direction des hommes. L'évaluation prend sens également comme enjeu politique. A travers l'évaluation, ce ne sont pas seulement des pratiques et des rapports de travail inhérents à cette vision qui tendent à être mis en place, ce sont également des conceptions de l'efficacité du système scolaire qui sont revendiquées et défendues par différents acteurs. Si l'irruption de ces nouveaux acteurs a pu motiver en partie la mise en place de nouvelles formes de management, elle a également des conséquences à ce niveau plus global.

Nous avons expliqué dans les débuts de ce travail¹² que la politique d'évaluation des politiques publiques était venue entériner cette entrée des usagers et servir donc une démarche démocratique. Mais elle était également justifiée par des préoccupations économiques (réduire les coûts) et gestionnaires (maîtriser la complexification de l'action publique produite par la décentralisation, la montée des niveaux local et européen). Il nous faut donc également interpréter notre analyse de l'évaluation dans ce sens. Nous pouvons ainsi supposer que l'évaluation des politiques éducatives poursuit les mêmes buts, et qu'elle est un moyen pour l'Etat de jouer son rôle de garant de la stabilité de l'ordre social. Dans le cas du service public de l'Education, il s'agit d'une part de prendre en compte certaines exigences de l'économie marchande, d'autre part de réassurer la place de l'Etat en réaffirmant symboliquement la légitimité des valeurs poursuivies par ce service public. Nous avons vu que, selon l'analyse de Jobert et Muller (1987), les politiques publiques mettent en jeu un rapport global sectoriel à travers un référentiel proposant les normes légitimes dans le secteur objet de la législation. Dans notre cas, les standards d'évaluation proposés aux niveaux central et académique, niveaux jouissant d'un pouvoir hiérarchique, constituent un moyen pour l'Etat et pour l'Académie de transmettre les « bonnes » normes à suivre dans l'activité d'enseignement, et plutôt les « bons » résultats à obtenir, et de proposer une référence commune aux différents acteurs, appartenant ou non à l'Education nationale.

Comment ces acteurs réagissent-ils alors à l'évaluation vue non plus comme outil de la régulation organisationnelle mais de la régulation politique ? Nous nous sommes centrés, dans notre recherche, sur les acteurs professionnels et avons en fait très peu rencontré les usagers que sont les élèves et les parents d'élève. Bien sûr, ils représentent l'acteur ultime à satisfaire dans la rhétorique éducative. Mais nous les avons très peu observés dans des rôles de partenaires de procédures d'évaluation, tant au niveau des enseignants, des chefs d'établissement que des cadres académiques. Les acteurs professionnels que nous avons rencontrés les prennent en compte de façon à la fois centrale et marginale. Centrale, lorsqu'ils font référence à l'élève ou au parent d'élève comme entités abstraites, sortes de figures idéales, récepteurs de l'enseignement, qu'il faut satisfaire. Plus marginale, lorsqu'ils y font référence comme acteurs concrets avec lesquels ils sont en interaction et

¹² Cf. Chapitre III.

dont il s'agit de limiter l'influence sur la sphère de travail, voire sur la gestion de l'institution scolaire. Bien sûr, plus on monte dans la hiérarchie, plus le discours se transforme et incorpore ces acteurs comme destinataires légitimes des évaluations.

De même, les collectivités territoriales représentent des partenaires pourvoyeurs de fonds conséquents, mais très peu destinataires de résultats d'évaluation¹³. Elles sont totalement absentes de l'univers des enseignants, un peu plus présentes chez les cadres. C'est en fait surtout dans les discours des chefs d'établissement que nous les avons rencontrées, mais davantage en tant que partenaires dont les relations sont circonscrites clairement par des règles administratives et dont les incidences sur la vie professionnelles sont limitées, que comme acteurs susceptibles d'avoir un vrai rôle à jouer, avec de l'imprévu et de la négociation¹⁴.

L'important n'est peut-être pas tant ici la réalité de l'influence de ces acteurs extérieurs sur la gestion interne de l'institution scolaire que la réalité de leurs discours sur cette dernière, qui apparaissent être aujourd'hui des discours autorisés. Par ailleurs, les effets de ces acteurs sur l'organisation scolaire relèvent également du niveau systémique de la régulation, que nous avons cerné dans notre introduction. Le « marché », les demandes parentales, les régulations propres aux collectivités locales, ont des effets induits sur la régulation organisationnelle et sur la régulation politique de l'institution scolaire.

Ainsi, la régulation politique du système scolaire est encore actuellement une régulation étatique, cette dernière est cependant déstabilisée par la volonté de certains acteurs sociaux de la voir remplacée. L'alternative, souvent dénoncée, défendue par les tenants du néolibéralisme, serait que le « marché » soit l'acteur unique de cette régulation. Cela

¹³ Ce qui semble dû en partie à des caractéristiques régionales, les études portant par exemple sur la région lyonnaise ou parisienne les placent en partenaires autrement plus volontaires. Des transformations se font jour toutefois et, dans le Nord, les collectivités ont pu être demandeuses d'évaluation portant sur le système scolaire (Demailly, Verdière, 1998).

¹⁴ Pourtant, les collectivités semblent pouvoir avoir des ressources pour jouer ce type de rôle, et notamment des ressources financières. Dans l'un des conseils d'administration que nous avons eu l'occasion d'observer au collège Chagall, un représentant du Conseil Général a ainsi décidé d'allouer au collège une somme d'environ 10 000 francs, de façon « spontanée », c'est-à-dire sans référence à un programme ou à un projet précis, mais parce que le CA en arrivait à conclure sur des problèmes d'argent. L'allocation des ressources semblait se décider là selon les critères personnels

signifierait instituer le système scolaire comme un système de concurrence où ce sont des usagers devenus clients qui votent pour les établissements dits « efficaces » et pour ceux dits « non performants ». C'est d'ailleurs face à cette menace d'une évaluation externe et marchande que les responsables de l'institution scolaire ont mis en place et rendu publics les indicateurs d'évaluation (Thélot, 1993).

Cependant, prendre davantage en compte les souhaits des parents d'élève ne signifie pas obligatoirement mettre en place une régulation gouvernée par des principes marchands. Une régulation « conjointe » pourrait être imaginée, où les désirs des usagers ne s'exprimeraient pas sous forme d'ultimatum mais en terme de responsabilité partagée, où les principes de l'égalité du Service Public pour tous seraient respectés, avec des distinctions « positives » selon les contextes locaux. Dans ce cas, le développement de l'évaluation ne doit pas être lu uniquement comme délégation du contrôle dans le cadre d'une nouvelle gestion des personnels. Il s'agit également de donner aux acteurs du terrain des armes pour le jeu politique local.

de ce représentant. Interrogé à ce sujet, le chef d'établissement minimise l'intervention dans le sens : c'est une bonne surprise, mais ce n'est que cela.

CONCLUSION GENERALE

Notre exploration des pratiques et des représentations de l'évaluation dans le monde scolaire nous a amenés à emprunter différentes voies sociologiques. Le premier chemin, qui nous a fourni nos principaux outils d'analyse et qui a orienté notre interprétation générale, a été celui de la sociologie des organisations. L'organisation renvoyant alors pour nous tant à l'institution scolaire dans son ensemble qu'à l'Académie et aux différents établissements qui ont constitué notre terrain de recherche. Cependant, nous ne pouvons suivre cette voie sans faire différents détours majeurs, tout d'abord par la sociologie de l'éducation et par celle des professions de l'éducation. Il nous fallait en effet comprendre la complexité du monde scolaire aujourd'hui, les principes multiples qui le gouvernent et qui constituent des références pour les acteurs. Nous devons également saisir les particularités des différentes professions objets de notre recherche, les histoires spécifiques, les cultures professionnelles qu'elles ont pu développer, les pratiques particulières les caractérisant. Si ceci n'a pas constitué le cœur de notre analyse, nous ne pouvons opérer celle-ci sans nous y référer. Par ailleurs, il a été également nécessaire de visiter certaines analyses de la sociologie politique pour orienter notre regard sur l'institution scolaire dans la société, comprendre le rôle joué par l'Etat et les politiques publiques.

Ces différents emprunts ont nourri notre réflexion. Partis d'une interrogation sur le sens du développement des pratiques d'évaluation pour les acteurs du terrain, nous sommes arrivés à formuler des réponses en terme de régulation organisationnelle régissant la coordination de l'action entre différentes professions : enseignants, chefs d'établissement, cadres académiques. Nous n'allons pas revenir sur ces conclusions développées dans le précédent chapitre. Nous pensons toutefois que nous n'avons proposé là qu'un mode d'exploitation des qualités heuristiques de l'objet évaluation et que celui-ci peut éclairer d'autres territoires.

Dans les débuts de ce travail, nous sommes partis de l'idée qu'étudier l'évaluation du travail d'enseignement permet de mettre au jour les valeurs et les représentations des acteurs vis-à-vis de l'enseignement et du système éducatif en général. Finalement, il semble y avoir un consensus assez fort, parmi les différents acteurs rencontrés, sur les finalités générales de l'Ecole. C'est-à-dire qu'aucun ne remet en cause les missions d'apprentissage des savoirs de base (puis de savoirs plus approfondis), de socialisation et d'éducation à la citoyenneté, d'ouverture au monde, que prend en charge l'Ecole. Ce constat est sans surprise. Il est cohérent avec la présentation, proposée au commencement de notre analyse, d'un système scolaire aux principes multiples, où les acteurs ont des références multiples. De plus, nous avons rencontré des acteurs qui sont des professionnels du travail d'enseignement et dont la défense des missions républicaines de l'Ecole (enseigner et socialiser tous les enfants) constitue une sorte de socle commun.

« Idéologiquement, les professeurs sont favorables à l'ouverture de l'école à tous et à l'ouverture de sa culture au monde ; pratiquement ils défendent leurs conditions de travail, les programmes et les disciplines qui fondent les identités » relève Dubet (2000, p.409). C'est ce que nous avons pu déduire de la position des acteurs en général face à l'évaluation. Les enseignants se montrent, de façon générale, en accord avec les grandes finalités de l'Ecole et les volontés d'évolution définies par l'institution. Ce qui soulève leur opposition, c'est que l'institution est ensuite contradictoire dans les moyens qu'elle propose pour faire aboutir sa réforme. Ces contradictions de l'institution peuvent alors apparaître comme l'une des causes du « conservatisme » enseignant. Si, à la base, les intentions sont les mêmes, des rapports de force se manifestent ensuite dans la réalisation des réformes.

Dans la même idée, en grande majorité, les acteurs rencontrés reconnaissent comme légitime la démarche d'évaluation qu'ils subissent. C'est en fait davantage la pratique de l'évaluation qu'ils contestent que le fait même d'être évalués. Les évaluations tendant à analyser la façon dont l'Ecole remplit ses missions ne sont pas remises en cause du fait des objectifs qu'elles se donnent. C'est plus souvent d'une part l'aspect exclusif de certaines évaluations basées sur les résultats scolaires, d'autre part l'utilisation qui est faite des évaluations en général, qui sont contestés.

Certains acteurs critiquent les évaluations qui ne se basent que sur les performances scolaires, parce que cela concourt à développer une vision réductrice de leur travail. Ils ne

remettent cependant pas en cause l'idée que l'un des aboutissements du travail d'enseignement soit l'obtention de diplômes, ou plus informellement, de capacités scolaires, qui peuvent être mesurées. Lorsqu'ils s'opposent par exemple au palmarès des établissements scolaires, à la construction de la notion de « valeur ajoutée », c'est essentiellement parce que ces valeurs font référence à une « logique » (Derouet, 1992) qui n'est pas la leur. Sans surprise : si l'évaluation peut se justifier dans une logique « communautaire » ou « civique », dans le cas où les objets évalués se situent dans ces « mondes », elle est principalement reliée à la logique « industrielle ». C'est alors avant tout la démarche plutôt que l'objet évalué qui la rattache à cette logique : les acteurs réduisent le plus souvent l'évaluation à la mesure d'une efficacité, et c'est en tant que telle que certains la réfutent.

L'égalité est l'une des valeurs le plus souvent mise en exergue, en ce qui concerne l'institution scolaire. La question de l'égalité à l'Ecole et grâce à l'Ecole, pour banale qu'elle soit, est toujours une question cruciale dans le champ social. C'est ce que semblent conclure différentes enquêtes montrant « *qu'une large majorité de Français considère que l'école doit contribuer à une société plus juste et qu'à cet égard elle ne remplit pas bien son rôle* » (Michel, 1999, p.73). Le souci de l'égalité entre les individus est une évidence dans une société construite sur la notion d'universalisme républicain. Nous ne souhaitons pas revenir sur les recherches sociologiques qui ont montré le rôle de l'Ecole (actif ou passif selon les analyses) dans le maintien des inégalités sociales. Le constat est que les inégalités perdurent, d'autant plus si l'on parle d'égalité réelle (égalité des carrières scolaires et des résultats) et non pas seulement d'égalité formelle (égalité d'accès à l'école) (Michel, 1999).

L'introduction de l'évaluation des politiques publiques a été justifiée entre autres, nous l'avons dit, par le besoin de démocratisation de l'action publique. Rendre des comptes aux partenaires et aux usagers permet à ceux-ci de participer au jeu public de façon plus informée. Cela sous-entend également une prise en compte plus importante de leurs besoins et souhaits par la puissance publique et ses représentants. C'est donc l'accès à l'information de tous les citoyens qui est visée en partie, à travers le développement de l'évaluation, information qui dévoile les inégalités persistant dans l'institution. La mise en visibilité du fonctionnement interne de l'institution scolaire permise par l'évaluation serait

alors profitable à l'idée de justice dans le système scolaire, du fait de ses vertus « dénonciatrices ».

Mais c'est également parce que l'évaluation du système éducatif se propose le plus souvent d'analyser l'efficacité de celui-ci qu'elle a à voir avec la question de l'égalité et de la justice à l'École. Pour Meuret (1997), l'efficacité est l'un des principes requis pour justifier une politique : « *il est rare que l'on propose une politique visant à plus de justice sans avancer en sa faveur l'argument que "en outre", elle sera favorable à l'efficacité* » (Meuret, 1997, p.5). La recherche de l'égalité seule est rare. Reste alors à définir ce qu'est cette efficacité. Selon Meuret, la tendance est souvent de considérer comme efficace une action (ou une politique) qui améliore la situation de certains, sans détériorer celle des autres¹. Cette définition vaut cependant principalement pour la rhétorique institutionnelle générale. Les acteurs sur lesquels nous nous sommes penchés associent plus généralement les notions d'efficacité et de performance, qui leur paraissent alors contradictoires avec la notion d'égalité. Les enseignants se voient par exemple confrontés à l'injonction de gérer l'hétérogénéité, selon le principe d'égalité de traitement des élèves, et d'aboutir à des performances, selon le principe de l'efficacité. En fait, ces enseignants ont bien intégré une définition de l'efficacité s'appuyant sur l'obtention de performances scolaires. Ils mettent en avant leurs réussites dans ce domaine et expriment même leur contentement quand leur travail peut apparaître efficace selon ces critères. Mais beaucoup se refusent à appréhender le système scolaire à partir de cette notion. Plus que d'efficacité, la plupart des acteurs préfèrent parler de qualité à propos de leurs pratiques professionnelles. Egalité et performance ou efficacité leur apparaissent antinomiques.

L'égalité d'information apportée par l'évaluation des performances peut sembler également illusoire. Par exemple, l'évaluation permet de situer clairement les établissements selon leurs différentes « performances ». Or, tous les parents d'élève ne sont pas en position d'avoir accès à ces données d'évaluation, et quand bien même ils le seraient, tous n'ont pas les moyens d'en tirer profit en contournant la carte scolaire. C'est donc en quelque sorte une fausse liberté qui est donnée par ces indicateurs de performances

¹ C'est le cas de l'Éducation prioritaire où l'on cherche à ce que les élèves défavorisés au départ réussissent aussi bien que les autres, et non pas mieux. Sinon, une nouvelle inégalité serait créée.

des établissements, qui concourent à accroître la différence entre les « bons » et les « mauvais » établissements, entre usagers informés et mobiles et les autres.

Notre travail a montré que le mouvement d'ensemble allant du contrôle simple à l'évaluation est un mouvement de normalisation et de rationalisation des pratiques professionnelles évaluées. L'évaluation sert la rationalisation de l'action collective en donnant des repères aux acteurs et en formalisant des contenus de travail. Dans cette transformation, nous avons vu que les procédures de travail en commun, l'innovation, l'adaptation des solutions aux particularismes de l'environnement étaient privilégiés, selon la « *logique des compétences* » (Demailly, 1999). En partant de l'évaluation, nous avons pu cerner une sorte de hiatus entre, d'une part, une demande de compétences transversales, de construction de savoirs d'expérience et, d'une certaine façon, de prise de risques (en innovant, on ne sait pas quelles vont être les retombées de l'action) et, d'autre part, une volonté de contraindre l'action par l'évaluation. Dans cette perspective, une analyse complémentaire de celle que nous avons présentée ici et centrée cette fois sur l'analyse des différentes formes de travail collectif impulsées par l'institution - groupes de travail ou de pilotage divers montés au niveau académique - permettrait d'approfondir notre connaissance de ce processus de rationalisation et de mise en forme de contraintes cachées sur lequel s'appuie la régulation organisationnelle du système.

Enfin, ce double mouvement d'infléchissement affiché des normes de l'action et de rationalisation *a posteriori* de cette dernière n'est pas spécifique aux métiers de l'enseignement. Il touche d'autres métiers relationnels comme ceux des secteurs social et médical (Demailly, 1998). Il laisse présager une transformation sociale générale du rapport à l'action dans les organisations, où le sommet veut accroître sa maîtrise sur l'action quotidienne. Dans ce processus, l'élève lui-même est concerné. En effet, s'il est au centre des pratiques d'enseignement, il est également au centre de leurs évaluations. Ce sont ses caractéristiques sociales et surtout scolaires qui alimentent principalement les outils d'évaluation. Les performances scolaires ne sont plus seulement mesurées au niveau des grands paliers d'évaluation et des grandes épreuves certificatives (brevet des collèges, baccalauréat). Le « travail » de l'élève est aujourd'hui mesuré de la maternelle jusqu'à la terminale. Si l'évaluation est un indice de la montée en rationalisation des pratiques

professionnelles, cette rationalisation atteint également l'élève et le mode d'apprentissage qui lui est proposé.

Notre recherche éclaire la façon dont différentes professionnalités du domaine scolaire se transforment actuellement et subissent particulièrement ce processus de rationalisation. Elle est une étape nécessaire pour comprendre, au cœur de l'institution scolaire, les tenants et les aboutissants des pratiques d'évaluation, au niveau du terrain et au niveau du quotidien. Mais elle n'est qu'une étape, qu'enrichiraient des éléments de comparaison internationale permettant de saisir, dans toute leur complexité, les différents liens entre la régulation organisationnelle et la régulation politique des systèmes d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTEN M., 1993, « Le chef d'établissement : deux siècles sans histoire », *La direction d'établissement, Recherche et Formation*, n°14, pp. 27-37.
- ARVANATIS R., CALLON M., LATOUR B., 1986, *Evaluation des politiques publiques de la recherche et de la technologie. Analyse des programmes nationaux de recherche*, Paris, La Documentation française, décembre, 89p.
- ATTALI A., 1995, « L'inspection générale de l'Education nationale, évolution récente », *Revue internationale d'éducation*, n°8, décembre, pp. 57-65.
- BALLADIER L., 1995, « Les missions des corps d'inspection », *Revue internationale d'éducation*, n°8, décembre, pp. 39-49.
- BALLADIER L., 1999, « Le chef d'établissement aujourd'hui », *Administration et Education*, n°4, pp. 9-14.
- BALLION R., 1982, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 310p.
- BALLION R., 1986, « le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles », *Revue Française de Sociologie*, XXVII, pp. 719-734.
- BALLION R., 1991, *La bonne école, évaluation et choix du collège au lycée*, Paris, Hatier, 259p.
- BALLION R., BAYART D., MAYER P., 1991, « Le fonctionnement des lycées : étude de cas », *Les dossiers Education et Formations*, n°10, avril, 282p.
- BALLION R., OEUVRARD F., 1991, « Le choix de l'établissement scolaire : le cas des lycées parisiens », *Education et Formations*, n°29, septembre-décembre, pp. 27-41.
- BARRERE A., 1997, « Le travail scolaire au lycée : du discours de l'institution à l'expérience des élèves », *Sociologie du Travail*, n°1, pp. 19-38.
- BARRERE A., MARTUCCELLI D., 2000, « La fabrication des individus à l'école, in Van Zanten A. (dir.), *L'école et l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 254-262.
- BARROSO J., 2000, « Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif », *Revue Française de Pédagogie*, n°130, janvier-février-mars, pp. 57-71.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 340p.

- BEGYN F., 1998, « Les enseignants entre discipline et établissement », in Bourdoncle R., Demailly L. (éds.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 309-317.
- BOLTANSKI L., THEVENOT L., 1987, *Les économies de la grandeur*, Paris, PUF, 361p.
- BORZEIX A., LINHART D., 1988, « La participation : un clair-obscur », *Sociologie du Travail*, n°1, pp. 37-53.
- BOUDON R., 1973, *L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin, 237p.
- BOUMARD P., 1978, *Un conseil de classe très ordinaire*, Paris, Stock, 260p.
- BOUMARD P., 1997, *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*, Paris, PUF, 152p.
- BOURDIEU P., PASSERON J-C., 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 189p.
- BOURDIEU P., PASSERON J-C., 1970, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 279p.
- BOUVEAU P., 1997, « Les ZEP et la ville : l'évolution d'une politique scolaire », in Henriot-Van Zanten A. (dir.), *La scolarisation dans les milieux "difficiles", Politiques, processus et pratiques*, Paris, INRP/CAS, pp. 47-65.
- BOUVEAU P., ROCHEX J-Y., 1997, *Les ZEP, entre école et société*, Paris, CNDP/Hachette Education, 124p.
- BOYER R., HOLLINGSWORTH J-R., 1997, *Contemporary capitalism, The embeddedness of institutions*, Cambridge, Cambridge University Press, 493p.
- BRESSOUX P., 2000, « Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves », in Van Zanten A. (dir), *L'école et l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 198-207.
- BROADFOOT P., 2000, « Un nouveau mode de régulation dans un système centralisé : l'Etat évaluateur », *Revue Française de Pédagogie*, n°130, janvier-février-mars, pp. 43-55.
- BROCCOLICHI S., VAN ZANTEN A., 1997, « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Les annales de la recherche urbaine*, n°75, pp. 5-17.
- CACOUAULT-BITAUD M., 1998, « Les personnels de direction du second degré dans trois académies : déterminants d'accès aux fonctions et représentations du rôle », in Bourdoncle R., Demailly L. (éds.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 339-350.
- CASTERMAN M-F., OEUVRARD F., 1990, « Les pratiques d'analyse et d'évaluation du fonctionnement des établissements de trois académies », *Education et formations*, n°22, janvier-mars, pp. 7-19.

CHAMBON A., PROUX M., 1988, « Zones d'éducation prioritaires : un changement social en éducation ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°83, avril-mai-juin, pp. 31-38.

CHAMBOREDON H., PAVIS F., SURDEZ M., WILLEMEZ L., 1994, « S'imposer aux imposants, à propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses*, n°16, juin, pp. 114-132.

CHAPOULIE J-M., 1987, *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 408p.

CHARLOT B., 1994, *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, 223p.

CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J-Y., 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 253p.

CHARTIER A-M., 1995, « Enseigner en ZEP : l'épreuve de la réalité », in CRDP de Versailles, *ZEP, patience et passions : regards sur les ZEP de l'Académie de Versailles, regards extérieurs, réflexions du premier lecteur*, Versailles, CRDP, p. 146-159.

CHAUVEAU G., DURO-COURDESSES L., (dir.), 1989, *Ecoles et quartiers, des dynamiques éducatives locales*, Paris, L'Harmattan/INRP, 190p.

CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E., 1995, *A l'école des banlieues*, Paris, ESF Editeur, 172p.

CHAUVENET A., ORLIC F., 1985, « Interroger la police », *Sociologie du Travail*, n°4, pp. 453-467.

COLLONGES G., GLASMAN D., 1992, *Ecole et travail social, l'articulation du travail scolaire et de l'institution scolaire : l'exemple du soutien scolaire*, Rapport pour la MIRE, Saint-Etienne, Université Jean Monnet, avril, 142p.

CORCUFF P., 1993, « Un OVNI dans le paysage français ? Eléments de réflexion sur l'évaluation des politiques publiques en France », *Politix*, n°24, pp. 190-209.

COURPASSON D., 1997, « Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale », *Sociologie du Travail*, n°1, pp. 39-61.

COUSIN O., 1998, *L'efficacité des collèges*, Sociologie de l'effet établissement, Paris, PUF, 226p.

COUSIN O., GUILLEMET J-P., 1992, « Variations des performances scolaires et effet d'établissement », *Education et Formations*, n°31, avril-juin, pp. 23-30.

CRESAS, 1983, *Ecoles en transformation, zones prioritaires et autres quartiers*, Paris, L'Harmattan/INRP, 219p.

CROZIER M., 1963, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil, 382p.

CROZIER M., FRIEDBERG E., 1977, *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 500p.

- DEJEAN J., 1997, « Management, projet de service et participation », *Education Permanente*, n°130, pp. 109-116.
- DELAIRE G., 1993, *Le chef d'établissement, Techniques et pratiques du management*, Paris, Berger-Levrault, 356p.
- DEMAILLY L., 1985, « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue Française de Sociologie*, XXV, pp. 96-119.
- DEMAILLY L., 1991, *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 373p.
- DEMAILLY L., 1992, « Simplifier ou complexifier ? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique », *Sociologie du Travail*, n°4, pp. 429-450.
- DEMAILLY L., 1995, « Observer les pratiques d'évaluation », *Cahiers Lillois d'Economie et de Sociologie*, n°25, 1^{er} semestre, pp. 79-100.
- DEMAILLY L., 1997, « Construire des réseaux coopératifs », in Van Zanten A. (coord.), *La scolarisation dans les milieux "difficiles", Politiques, processus et pratiques*, Paris, INRP/CAS, pp. 159-175.
- DEMAILLY L., 1998, « La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels », *Travail et Emploi*, n°76/3, pp. 3-14.
- DEMAILLY L., 1999, « En amont et en aval du slogan "gérer les compétences", la question du pilotage politique du service public d'éducation », *Recherche et Formation*, n°30, pp. 7-22.
- DEMAILLY L., 2000a, « Les modes d'existence des techniques du social », *Cahiers internationaux de Sociologie*, Vol CVIII, pp. 103-124.
- DEMAILLY L., 2000b, « Management et évaluation des établissements », in Van Zanten A. (dir.), *L'école et l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 130-138.
- DEMAILLY L., 2000c, « Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France », *Communication au Colloque International de Montréal*, Entretiens Jacques-Cartier/ Labripof (Université de Montréal)/ Afides, multig., 4-6 octobre.
- DEMAILLY L., 2001, « Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires », in Demailly L. (dir.), *Evaluer les politiques éducatives*, Bruxelles, De Boeck, pp. 13-30.
- DEMAILLY L., GADREY N., DEUBEL P., VERDIERE J., 1996, *Effets de l'audit de l'Académie de Lille sur les cultures professionnelles des évaluateurs*, Rapport de recherche pour l'Académie de Lille, la DEP (MENRT), l'IUFM Nord-Pas de Calais, Lille, Clersé/Ifrésí/CNRS, décembre, 205p.
- DEMAILLY L., GADREY N., DEUBEL P., VERDIERE J., 1998, *Evaluer les établissements scolaires, enjeux, expériences, débats*, Paris, L'Harmattan, 303p.

DEMAILLY L., VERDIERE J., 1998, *Analyse du partenariat dans dix zones d'éducation prioritaires de l'Académie de Lille*, Rapport de recherche pour le Conseil Economique et Social de la Région Nord-Pas de Calais, Lille, Clersé/Ifrési/CNRS, octobre, 65p.

DEMAILLY L., VERDIERE J., 1999, « Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP », *Ville-Ecole-Intégration*, n°117, juin, pp. 28-44.

DEMAILLY L., VERDIERE J., 2000, *La politique de l'Académie de Lille en matière de pilotage de l'Education prioritaire, 1999-2000*, Rapport de recherche pour l'Académie de Lille, Lille, Clersé/Ifrési/CNRS, mai, 57p.

DEROUET J-L., 1987, « Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique », *Revue Française de Pédagogie*, n°78, janvier-février-mars, pp. 152-174.

DEROUET J-L., 1988, « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) ; Eléments pour une sociologie des établissements scolaires », *Revue Française de Pédagogie*, n°83, avril-mai-juin, pp. 5-22.

DEROUET J-L., 1992, *Ecole et Justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié, 296p.

DEROUET J-L., 2000a, « Une science de l'administration scolaire est-elle possible ? Réflexions autour de la circulation des savoirs entre recherche, politique et administration », *Revue Française de Pédagogie*, n°130, janvier-février-mars, pp. 5-14.

DEROUET J-L., 2000b, « L'administration de l'Education Nationale : l'école de la République face au nouveau management public », in Van Zanten A. (dir.), *L'école et l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 103-111.

DEROUET J-L., (dir.), 2000, *L'école dans plusieurs mondes*, Paris/Bruxelles, DeBoeck et Larcier, 299p.

DEROUET J-L., DUTERCQ Y., 1997, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF éditeur/INRP, 192p.

DESROSIERES A., 1993, *La politique des grands nombres, histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte, 437p.

DIEDERICHS O., LUBEN I., 1995, *La déconcentration*, Paris, PUF, 127p.

Direction de l'évaluation et de la prospective, 1996, « Etude sociologique sur l'évaluation et la notation des professionnels de l'éducation », *Les dossiers d'Education et Formations*, n°73, août, 131p.

DONZELOT J., VIVERET P., 1989, « Evaluation et démocratie, contrôle des politiques publiques et formation de l'opinion », *Esprit*, n°155, octobre, pp. 42-56.

DUBAR C., TRIPIER P., 1998, *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin, 256p.

DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 272p.

- DUBET F., 1999, « Du côté de l'action », *Sociologie du Travail*, n°1, pp. 79-88.
- DUBET F., 2000, « Peut-on encore réformer l'école ? », in Van Zanten A. (dir.), *L'école et l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 407-415.
- DUBET F., BERGOUNIOUX A., DURU-BELLAT M., GAUTHIER R-F., 1999, *Le collège de l'an 2000*, Paris, La Documentation française, 198p.
- DUBET F., COUSIN O., GUILLEMET J-P., 1989, « Mobilisation des établissements et performances scolaires », *Revue Française de Sociologie*, XXX, pp.235-256.
- DUBET F., DURU-BELLAT M., 2000, *L'hypocrisie scolaire, Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, 231p.
- DUBET F., MARTUCCELLI D., 1996a, *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 367p.
- DUBET F., MARTUCCELLI D., 1996b, « Théories de la socialisation et définition de l'école », *Revue Française de Sociologie*, XXXVII, pp. 511-535.
- DUPUY F., THOENIG J-C., 1983, *Sociologie de l'administration française*, Paris, A. Colin, 206p.
- DURAND-PRINBORGNE C., 1988, « Nouveaux proviseurs, nouveaux principaux », *Revue française de droit administratif*, n°4, pp. 641-652.
- DURAND-PRINBORGNE C., 1989, *L'administration scolaire*, Paris, Sirey, 203p.
- DURAND-PRINBORGNE C., 1992, *L'Education nationale, une culture, un service, un système*, Paris, Nathan, 320p.
- DURAND-PRINBORGNE C., 1997, « Les nouveaux rôles des acteurs de la décentralisation scolaire », in Fialaire J., Durand-Prinborgne C., *Espaces et temps scolaires à l'épreuve de la décentralisation*, Dijon, CRDP de Bourgogne, Nantes, CRDP des pays de la Loire, 93p.
- DURU-BELLAT M., 1988, *Le fonctionnement de l'orientation, genèse des inégalités sociales à l'école*, Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestle, 199p.
- DURU-BELLAT M., 1999, « Stratégies des familles et stratégies des établissements, dans la genèse des inégalités sociales de carrières scolaires », *Administration et éducation*, n°1, pp. 45-59.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A., 1988, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" », *Revue Française de Sociologie*, XXIX, pp. 649-666.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A., 1989a, « Analyse de la genèse temporelle des trajectoires scolaires », *Revue Française de Pédagogie*, n°88, juillet-août-septembre, pp. 5-13.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A., 1989b, « Carte scolaire et orientation en fin de 5^e », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°18/2, pp. 171-184.

- DURU-BELLAT M., MINGAT A., 1993, Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, Paris, PUF, 192p.
- DUTERCQ Y., 1999, « Vertus et limites d'un gouvernement local éducatif », *Administration et Education*, n°1/1999, pp. 61-71.
- DUTERCQ Y., 2000a, « Les politiques éducatives des collectivités territoriales », in Van Zanten A. (dir.), *L'école et l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 121-129.
- DUTERCQ Y., 2000b, Politiques éducatives et évaluation, Querelles de territoires, Paris PUF, 194p.
- DUTERCQ Y., 2000c, « Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives », *Revue Française de Pédagogie*, n°130, janvier-février-mars, pp. 143-170.
- DUTERCQ Y., 2001, « Evaluation des politiques éducatives et usage stratégique de l'innovation », in Demailly L. (dir.), *Evaluer les politiques éducatives*, Bruxelles, De Boeck, pp. 47-62.
- EMIN J-C., SAUVAGEOT C., 1995a, « IPES : un dispositif d'indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires », *Administration et Education*, n°4, pp. 41-57.
- EMIN J-C., SAUVAGEOT C., 1995b, « Trois indicateurs de performance des lycées », *Administration et Education*, n°4, pp. 59-72.
- ESPEMEN, 1997, Piloter des systèmes éducatifs en évolution : le rôle de l'encadrement, La situation des différents corps d'encadrement dans 24 pays de l'OCDE, CRDP de Poitou-Charentes, 95p.
- FELOUZIS G., 1997, *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF, 194p.
- FERRIER, J., 1997, « L'inspection des écoles primaires entre pouvoir local et pouvoir central », multig., Inspection Générale de l'Education Nationale, Paris, 10p.
- FERRIER J., 1999, « L'évaluation des maîtres des écoles primaires », *Recherche et Formation*, n°30, pp. 101-120.
- FERRY, F., 1995a, « Piloter pour aller où ? », *Administration et éducation*, n°4, 1995, pp. 73-83.
- FERRY F., 1995b, « L'inspection pédagogique dans le système éducatif d'aujourd'hui », *Savoir, Education, Formation*, n°2, pp. 183-196.
- FIXARI D., KLETZ F., 1996, « Pilotage d'établissement scolaire : auto-évaluation et évaluation », *Politique et Management*, octobre, pp. 71-85.
- FRIEDBERG E., 1993, *Le pouvoir et la règle : dynamique de l'action organisée*, Paris, Seuil, 404p.
- FRIEDMANN G., NAVILLE P., 1962, *Traité de sociologie du travail*, Tome 2, Paris, A. Colin, 439p.

- GAUTRAT J., LAVILLE J-L., 1990, « Management participatif et expression des salariés », *Revue Française des Affaires Sociales*, n°2, avril/juin, pp. 115-131.
- GENTZBITTEL M., 1982, « Historique de la fonction de proviseur », *Administration et Education*, n°4, pp. 81-84.
- GERBOD, P., 1966, « Les inspecteurs généraux de l'inspection générale de l'Instruction publique de 1802 à 1882 », *Revue historique*, juillet-septembre, pp. 79-106.
- GIRAUD C., 1988, « Le management participatif : une flexibilité sociale ? », *Revue Française des Affaires Sociales*, n°3, juillet/septembre, pp. 63-71.
- GLASMAN D. (dir.), 1992, *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Paris, L'Harmattan, 199p.
- GREFFE X., 1992 (1^e édition 1986), *La décentralisation*, Paris, La Découverte, 119p.
- GREMION C., 1989, « Service public et décentralisation », *Projet*, n°220, décembre, pp 23-29.
- GREMION P., 1976, *Le pouvoir périphérique, Bureaucrates et notables dans le système politique français*, Paris, Seuil, 477p.
- GRISAY A., 1990, « Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires, étude d'un groupe contrasté de collèges performants et peu performants », *Education et Formations*, n°22, janvier-mars, pp. 31-46.
- GRISAY A., 1993, « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième », *Les dossiers Education et Formations*, n°32, novembre, 211p.
- GRISAY A., 1997, « Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », *Les dossiers Education et Formations*, n°88, août, 364p.
- GUILLAUME F-R., 1993, « Les rôles anciens et nouveaux des chefs d'établissement : la direction d'établissement scolaire », *Recherche et Formation*, n°14, pp. 9-27.
- GUILLAUME F-R., MARESCA B., 1993, « Les chefs d'établissement et l'autonomie », *Education et formations*, n°35, juillet, pp 43-51.
- HENRIOT A., 1987, « L'école et la communauté. Problématique surannée ou renouveau d'un champ de recherche ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°78, janvier-février-mars, pp. 74-108.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., 1988, « Les ressources du "local", innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires », *Revue Française de Pédagogie*, n°83, avril-juin, pp. 23-30.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., 1990, *L'école et l'espace local, Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 270p.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., THIN D., VINCENT G., 1996, *Politiques scolaires urbaines*, Lyon, Programme pluriannuel en sciences humaines Rhône-Alpes, 211p.

- HIRSCHHORN M., 1993, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 301p.
- INED, 1970, « Population » et l'enseignement, Paris, PUF, 571p.
- ISAMBERT-JAMATI V., 1985, « Les primaires, ces "incapables prétentieux" », *Revue Française de Pédagogie*, n°73, pp. 57-65.
- JAROUSSE J-P., LEROY-AUDOUIN C., MINGAT A., 1997, « Les inspections primaires de l'Education Nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves », *Revue française de pédagogie*, n°118, janvier-mars, pp. 5-25.
- JOBERT B., MULLER P., 1989, *L'Etat en action, politiques publiques et corporatismes*, Paris, PUF, 242p.
- JOUTARD P., THELOT C., 1999, *Réussir l'école, Pour une politique éducative*, Paris, Seuil, 277p.
- KESSLER M., LASCOUMES P., SETBON M., THOENIG J-C. (dir.), 1998, *Evaluation des politiques publiques*, Paris, L'Harmattan, 350p.
- KHERROUBI M., PEIGNARD E., ROBERT A-D., 1997, « Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome. Première partie », *Carrefours de l'éducation*, n°3, janvier-juin, pp. 60-74.
- KHERROUBI M., PEIGNARD E., ROBERT A-D., 1998, « Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome. Deuxième partie », *Carrefours de l'éducation*, n°6, juillet-décembre, pp. 43-62.
- LANGOUËT G., LEGER A., 1994, *Ecole publique ou école privée ? Les zappeurs d'école : trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Fabert, 186p.
- LASCOUMES P., 1998, « Pratiques et modèles de l'évaluation », in Kessler M., Lascoumes P., Setbon M., Thoenig J-C. (dir.), *Evaluation des politiques publiques*, Paris, L'Harmattan, pp. 23-33.
- LAVILLE J-L., 1993, « Participation des salariés et travail productif », *Sociologie du Travail*, n°1, pp. 27-47.
- LAVILLE J-L., 1997, « L'Etat et la nouvelle question sociale », *Education Permanente*, n°130-1, pp. 21-31.
- LECLERCQ J-M., 1997, « Quels contrôles de la qualité des enseignants ? », *Administration et Education*, n°2, pp. 75-83.
- LEFEBVRE E., MALLET D., VANDEVOORDE P., 1996, *Le nouveau chef d'établissement, Textes et pratiques pour la direction d'un collège ou d'un lycée aujourd'hui*, Paris, Berger-Levrault, 382p.
- LEGER A., TRIPIER M., 1986, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck, 206p.
- LELIEVRE C., 1990, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 233p.

- LEVASSEUR J., 1996, « L'évaluation nationale des acquis des élèves, finalités et exploitation », *Revue internationale d'éducation*, n°11, pp. 101-114.
- LIENSOL B., MEURET D., 1987a, « Les performances des lycées pour la préparation au baccalauréat (Etude sur trois cohortes d'élèves dans trois académies) », *Education et Formations*, n°11, avril-juin, pp. 25-36.
- LIENSOL B., MEURET D., 1987b, « Les performances des lycées publics et privés pour la préparation au baccalauréat (Etude sur deux cohortes d'élèves dans l'académie de Nancy-Metz) », *Education et Formations*, n°12, juillet-septembre, pp. 31-42.
- LOUIS F., 1994, *Décentralisation et autonomie des établissements : la mutation du système éducatif*, Paris, Hachette, 247p.
- MACCARIO B., 1995, « Vers une culture de l'encadrement », *Revue internationale d'éducation*, n°8, décembre, pp. 51-56.
- MARI F., 1993, « Le PASEC : programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemem », *Education et pédagogies*, n°20, décembre, pp. 48-54.
- MAROY C., DUPRIEZ V., 2000, « La régulation dans les systèmes scolaires. Propositions théoriques et analyse du cadre structurel en Belgique francophone », *Revue Française de Pédagogie*, n°130, janvier-février-mars, pp. 73-77.
- MAUGER G., 1991, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, n°6, décembre, pp. 125-143.
- MERLE P., 1996, *L'évaluation des élèves, Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF, 323p.
- MERLE P., 1998a, *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 127p.
- MERLE P., 1998b, « L'efficacité de l'enseignement », *Revue Française de Sociologie*, XXXIX-3, pp. 565-589.
- MERLE P., 1999, « Indicateurs de pilotage des établissements scolaires et analyse de l'efficacité ; une articulation incertaine », *Administration et Education*, n°4, pp. 101-120.
- MEURET D., 1994, « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges », *Revue Française de Pédagogie*, n°109, octobre-novembre-décembre, pp. 41-64.
- MEURET D., 1997, « Que serait un système éducatif juste ? », Colloque Socrates, Université de Liège, 5/8 novembre, multig., 36p.
- MICHEL A., 1999, « L'école en quête d'équité », *Administration et Education*, n°1, pp. 73-87.
- MIGRANTS-FORMATION, 1991, « Ecole, le temps des partenaires », n°85, juin, 160p.
- MINGAT A., 1994, « Eléments pour une analyse de la politique éducative française », *Savoir*, n°6 (3), juillet-septembre, pp. 495-515.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1996, Rapport 1996, Inspection Générale de l'administration de l'Education Nationale, Paris, La Documentation française, 308p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1996, « Les inspecteurs pédagogiques régionaux, étude qualitative sur les tâches et les missions », *Les dossiers d'éducation et formations*, n°54, avril 1995, 103p.

MONNIER, 1992 (1^e édition 1987), *Evaluations de l'action des pouvoirs publics*, Paris, CPE Economica, 245p.

MULLER P., SUREL, Y, 1998, *L'analyse des politiques publiques*, Paris, Montchrestien, 156p.

OCDE, 1998, Regards sur l'éducation, Les indicateurs de l'OCDE 1998, Paris, OCDE, 468p.

PAIR C., 1998, Faut-il réorganiser l'Education nationale ?, Paris, Hachette, 143p.

PALMERO J., 1958, Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, Paris, Sudel, 448p.

PATY D., 1981, Douze collèges en France, enquête sur le fonctionnement des collèges publics d'aujourd'hui, Paris, La Documentation Française, 320p.

PELAGE A., 1996, *Devenir proviseur. De la transformation du modèle professionnel aux logiques d'accès à la fonction de direction*, Thèse de doctorat de sociologie sous la direction de C. Dubar, Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines, novembre, 440p.

PELAGE A., 1998a, « Les transformations de la fonction de proviseur », in Bourdoncle R., Demailly L. (éds.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 75-89.

PELAGE A., 1998b, « Des chefs d'établissement pédagogues ? », *Société française*, n°10(60), pp. 4-13.

PELAGE A., 2000, « Les transformations du rôle du chef d'établissement d'enseignement secondaire », in Van Zanten A. (dir.), *L'école et l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 219-227.

PERIE R., 1993, *Organisation et gestion de l'Education nationale*, Paris, Berger-Levrault, 305p.

PERIER P., 1994, « Enseigner dans les collèges et les lycées, Enquête sur le métier enseignant », *Les dossiers d'éducation et formations*, n°48, décembre.

PERIER P., 1998, « Les conceptions des enseignants des collèges et lycées en matière d'évaluation et d'orientation des élèves », *Carrefours de l'éducation*, n°6, juillet-décembre, pp. 23-41.

PERRENOUD P., 1996, Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Paris, ESF éditeur, 198p.

- PERRENOUD, P., 1998a, « Evaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ? » in Pelletier G. (dir.), *L'évaluation institutionnelle de l'éducation*, Montréal, Editions de l'AFIDES, pp. 11-47.
- PERRENOUD P., 1998b, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence scolaire à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Paris, Bruxelles, DeBoeck et Larcier, 219p.
- PERRENOUD P., 1998c, « Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres ? », in Bourdoncle R., Demailly L. (éds.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 175-191.
- PERRET F., 1999, « L'autonomie de l'établissement : histoire à suivre », *Administration et Education*, n°4, pp. 15-22.
- PICQUENOT A., 1994, « Evaluer ou contrôler ? », *Savoir*, vol 6, n°2, 1994, pp. 343-355.
- PICQUENOT A. (coord.), 1997, *L'établissement scolaire, approches sociologiques*, Paris, Dijon, Hachette, CRDP de Bourgogne, 160p.
- PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M., 1991, « Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif », *Genèses*, n°3, mars, pp. 120-133.
- PLENEL E., 1985, *La république inachevée, l'Etat et l'école en France*, Paris, Payot, 479p.
- PONTEIL F., 1966, *Histoire de l'enseignement en France. Les grandes étapes : 1789-1964*, Paris, Sirey, 454p.
- PROST A., 1968, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 524p.
- RABIER J-C., 1995, « Les apports de l'évaluation : le cas d'une formation aux changements techniques d'ouvriers du textile », *Cahiers Lillois d'Economie et de Sociologie*, n°25, 1^{er} semestre, pp. 61-78.
- REYNAUD, J-D., 1988, « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome », *Revue Française de Sociologie*, XXIX, pp. 5-18.
- REYNAUD J-D., 1997 (1^{re} éd. 1989), *Les règles du jeu, l'action collective et la régulation sociale*, Paris, A. Colin, 348p.
- ROCHEX J-Y., 1998, « Culture de l'évaluation et activité enseignante », *Société française*, n°10(60), pp. 14-19.
- RONDEAU M-C., TRANCART D., 1995, « Les collèges sensibles, description, typologie », *Education et Formations*, n°40, mars, pp. 15-21.
- ROUBAN L., 1997, « La modernisation de la Fonction publique, enjeux et bilans », *Education Permanente*, n°130-1, pp. 93-100.
- SAZERAT R., 1986, *Les proviseurs et leurs lycées, de 1944 à 1980*, Thèse d'Etat sous la direction de Michel Simon, Université de Lille I.

- SEPTOURS G., 1992, « Les personnels et l'encadrement : une politique de l'encadrement au ministère de l'Education nationale », in *L'administration de l'Education nationale, Colloque de l'Institut Français de Sciences Administratives, 1989*, Paris, Economica, pp. 101-124.
- SETBON M. 1998, « De la recherche au colloque », in Kessler M., Lascoumes P., Setbon M., Thoenig J-C. (dir.), *Evaluation des politiques publiques*, Paris, L'Harmattan, pp. 15-21.
- SIMON J., 1997, « Le cadre général de la décentralisation scolaire », in Fialaire J., Durand Prinborgne C. (coord.), *Espaces et temps scolaires à l'épreuve de la décentralisation*, Dijon, CRDP de Bourgogne, Nantes, CRDP des pays de la Loire, 93p.
- SPENLEHAUER V., 1998, *L'évaluation des politiques publiques, avatar de la planification*, Thèse de doctorat de science politique sous la direction de François d'Arcy, Grenoble, Université P. Mendès-France, décembre, 586p.
- SPENLEHAUER V., WARIN P., 2000, « L'évaluation au service des conseils régionaux », *Sociologie du Travail*, n°2, pp. 245-262.
- TANGUY L., 1995, « Le sociologue et l'expert, une analyse de cas », *Sociologie du Travail*, n°3, pp. 457-477.
- TENZER N., 2000, « L'évaluation : de la modernisation de l'administration à la réforme de l'action publique », *Revue Française des Affaires Sociales*, n°1, janvier-mars, pp. 35-45.
- THELOT C., 1993, *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan, 160p.
- THOENIG J-C., 1994, « Le secteur public en quête d'une politique de ressources humaines », *Stratégies Ressources Humaines*, n°10, été, pp. 10-22.
- TIXIER P-E., 1986, « Management participatif et syndicalisme », *Sociologie du travail*, n°3, pp. 353-372.
- TIXIER P-E., 1988, « Légitimité et modes de domination dans les organisations », *Sociologie du Travail*, n°4, pp. 615-629.
- TOULEMONDE B., 1988, *Petite histoire d'un grand ministère : l'Education Nationale*, Paris, A. Michel, 302p.
- TOULEMONDE B., 1994, « L'administration des académies de 1808 à 1840 », *Savoir*, vol.6, n°2, pp. 357-371.
- TOURAINÉ A., 1962, « Pouvoir et décision dans l'entreprise », in Friedmann G., Naville P. (dir.), *Traité de sociologie du travail*, Tome 2, Paris, A. Colin, pp. 3-41.
- VANCASSEL R., 1995, « A propos des IPES », *Administration et éducation*, n°4, 1995, pp. 85-88.
- VAN ZANTEN A., 1997, « L'action éducative à l'échelon municipal : rapport aux valeurs, orientations et modes d'intervention », in Cardi F. et Chambon A. (dir.), *Les*

métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local, Paris, L'Harmattan, pp. 165-185.

VAN ZANTEN A., 1999, « Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en France et en Angleterre : les pratiques et les éthiques professionnelles à l'épreuve de la concurrence entre établissements », in Meuret D. (ed.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 139-154.

VAN ZANTEN A., 2001, « Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et en Grande Bretagne », in Demailly L. (dir.), *Evaluer les politiques éducatives*, Bruxelles, De Boeck, pp. 31-46.

VERHOEVEN M., 2000, « Ethnographie scolaire et totalisation : une démarche multi-niveaux et semi-inductive », Communication aux Journées d'études méthodologiques de l'INRP, Enquête ethnographique et analyse des données : totaliser, catégoriser, généraliser, INRP, Paris, multig., 25 et 26 septembre.

VERT E., 1990, « Les performances des lycées au baccalauréat », *Education et Formations*, n°22, janvier-mars, pp. 21-30.

WALLON J., 1997, « Le contrôle de l'efficacité pédagogique dans les collèges et les lycées », *Administration et Education*, n°74, 2^e trimestre, pp. 49-60.

WARIN P., 1994, « L'évaluation dans un paradigme interprétatif : un accueil mitigé dans l'administration », *Cahiers Lillois d'Economie et de Sociologie*, n°24, 2^e semestre, pp. 47-62.

WEBER F., 1989, *Le travail à côté, Etude d'ethnographie ouvrière*, Paris, Editions de l'EHESS, 212p.

WEBER M., 1995 (1^e édition française 1971), *Economie et Société, Tome I*, Paris, Plon, 410p.

TABLE DES SIGLES

ATOS	Personnel administratif, technique, ouvrier, de service
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CIME	Conseil interministériel d'évaluation
CE2	Cours élémentaire 2 ^e année
CNE	Conseil national d'évaluation
CSE	Conseil scientifique de l'évaluation
DEP	Direction de l'évaluation et de la prospective
DIREM	Direction et management, groupe de réflexion académique, constitué de chefs d'établissement, aujourd'hui dissous
DPD	Direction de la programmation et du développement (ex DEP)
EPLE	Etablissement public local d'enseignement
EREA	Etablissement régional d'enseignement adapté
ESPEMEN	Ecole supérieure des personnels d'encadrement de l'Education nationale
FNDE	Fonds national de développement de l'évaluation
IA-DSDEN	Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale
IEN-CCPD	Inspecteur de l'Education nationale, chargé d'une circonscription du premier degré
IEN-ET	Inspecteur de l'Education nationale de l'enseignement technique
IEN-IO	Inspecteur de l'Education nationale de l'information et de l'orientation
IG	Inspecteur général
IGAEN	Inspection générale de l'administration de l'Education nationale
IGEN	Inspection générale de l'Education nationale
IPES	Indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires (ou du second degré)
INPEC	Indicateurs de pilotage de l'école au collège
IPR-IA	Inspecteur pédagogique régional (IA-IPR depuis 1998)
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
MAFPEN	Mission académique à la formation des personnels de l'Education nationale
LEGT	Lycée d'enseignement général et technique
LP	Lycée professionnel
PEGC	Professeur d'enseignement général de collège
REP	Réseau d'éducation prioritaire
RMI	Revenu minimum d'insertion
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SNPDEN	Syndicat national des personnels de direction de l'Education nationale
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

ANNEXES

Annexe 1 : Présentation des acteurs enquêtés	464
<ul style="list-style-type: none">• Caractéristiques des enseignants du lycée Sarah Bernhardt• Caractéristiques des enseignants du collège Chagall• Caractéristiques des enseignants du collège René Char et du collège Boulez• Présentation des chefs d'établissement enquêtés• Présentation des chefs d'établissement et des IPR interrogés lors de la recherche sur les audits	
Annexe 2 : Présentation des terrains d'enquête	472
<ul style="list-style-type: none">• Présentation du lycée Sarah Bernhardt• Présentation du collège Chagall• Présentation des REP et collèges René Char et Boulez• Présentation chiffrée de l'Académie	
Annexe 3 : Liste des observations, réunions et entretiens formels	490
Annexe 4 : Annexe documentaire	492
<ul style="list-style-type: none">• Les outils de l'audit : référents de la 1^{ère} et de la 2^{nde} campagne d'audit• Présentation des applications informatiques nationales du Ministère de l'Education nationale• Présentation officielle des IPES	

Caractéristiques des enseignants du lycée Sarah Bernhardt

1. Discipline enseignée ; Age, Ancienneté dans le métier et Ancienneté dans l'établissement au moment de l'entretien ; Diplômes et titres

Nom	Discipline	Age	Années métier	Années établ.	Diplômes et titres
Mme Chamfort	Français, latin, grec	49	26 ans	26 ans	Licence Lettres Classiques ; Capes Lettres Classiques (1972)
Mme Plisnier	Français	48	26 ans	10 ans	Licence Lettres Classiques (1973) ; Capes Lettres Classiques
Melle Dennery	Stagiaire français	26	1 an	1 ans	Epreuves théoriques Capes Lettres Modernes (1998)
M. Godel	Maths	50	25 ans	19 ans	Capes Maths (1973) ; Agrégation interne (1991)
Mme Noether	Maths	42	17 ans	13 ans	Maîtrise Maths (1981) ; Capes Maths (1982) ; Agrégation interne (1989)
M. Marcuse	Philo	54	30 ans	25 ans	Licence Philo (1966) ; DES (1967) ; Capes ; Agrégation interne (1992)
M. Delumeau	Hist Géo	34	10 ans	5 ans	Maîtrise (1987) ; DEA (1989) ; Capes Hist-Géo (1988)
M. Lefebvre	Hist Géo	47		20 ans	Maîtrise (1973) ; Agrégation Hist-Géo (1974)
M. Necker	Sc Eco	34	3 ans	3 ans	Licence (1992) ; DEA (1994) ; MA (1992) ; Capes interne (1994)
M. List	Sc Eco	41	22 ans	10 ans	Maîtrise (1981) ; AE (1985) ; intégration certifié (1996)
M. Hayek	Sc Eco	45	20 ans	2 ans	Maîtrise (1982) ; AE (1985) ; intégration certifié (1995)
Mme Malory	Anglais	35	12 ans	12 ans	Capes Anglais (1987)
Mme Neurath	Allemand	51		15 ans	IPES ; Maîtrise Allemand (1970) ; Capes (1970)
Mme Doblin	Allemand	48	27 ans	10 ans	MA, Licence (1976) ; Maîtrise ; AE ; intégration certifiée (1994)
M. Zorilla	Espagnol	35	15 ans	9 ans	MA ; Maîtrise ; DEA (1988) ; Capes (1990)
M. Gerhardt	PhysChimie Informatique	53	31 ans	10 ans	Licence (1968) ; MA (1968) ; Maîtrise (1969) ; Capes (1973)
Mme Thénard	Physique chimie	55	31 ans	26 ans	MA ; Capes (1967) ; Maîtrise (1968)
M. Tinbergen	SVT	34	9 ans	6 ans	Licence (1987) ; Maîtrise (1988) ; Capes (1989) ; Agrégation (1990)
M. Tilden	EPS	55	29 ans	29 ans	Capeps (1970)

2. Nombre d'établissements connus auparavant ; Participation à des projets communs ; Existence du travail en équipe ; Charge de professeur principal (PP) ; Estimation du nombre d'inspections ; Activités professionnelles annexes

Nom	Etabl. avant	Participation Projets communs	Travail en équipe ?	PP	Insp	Activités annexes
Mme Chamfort	aucun	Projet « L'esprit des lumières », voyages		Oui	4	Maître de stage PLC1, Revue littéraire
Mme Plisnier	1 lycée	Tutorat 2 ^e , Projet « L'esprit des lumières »	Avec amie extérieure		4	Maître de stage PLC1 et 2
Melle Dennery	aucun		Avec autre stagiaire, Pas intéressée		0	
M. Godel	1 collège	Projet Orientation, Projet bac en 3 ans, club échecs	Pas intéressé		4	
Mme Noether		Aide individualisée Maths, Projet « L'esprit des lumières »		Oui	1	
M. Marcuse	2 lycées	Projet philo/français, Projet « L'esprit des lumières »	Souhaiterait davantage			Cours école privée bilingue
M. Delumeau	Ancien ZR	Projet Orientation,	Souhaiterait davantage		2	
M. Lefebvre		Tutorat 2 ^e , Projet Orientation, sorties		Oui	4	Cours en Licence d'Histoire
M. Necker	2 lycées, 3 LP, 1 collège		Souhaiterait davantage	Oui	0	
M. List	6 lycées	Tutorat 2 ^e		Oui	4	
M. Hayek	5 lycées, 1 LP		Pas intéressé			
Mme Malory	aucun		Pas intéressé		2	
Mme Neurath	1 lycée	Voyages	Pas intéressé			
Mme Doblin	9 collèges et lycées	Tutorat 2 ^e	Pas intéressé			Cours All. Ecole primaire
M. Zorilla	2 lycées	Club radio	Avec un collègue	Oui	0	Ex formateur, Maître de stage PLC1, Cours U ^{te}
M. Gerhardt	1 collège		Souhaiterait davantage	Oui	5	Maître de stage PLC1 Animateur de stage FC
Mme Thénard	2 lycées	Projet bac en 3 ans			9	
M. Tinbergen	1 lycée, 2 LP	Aide individualisée SVT	Réel travail d'équipe		3	Formateur IUFM
M. Tilden	aucun		Souhaiterait davantage		6	Délégué UNSS

Caractéristiques des enseignants du collège Chagall

1. Discipline enseignée ; Age, Ancienneté dans le métier et Ancienneté dans l'établissement au moment de l'entretien ; Diplômes et titres

Nom	Discipl.	Age	Métier	Etabl.	Diplômes et titres
Mme Genévrier	Français	44	22 ans	3 ans	Licence (1975) ; MA ; PEGC Lettres Musique ; Capes interne (1987)
M. Moka	Français	46	24 ans	5 ans	Maîtrise Lettres Modernes (1977) ; Licence Sociologie (1981) ; DEA Sciences de l'éducation (1985) MA ; adjoint enseignement (1986) ; intégration certifié (1994)
Mme Minerai	Français	47	22 ans	20 ans	Capes Lettres Classiques (1975)
M. Vendémiaire	Français	52	28 ans	23 ans	MA ; Capes Lettres Modernes (1972)
M. Tréfonds	Maths	50	22 ans	22 ans	Capes
M. Nivelles	Maths	50	29 ans	25 ans	Capes (1979)
Mme Draperie	Anglais	34	10 ans	3 ans	Licence (1988) ; MA ; intégration certifié (1995)
Mme Tierceron	Anglais	47	15 ans	2 ans	Licence (1978) ; MA ; adjoint enseignement ; intégration certifiée (1995)
Mme Thonine	Hist-Géo	34	9 ans	2 ans	Maîtrise ; Capes (1990)
Mme Delta	Hist-Géo	37	17 ans	12 ans	Maîtrise Histoire Géographie ; PEGC Lettres Histoire ; intégration certifiée (1998)
Mme Fétu	Sciences Naturelles	56	30 ans	27 ans	Institutrice ; Maîtrise (1969) ; PEGC (1969) ; Capes (1970)
M. Rivière	Physiques Chimie	31	7 ans	2 ans	Capes (1991)
M. Nevain	EPS	48	25 ans	25 ans	Capeps (1975)
Mme Triolet	Education Musicale	29	1 an	1 an	Maîtrise, Capes (1996)

2. Nombre d'établissements connus auparavant ; Participation à des projets communs ; Existence du travail en équipe ; Charge de professeur principal (PP) ; Estimation du nombre d'inspections ; Activités professionnelles annexes

Nom	Etabl. avant	Participation Projets communs	Travail en équipe ?	PP	Insp	Activités annexes
Mme Genévrier	3 collèges	Echange de classe en Français, Parcours diversifié Français-HistGéo, Projet livre	Avec collègues	Oui	2	
M. Moka	Ancien ZR, Plus de 10 collèges	Projet livre	Souhaiterait davantage		1	Cours U ¹⁶ FLE 3h Centre Architecture
Mme Minerai	1 collège	Projet livre	Avec collègues		3	Cours U ¹⁶ FLE
M. Vendémiaire	Moins de 5 collèges	Projet livre, Projet Maths Français	Avec collègues	Oui	6	
M. Tréfonds		Projet Maths Français			2	
M. Nivelle	2 collèges	Projet Maths Français	Pas intéressé		3	
Mme Draperie	3 collèges, 1 lycée, 1 LP		Souhaiterait davantage			
Mme Tierceron	Plus de 5 collèges	Evaluation de l'oral	Souhaiterait davantage	Oui	2	
Mme Thonine	1 collège	Sorties	Souhaiterait davantage	Oui	2	
Mme Delta	1 collège	Parcours diversifié Français-HistGéo	Souhaiterait davantage		2	
Mme Fétu	1 lycée		Souhaiterait davantage	Oui	5	
M. Rivière	1 collège, 3 LP	Projet Météo	Souhaiterait davantage	Oui	6	
M. Nevain	aucun	Projet Canoé/Kayak, voyages	Avec collègues	Oui	3	
Mme Triolet	1 collège		Avec collègue extérieur		0	Cours école de musique

Caractéristiques des enseignants du collège René Char et du collège Boulez

1. Discipline enseignée ; Age, Ancienneté dans le métier et Ancienneté dans l'établissement au moment de l'entretien ; Diplômes et titres

Nom	Discipl.	Age	Métier	Etabl.	Diplômes et titres
Collège René Char :					
M. Milcewski	Techno	46	20 ans	20 ans	Instituteur ; PEGC
M. Machu	Français	44	23 ans	16 ans	PEGC Lettres Latin
M. Leroy	Français	35	12 ans	9 ans	MA ; Capes (1988)
Mme Lejuste	SVT	39	10 ans	4 ans	Surveillante ; Licence (1992) ; MA ; Capes interne (1995)
Mme Naze	Anglais	31	7 ans	7 ans	Capes (1 ^{er} poste)
M. Joseph	EPS	47	25 ans	25 ans	Capeps
Collège Boulez :					
Mme Creux	Espagnol	39	15 ans	14 ans	PEGC Lettres Espagnol, intégration certifiée
Mme Quesnoy	Anglais	28	6 ans	4 ans	Capes
M. Moiroux	Hist-Géo	32	7 ans	6 ans	Licence, Capes Histoire

2. Nombre d'établissements connus auparavant ; Existence du travail en équipe ; Charge de professeur principal (PP) ; Estimation du nombre d'inspections

Nom	Etabl. avant	Travail en équipe	PP	Insp
Collège René Char :				
M. Milcewski	aucun	Travail d'équipe		?
M. Machu	1 collège ZEP	Travail d'équipe	Oui	2
M. Leroy	3 collèges ZEP	Travail d'équipe		2
Mme Lejuste	9 collèges	Travail d'équipe		3
Mme Naze	aucun	Travail d'équipe	Oui	1
M. Joseph	aucun	Travail d'équipe	Oui	4
Collège Boulez :				
Mme Creux	2 lycées	Souhaiterait davantage	Oui	1
Mme Quesnoy	aucun	Avec ami extérieur	Oui	1
M. Moiroux	aucun	Souhaiterait davantage		3

Présentation des chefs d'établissement enquêtés

- **Lycée Sarah Bernhardt**

Proviseur : Mme Charès, 55 ans
Enseignante de Physique Chimie, puis conseillère principale d'éducation
Principale d'un collège de 1976 à 1982
Proviseur d'un lycée polyvalent de 1982 à 1991
Proviseur du lycée Sarah Bernhardt de 1991 à 2000
Aujourd'hui Proviseur dans une autre région

Proviseur adjointe : Mme Poncelet, 39 ans
Conseillère principale d'éducation 1988 à 1996
Proviseur adjointe du lycée Sarah Bernhardt de 1996 à 1999
Aujourd'hui proviseur adjointe d'un lycée de la métropole lilloise

- **Collège Chagall**

Principale : Mme Léger, 52 ans
Agrégée d'allemand (1970)
Principale adjointe d'un collège en ZEP de 1987 à 1994
Principale du collège Chagall depuis septembre 1994

Principale adjointe : Mme Bonhomme, 37 ans
PLP secrétariat, TA de 1985 à 1987, puis en lycée technique
Principale adjointe du collège Chagall depuis 1996

- **Collège Boulez**

Principale : Mme Sarlat, 49 ans
Enseignante de Lettres de 1971 à 1994
Proviseur adjointe d'un lycée de la métropole lilloise de 1994 à 1997
Principale du collège Boulez depuis 1998

- **Collège René Char**

Principal : M. Talard, 50 ans
Elève maître en 1971
PEGC EMT, dans un collège en ZEP de 1977 à 1990
Principal adjoint d'un collège en ZEP de 1990 à 1995
Principal du collège René Char depuis 1995 (a toujours travaillé dans des collèges en ZEP de la même ville)

Présentation des chefs d'établissement interrogés lors de la recherche sur les audits

Type d'établissement ; Situation géographique de l'établissement ; Nombre d'audits menés, Nombre d'années de participation aux audits ; Appartenance ou non au groupe de pilotage des audits

Entretien	Type établissement	Dépt	Situation géographique	Nombre d'audits	Nombre d'années d'audit	Groupe de pilotage
Audit 1	Lycée professionnel	Pas de Calais	Hors métropole	8	2 ans	Non
Audit 2	Collège	Nord	Métropole	14	4 ans	Non
Audit 3	Lycée polyvalent	Nord	Métropole	14	4 ans	Non
Audit 4	Collège	Pas de Calais	Hors métropole	13	4 ans	Non
Audit 5	Lycée polyvalent	Nord	Hors métropole	13	4 ans	Non
Audit 6	Collège	Pas de Calais	Hors métropole	3	1 an	Non
Audit 7	Lycée professionnel	Pas de Calais	Hors métropole	6	2 ans	Non
Audit 8	Lycée polyvalent	Nord	Hors métropole	6	2 ans	Non
Audit 9	Lycée polyvalent	Pas de Calais	Hors métropole	10	3 ans	Oui
Audit 10	Lycée professionnel	Nord	Métropole	4	1 an	Non
Audit 11	Collège	Nord	Métropole	3	1 an	Non
Audit 12	Lycée polyvalent	Pas de Calais	Hors métropole	6	2 ans	Non
Audit 13	Lycée polyvalent	Pas de Calais	Hors métropole	8	3 ans	Non
Audit 14	Lycée général	Pas de Calais	Hors métropole	8	2 ans	Oui
Audit 15	Lycée technique	Nord	Hors métropole	4	1 an	Non

Présentation des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux interrogés lors de la recherche sur les audits

**Discipline ; Nombre d'audits menés et nombre d'années de participation aux audits ;
Appartenance ou non au groupe de pilotage des audits**

Entretien	Discipline	Nombre d'audits	Nombre d'années d'audit	Groupe de pilotage
Audit 16	Technologie	14	4 ans	Oui
Audit 17	Sciences Physiques	15	5 ans	Oui
Audit 18	Economie Gestion	14	4 ans	Oui
Audit 19	Anglais	14	4 ans	Non
Audit 20	Français	5	2 ans	Non
Audit 21	Sciences Physiques	14	4 ans	Oui
Audit 22	Sciences et techniques Industrielles	14	4 ans	Non
Audit 23	Mathématiques	14	4 ans	Oui
Audit 24	Mathématiques	14	4 ans	Non
Audit 25	Technologie	15	5 ans	Oui
Audit 26	Sciences Naturelles	3	1 an	Non
Audit 27	Allemand	14	4 ans	Non
Audit 28	Mathématiques	14	4 ans	Non
Audit 29	Anglais	14	4 ans	Non
Audit 30	Histoire-Géographie	14	4 ans	Non

Présentation du lycée Sarah Bernhardt¹

Contexte général

Le lycée Sarah Bernhardt a été construit à la fin du XIX^e dans une ville proche de Lille. Il représentait alors le grand lycée de centre ville, très attractif. Ses bâtiments de style ancien très éloignés des préfabriqués des années 1970, ses cours intérieures, rappellent encore ce prestige passé.

Sa zone de recrutement est large et s'étend sur un secteur urbain où sont situés 5 collèges (dont 4 en Education prioritaire) et un secteur semi-rural où l'on trouve 5 autres collèges. Il se trouve en concurrence avec plusieurs lycées privés dont deux situés dans la même ville.

Le lycée ne propose que des filières d'enseignement général (comme 5 autres sur les 80 de l'Académie de Lille). Il abrite deux classes préparatoires aux grandes écoles (Math. Sup. et Math. Spé.) ouvertes il y a une dizaine d'années. Il propose également des classes européennes en anglais et en allemand (réparties dans les différentes filières à partir de la 1^e) et des sections sportives en Hand Ball et Judo.

A la rentrée 1998, le lycée a accueilli 1223 élèves :

- 421 répartis dans 13 classes de 2nde,
- 368 répartis dans 3 classes de 1^e L, 4 de 1^e ES, 5 de 1^e S,
- 388 répartis dans 4 classes de Tale L, 4 de Tale ES et 4 de Tale S,
- 46 dans 2 CPGE.

Ces élèves ont pour 20% d'entre eux un père cadre, pour 34% un père appartenant à la catégorie des employés ou des professions intermédiaires, pour 28% un père ouvrier et pour 12% un père inactif. Sa population est un peu plus favorisée que celle des deux autres lycées de la ville aux filières à dominantes techniques. Il est cependant situé dans un bassin de formation emploi qui connaît d'importantes difficultés économiques et sociales. 52% des élèves du lycée sont demi-pensionnaires. Le lycée propose également un internat qui accueille 5% des élèves.

La proviseur en fonction au moment de la recherche dirige le lycée depuis 1991. Elle est secondée par une proviseur adjointe, deux conseillers principaux d'éducation et un conseiller d'éducation. L'internat occupe l'emploi de trois surveillants d'internat à temps complet. En

¹ Les données sont tirées de tableaux de bords académiques et internes au lycée.

1999/2000, 95 enseignants travaillent au lycée Sarah Bernhardt, dont 74% de certifiés et 26% d'agrégés. 50% sont des femmes ; 61% ont entre 30 et 49 ans et 26% ont plus de 50 ans.

La proviseur s'est heurtée lors de son arrivée à une opposition assez forte à toute idée de projet d'établissement de la part de certains professeurs, souvent présents dans l'établissement depuis longtemps. La procédure d'audit a connu le même type de contestation. En 1999, elle contourne l'opposition de certains des enseignants à la relance du projet opposition, qui ne se traduit pas par un manque d'investissement, en concevant un document intitulé : « Document d'étape : diagnostic, objectifs généraux ». Ce document fait en fait office de projet, et reprend les différentes actions menées par une large partie de l'équipe enseignante très active. Il a été conçu suite à plusieurs commissions réunissant les différents collèges représentés au Conseil d'Administration.

Les axes de ce projet sont :

- Assurer la réussite scolaire de tous, Assurer la formation générale et culturelle, Construire des parcours d'excellence dans la diversité : axe qui porte sur les apprentissages de base, le niveau d'exigence nécessaire pour l'obtention du bac, les différentes liaisons pédagogiques (lycée/collège, pôle sportif/lycée), le pôle culturel, la revalorisation de la filière littéraire, etc.
- Réussir l'orientation, Forger la citoyenneté : axe qui porte sur l'orientation, la préparation des élèves au supérieur, les actes d'incivilité, la communication avec les familles, etc.
- Ouvrir aux réalités économiques et sociales, Adapter l'offre de formation : axe qui porte sur la motivation des élèves, les liens avec l'extérieur, la réflexion sur des ouvertures de formations, etc.
- Promouvoir une image de service public de qualité : axe qui porte sur les locaux, leur rénovation, la communication avec la ville et le district, etc.

Concrètement, les enseignants sont engagés dans de nombreuses actions : tutorat pour les redoublants de seconde, semaine de l'orientation, projets santé, sorties pédagogiques, voyages à l'étranger. Malgré les oppositions ponctuelles de certains enseignants à toute démarche de projet, l'équipe enseignante ne connaît pas de trouble important. Ceci découle certainement de la taille importante de l'équipe enseignante : tous les enseignants ne se connaissent pas, le lycée accueille de nombreux stagiaires chaque année. Les enseignants de sciences et d'EPS ont par ailleurs leur propre salle des profs. C'est essentiellement la proviseur adjointe qui entretient des relations avec les enseignants (elle est en charge des emplois du temps, de la gestion des classes). Tout en se présentant comme disponible vis-à-vis des enseignants, directe et simple dans ses relations avec eux, la proviseur les rencontre moins si ce n'est dans les réunions formelles (CA, conseils de classes, conseils d'enseignement).

Indicateurs de réussite scolaire

Pour présenter ces indicateurs, nous restituons dans les deux pages suivantes, un document académique, sorte de tableau de bord du lycée Sarah Bernhardt, synthétisant différentes données sur l'établissement.

1. Caractéristiques des élèves et conditions de la scolarisation

Origine socioprofessionnelle

Source : Scolarité

	Effectif	PCS Défavorisées	PCS moyennes	PCS Favorisées	PCS DEF ACAD
1997	1211	37,57	22,71	39,72	33,53
1998	1224	38,97	20,83	40,20	34,23
1999	1189	37,85	21,45	40,71	35,47

Taux de boursiers dans l'établissement et parts de bourse par élève- boursier

annee	Taux de boursiers	Nombre de parts par boursier	% boursiers ACADEMIE	Parts/boursiers ACADEMIE
1999	0,36	7,77	0,35	8,25

Source : I.A.

Retards et Redoublements en seconde

Source : IPES1999

	ETABLISSEMENT			ACADEMIE		FRANCE	
	Effectif	% Doubants	% Retards	% Doubants	% Retards	% Doubants	% Retards
2nde Gen	409	8,6	5,9	15,3	5,2	15,7	6,7
SECONDAIRE	1155	11,3	7,1	15,4	12,7	12,8	12,6
POST BAC	34	20,6	2,9	8,9	32,6	8,3	30,9

Orientation à l'issue de la seconde

Source : IPES 1998-1999

	1998				1999			
	Effectif	% de l'Effectif	Taux académique	Taux National	Effectif	% de l'Effectif	Taux académique	Taux National
1ER ECO & Sociale	115	26,2	13	14,2	136	32,3	12,8	14,7
1ER Littéraire	96	21,9	10	11,1	76	18,1	9,7	10,7
1ER Scientifique	132	30,1	26	26,2	106	25,2	25,3	26
1ER SMS STT ou BT Tertiaire	19	4,3	17,9	16,1	27	6,4	18,6	16,4
AUTRES SITUATIONS	9	2,1	4	5,5	13	3,1	4,6	5,1
BEP ou CAP	13	3,0	4,7	2,9	14	3,3	5	3,6
REDOUBLEMENT	55	12,5	15,4	15,7	47	11,2	14,6	15,3

2. Caractéristiques des personnels enseignants : âge et mouvement

	% Demandes / Titulaires	Taux de Départ	% Voeux / Poste	% Dem./Titul ACADEMIE	Tx de dép. ACADEMIE	% Voeu/pos ACADEMIE
1992	20,0	12,2	15,6			
1993	7,0	2,3	8,7			
1994	4,0	0,6	4,0			
1995	13,6	7,4	9,9			
1996	9,5	3,6	13,1			
1997	10,5	4,2	9,5	12,3	5,7	16,9
1998	0,0	0,0	3,2	3,6	3,1	9,2

Source :
IPES 1999

	Nbre Total d'enseignants	% 30 ans et moins	% 50 ans et plus	% - 30 ans ACADEMIE	% + 50 ans ACADEMIE
1997	95	15,8	23,2	19,1	19,3
1998	95	12,7	26,3	17,4	21,7

Source : IPES 1999

Taux de réussite au Baccalauréat Général et Technologique : Session 2000

Source : SIAL

	Présents	Taux de Réussite	Taux Académique
ENS	403	62,0	76,7
ES	137	60,6	74,5
GEN	403	62,0	77,2
L	114	63,2	76,1
S	152	62,5	78,9

Taux de réussite au Baccalauréat par série : 1997-1999

Source : IPES 1999

	1997					1998					1999				
	Présents	Taux Brut	Taux Acad.	Ind comp Acad.	Ind Comp France	Présents	Taux Brut	Taux Acad.	Ind Comp Acad.	Ind Comp France	Présents	Taux Brut	Taux Acad.	Ind comp Acad.	Ind Comp France
S	147	73,5	76,7	97,8	96,6	148	58,1	76,7	77,5	73,8	135	62,2	75,1	86,6	83
ENS	393	70,2	75,2	95,7	91,7	353	66,3	76,2	88,4	83,1	383	63,4	75,3	84,7	80,3
ES	111	73,0	75,1	97,9	93,7	89	73,0	74,9	98	92,3	129	60,5	76,2	78,8	73,9
L	135	64,4	72,9	91,3	84,6	116	71,6	77,8	94,8	87,8	119	68,1	76,4	89,2	84,5
GEN	393	70,2	75,4	95,7	91,7	353	66,3	76,5	88,4	83,1	383	63,4	75,6	84,7	80,3

Formule de calcul de l'indice de comparaison entre le taux brut et le taux attendu : $\text{Indice} = (\text{Taux brut} / \text{Taux attendu}) * 100$

Si l'indice est supérieur à 100, le taux brut est supérieur à ce que l'on pouvait attendre compte tenu des caractéristiques socioprofessionnelles de la population

Taux d'accès au Baccalauréat

Source : IPES 1999

		Taux Brut	Ind Comp Acad	Ind Comp France	Effectif
1997	seconde au bac	65	90	102	439
1998	seconde au bac	61	85	94	421
1998	première au bac	72	84	86	369
1999	seconde au bac	56	78	86	409
1999	première au bac	72	84	85	334

Proportion de bacheliers parmi les sortants de ...

source : ipes 1999

	Etablissement		Académie *		France *	
	2nde 1ère Tale	Terminale	2nde 1ère Tale	Terminale	2nde 1ère Tale	Terminale
1996	60,4	81,1	73	91	69,1	90,2
1997	67,8	89	74,6	93,2	69,8	91,7
1998	61,4	82,1	74,7	93,3	72	92,9
1999	57,3	79,2	75,2	93,4	71,5	92,2

* proportion moyenne et non valeur "attendue"

Présentation du collège Chagall¹

Contexte général

Le collège Chagall est situé dans une commune de la métropole lilloise. Il recrute ses élèves dans cette commune et dans la commune voisine (60% et 40% des élèves). Il accueille environ 500 élèves (ou un peu plus selon les années), répartis dans une vingtaine de sections.

La recherche a été menée alors même que l'établissement connaissait une rénovation très importante de ses locaux. Les travaux, plus longs que prévus, qui ont amené bruits et poussières pendant au moins deux ans dans l'établissement, les déménagements successifs, le souci de la sécurité des élèves a créé une surcharge à la fois de travail et de fatigue, qui a pu parfois se ressentir sur le déroulement de l'enquête. Mais au final, le collège a été complètement restructuré et présente un visage tout à fait neuf. Les bâtiments en préfabriqués des années 60/70 ont laissé la place à une structure en brique, verre et métal. L'ensemble a notamment rendu beaucoup plus agréable la rentrée de septembre 1999, comme l'ont montré les enseignants découvrant avec plaisir leurs nouveaux locaux.

En 1998, 1 élève sur 5 appartient à une famille nombreuse (4 enfants et plus), soit un peu moins que sur l'ensemble du département (un élève sur 4 environ). Selon les indicateurs du Ministère de l'Education nationale, en 1998, 24% des élèves viennent d'une famille « favorisée », 57% d'une famille « défavorisée », 17% d'une famille « inactive ». Son classement à l'enquête sociale académique (dans le dernier tiers, vers les établissements les plus favorisés), le poids relatif des catégories professionnelles défavorisées, font qu'il est placé dans la catégorie des établissements « favorisés » par l'Académie.

En 1998, plus d'un quart des élèves sont des boursiers nationaux, un peu plus de 50% sont des demi-pensionnaires, et parmi ceux-ci, 30% reçoivent une aide à la demi-pension. 16% des élèves bénéficient d'un suivi social, familial ou éducatif. Selon les années, entre 30 et 50% des élèves utilisent le service de transport par car.

¹ Les données sont tirées de documents académiques (tableaux de bord, récapitulatif des emplois (2000), diagnostic construit par les services du rectorat) et de documents internes au collège (bilan pédagogique, document d'appui des CA).

En juin 1999, 45% des élèves de 3^e ont été orientés en 2^{nde} générale et technique et 53% en 2^{nde} professionnelle. Parmi l'ensemble des élèves de 3^e, 63% ont obtenu le brevet des collèges.

Le collège est dirigé par une principale, en poste depuis 1994, secondée par une principale adjointe et une intendante. Il ne bénéficie ni de l'aide d'un conseiller principal d'éducation, ni de celle d'une assistante sociale. En 1998/99, le collège a pu embaucher 5 aides-éducateurs.

En 1999/2000, le corps enseignant est constitué de 36 professeurs certifiés et de 4 PEGC, auxquels s'ajoutent deux stagiaires en responsabilité. 64% des enseignants sont des femmes. Au moment de l'enquête, beaucoup d'enseignants sont là depuis 20 ans, le turn-over des enseignants paraît assez faible. 67% des enseignants ont entre 30 et 49 ans.

Selon la principale et la principale adjointe, l'équipe enseignante peut parfois se révéler un peu frileuse, de « *mentalité vieillissante* », installée dans ses habitudes, peu ouverte au changement. L'entente globale entre les enseignants est bonne, il n'y a pas réellement de « clans », si ce ne sont ceux liés aux amitiés particulières et aux rapprochements entre disciplines. Certains enseignants travaillent ensemble sur des projets particuliers, disciplinaires ou transdisciplinaires, la salle des professeurs est le lieu de discussions ouvertes. Toutefois, les enseignants ne présentent pas des positions pédagogiques unies. Des différences apparaissent dans leur mode d'évaluation des élèves, dans leur conception de l'homogénéité des classes. On ne rencontre pas de gros différends au sein de l'équipe enseignante. Si sur certains points précis des divergences peuvent apparaître, elles ne sont pas entretenues et ne semblent pas porter à conséquences. Il n'existe pas de forte opposition syndicale au sein de l'établissement, en partie du fait de la faible syndicalisation des enseignants. De façon plus festive, l'équipe organise des pots, voire des sorties communes, auxquels une majorité des enseignants participe.

Mais le consensus n'est cependant pas total. Un clivage apparaît entre la direction et les enseignants en ce qui concerne le rapport avec les élèves. La direction souhaite ne pas limiter la perception de ceux-ci à leurs capacités scolaires, axe sa politique sur la réussite de l'orientation, même professionnelle, reproche aux enseignants leur frilosité, tout en reconnaissant que les choses commencent à changer. Certains enseignants reprochent cette position à la direction. Ils regrettent que celle-ci prenne plus souvent le parti des élèves que celui des enseignants, qu'elle ne les soutienne pas lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec les élèves. La recherche de la meilleure orientation pour les élèves est parfois ressentie comme une dépréciation de leurs compétences d'évaluation de ceux-ci. Cependant, la principale relie le sentiment de baisse du niveau scolaire ressenti par les enseignants au changement de la politique d'orientation de l'établissement. Celui-ci garde aujourd'hui la très grande majorité de ses élèves de la 6^e à la 3^e, y compris les plus faibles qui ne sont plus, comme auparavant, orientés dans le secteur professionnel avant la classe de troisième.

Au travers de leurs discours, la principale et la principale adjointe se présentent, nous semble-t-il, dans une position d'attente vis-à-vis des enseignants. Elles se proposent de créer un climat favorable à l'évolution des pratiques professionnelles, à l'innovation pédagogique afin

de susciter des velléités de changements chez les enseignants. Elles mettent l'accent sur la prise de conscience nécessaire du besoin d'évolution chez les enseignants (de façon générale), et ne nous semblent pas apparaître comme impulsant autoritairement des actions sans échos dans la communauté éducative.

Indicateurs de réussite scolaire

Nous restituons ici des données et des constats tirés d'une analyse produite par le Service Vie Pédagogique du Rectorat de Lille, intitulée « Eléments de diagnostic scolaire du collège Chagall »². Le lecteur trouvera donc ici à la fois des indicateurs portant sur le collège et le mode d'interprétation que l'Académie peut en proposer. Notre propre travail s'est limité à sélectionner les caractéristiques présentées.

Les caractéristiques scolaires à l'entrée au collège

Les résultats obtenus par les élèves du collège aux évaluations 6^e sont de manière constante :

- supérieurs aux résultats départementaux :

Comparaison au département des scores globaux en français et en mathématiques des évaluations 6^e, collège Chagall (en%) :

	1997	1998	1999
Français	+ 1,97	+ 1,57	+ 0,79
Maths	+ 11,78	+ 9,91	+ 6,77

Constat : Le collège obtient depuis 1994 des scores moyens de réussite supérieurs aux résultats départementaux en mathématiques. On remarque que cet écart tend à diminuer depuis 3 ans. En parallèle, les résultats en français sont légèrement supérieurs, depuis 1997, à la moyenne de référence, alors qu'auparavant, ils étaient en deçà des performances départementales. Une étude plus fine devrait se demander si ces évolutions sont le fruit du hasard ou d'un changement de stratégies au cycle III.

- mais inférieurs aux moyennes nationales

Comparaison à la France des scores globaux en français et en mathématiques des évaluations 6^e collège Chagall (en%) :

	1997	1998	1999
Français	- 7,25	- 6,27	- 8,00
Maths	+ 2,18	+ 0,95	- 3,22

² Il s'agit d'un exemple d'analyse proposé, par le Service Vie Pédagogique aux établissements, pour les aider dans la construction de leur diagnostic pédagogique.

Constat : Les scores moyens de réussite restent globalement inférieurs aux moyennes nationales mais il faut noter une évolution différente des deux disciplines. En Français, les écarts restent stables et sur la durée, deux périodes se découpent très nettement : 1994/1996 (écart entre -10,5 et -16,1%) et 1997/1999 (écart entre -6,3 et -8%). En Mathématiques, les résultats sont plus fluctuants et sont même deux années de suite (1997 et 1998) supérieurs à la moyenne de référence.

Les résultats par champs de compétence montrent qu'en Français, un effort sur le long terme a été entrepris par les équipes et notamment en ce qui concerne la production de texte et les exercices de compréhension. En revanche, les élèves connaissent des difficultés récurrentes dont la résolution des items sur le code. En Mathématiques, les apprentissages ont privilégié la numération, qui est un point fort à l'entrée au collège. Il est difficile de définir une évolution dans les autres champs : la tendance positive qui se dessinait depuis 3 ans semble s'inverser en 1999.

Les indicateurs de sortie

Le diplôme national du brevet : La comparaison des taux de réussite du collège avec les résultats départementaux est défavorable depuis 1997 :

Écarts collèges - département (%)

1997	1998	1999
- 12,81	- 13,59	- 12,67

Constat : Les taux de réussite du collège sont inférieurs aux moyennes départementales. Il n'existe pas, sur les trois dernières années, de signes probants d'amélioration.

Analyse des flux et du devenir des élèves

- Les taux d'accès 6^e/2nde GT (définissent le % d'élèves qui ont l'espoir d'entrer en 2nde GT).

	1995	1998	1997	1998
Collège	45,1	39,5	35,2	38,6
Taux attendu	40,3	39,6	37,4	42,5

La probabilité pour un élève de 6^e d'accéder en 2nde GT est inférieure à la moyenne des collèges placés dans une situation comparable. La baisse des taux d'accès depuis 1996 doit cependant faire l'objet d'une réflexion commune de l'équipe éducative afin d'en cerner les causes.

- Le devenir des élèves en fin de 2nde GT.

La réussite au lycée : La 2nde GT est une année difficile (près d'un élève sur quatre redouble) et les orientations en 1^{ères} générales sont proportionnellement moins nombreuses que celles constatées au niveau national. (En 1998, 45% des élèves du collège sont orientés en 1^{ères} générales : 53% en France).

La qualité de l'orientation : Elle semble irrégulière selon les options et/ou les filières.

Vers la 1^{ère} Scientifique

1996		1997		1998	
Collège	France	Collège	France	Collège	France
19,2	27,9	13,1	28,0	26,8	28,1

Constat : L'orientation en 1^{ère} S peut paraître « suffisante » en 1998 et les élèves du collège sont proportionnellement plus orientés en 1^{ères} S. Cette orientation ne reflète pas les moyennes obtenues par le collège l'année précédente au diplôme national du Brevet.

Vers les 1^{ères} L et ES

	1996		1997		1998	
	Collège	France	Collège	France	Collège	France
1 ^{ère} L	29,9	12,6	11,5	11,8	8,9	11
1 ^{ère} ES	9,6	14	13,1	13,4	8,9	14,1

Constat : La faiblesse des orientations en 1^{ère} L et en 1^{ère} ES semble « conforme » aux acquis des élèves en fin de 3^{ème}.

Vers les 1^{ères} STL/STI/SMS

	1996		1997		1998	
	Collège	France	Collège	France	Collège	France
1 ^{ères} STL-STI	13,5	5,9	19,7	6,7	8,9	6,8
1 ^{ères} SMS-STT	15,4	11,3	16,4	12,4	19,6	13,4

Constat : Les orientations en 1^{ère} SMS - STT sont de plus en plus nombreuses. (Il est intéressant de s'interroger sur cette évolution : choix motivé ou orientation par défaut surtout vers le STT). En 1998, les orientations en 1^{ère} STL - STI ont fortement diminué. En 1997, la filière technologique était choisie par un élève sur quatre.

Présentation des REP et collèges René Char et Boulez¹

Les deux REP ont des caractéristiques proches : ils sont situés dans des secteurs de forte précarité économique et de grande pauvreté, fortement stigmatisés comme tels par la population. Ils doivent donc s'adapter à un environnement économique, social et culturel similaire. Ils sont tous les deux proche de la Belgique, et connaissent une forte implantation de l'enseignement privé sur leur secteur. Par ailleurs, la rotation des élèves dans les écoles et le collège est forte dans les deux cas.

Le REP et le collège René Char

Contexte général

Le REP est situé dans une ville de la périphérie de Lille. Il est issu d'une ZEP créée en 1982 qui rassemblait trois collèges : le collège René Char, le collège Colette et le collège Giono, ainsi que 24 écoles. Il s'agissait donc d'une ZEP de taille très importante qui comptait 6 000 élèves environ.

Le pilotage de cette ZEP avait connu des difficultés, notamment à cause de cette taille très importante. Alors qu'elle aurait dû bénéficier de trois coordonnateurs à mi-temps, la ZEP n'était prise en charge dans ses dernières années, à cause d'un manque de volontaires, que par un seul coordonnateur à mi-temps, enseignant du collège René Char, et qui par la force des choses était plus impliqué dans son collège que sur le reste de la ZEP.

La ZEP bénéficiait des aides de la politique de la ville et était également en partie en « zone franche » et en « zone violence ». Son territoire connaissait donc beaucoup d'interventions de remédiation, tant au niveau social qu'au niveau éducatif, mais qui n'étaient pas coordonnées entre elles à l'échelle de la ZEP.

La division de cette grande ZEP en trois était une nécessité de l'ordre de l'évidence, elle n'a donc suscité aucun désaccord. Le REP René Char compte donc, en 2000, un collège pour 6 écoles primaires et 5 écoles maternelles, il s'étend sur trois quartiers et rassemble 2510 élèves. On est donc encore en présence d'un réseau de taille importante.

¹ Nous reprenons ici en partie la présentation des REP et collèges faite dans le rapport de recherche : *La politique de l'Académie de Lille en matière de pilotage de l'Education prioritaire, 1999-2000* (Demailly, Verdière, 2000). Les données chiffrées sont celles des années 1998 et 1999. Elles proviennent de documents académiques, des contrats de réussite des REP et des projets d'établissement.

Les difficultés socio-économiques des familles du REP sont très importantes. Le taux de chômage dans les deux quartiers du REP est de 34,6% et de 31,87% alors qu'il est de 24,5% sur l'ensemble de la ville. Autre indicateur : la proportion de personnes de nationalités étrangères sur la ville est de 16,8%, pour monter à 28% et 29% dans les deux quartiers du REP.

Le responsable du réseau, M. Ribault, est l'IEN qui était anciennement chargé de la totalité de la ZEP. Sa circonscription s'étend sur deux secteurs de collège : René Char et Giono.

Le coordonnateur, M. Robergez, enseignant au collège René Char depuis plus de 20 ans, occupait cette fonction dans la ZEP depuis sa création (1982), il a donc vu son territoire d'intervention se réduire fortement et se concentrer uniquement sur le collège et les écoles du secteur. Il est toujours à mi-temps.

Le collège se situe dans les 20 premiers à l'enquête sociale académique. Il est classé en zone difficile. C'est un collège en préfabriqués des années 1970 qui nécessite une réfection très importante vu son état général très mauvais. Les locaux de l'administration sont de ce fait situés dans des bâtiments provisoires. L'aspect général du collège et de ses alentours est peu engageant.

Le collège scolarise environ 500 élèves, dont une cinquantaine seulement de demi-pensionnaires. A la fin de l'année 1997/98, 42% environ des élèves de 3^e accédaient à une 2nde professionnelle ou en 2^{ème} année de CAP, 31% passaient en 2nde générale.

En 1998/99, le collège proposait les actions suivantes dans le contrat de réussite du REP :

- Avec les écoles du secteur : Cross inter-établissements, Découverte du collège, Harmonisation CM2/6^e, Livret collège, Défi lecture CM2/6^e.
- Pour les collégiens en difficultés comportementales : Espace intermédiaire (les élèves en difficulté passent quelques temps dans une structure extérieure au collège), Commissions de vie scolaire.
- Pour les collégiens en difficultés scolaires : Ateliers transdisciplinaires, Classe de 6^e de consolidation, Classe à option documentaire.
- Pour l'ensemble des collégiens : Clubs scientifiques, Concours lecture inter-établissements, Soutien en mathématiques, Parcours personnalisés « GEF expert », Atelier de pratique artistique théâtre, Rencontre avec les sapeurs pompiers, Communication par le net, Education à la citoyenneté, Prévention du racket (pour les 6^{èmes}), Education à la sexualité, Jerico (jeux de sociétés), Petit dej', Relations avec les écoles privées voisines « pour une même jeunesse ».
- Pour les parents d'élève : De parent délégué au parent acteur.

Une quarantaine d'enseignants travaillent au collège, dont 75% d'enseignants certifiés, 14% de PEGC et 12% de non titulaires. 56% sont des femmes, et 63% ont entre 30 et 49 ans.

Les enseignants rencontrés ont en commun une implication forte dans leur métier, qui se perçoit à travers leurs discours volontaristes sur celui-ci, leur investissement dans le collège hors des heures de cours, même s'ils ne cachent pas le risque d'être un jour « lassés ». Il existe un noyau d'enseignants très liés, qui fréquente peu, voire pas du tout, la salle des

professeurs, mais se réunit dans une autre salle. Ce groupe n'est toutefois pas fermé, il est perméable à d'autres enseignants, notamment aux jeunes enseignants arrivant dans le REP. Les enseignants en faisant partie développent des projets collectifs, de façon plus ou moins formelle.

Il y a pu y avoir, autrefois, des frictions entre le principal et le corps enseignant du collège, celles-ci ne ressortent pas dans les entretiens. Les rapports des enseignants rencontrés avec le chef d'établissement vont des rapports directs et cordiaux à une relative indifférence. Le principal est présenté comme une personnalité spéciale, qui fait confiance à l'équipe des anciens, qui a besoin d'eux pour communiquer avec le reste des enseignants, qui n'impulse pas spécifiquement une dynamique dans l'établissement mais qui laisse les équipes relativement libres.

Le principal du collège René Char, M. Talard, est en poste depuis 5 ans. Il est aidé d'un principal adjoint, d'un intendant et d'un CPE.

Indicateurs de réussite scolaire

Les outils d'évaluation formalisés par l'Académie sont surtout centrés sur le calcul de l'écart entre les résultats du collège par rapport aux résultats nationaux (évaluations CE2 et 6^e) ou académiques (brevet). On se basera ici sur les évaluations CE2 et 6^e en français et en mathématiques, les taux de réussite au brevet et les moyennes aux épreuves du brevet en français et en mathématiques.

Comparaison à la France des scores globaux en français et en mathématiques des évaluations 6^e, REP René Char (en%) :

	1994	1995	1996	1997	1998
Français	- 35,65	- 29,13	- 28,66	- 30,89	- 30,02
Maths	- 33,60	- 35,49	- 34,82	- 36,62	- 40,45

Entre 1994 et 1998, en ce qui concerne les évaluations 6^e, on constate une fluctuation de l'écart en français (entre -28,66 et -35,65 pour être à -30,02 en 1998) et une détérioration en mathématiques (de -33,6 à -40,45).

Taux de réussite au brevet, REP René Char (en%) :

	1995	1996	1997	1998	1999
Collège	55,56	33,87	43,45	36,59	43,43
Académie	66,76	65,58	68,14	64,19	67,34
Ecart	- 16,78	- 48,35	- 36,24	- 43	- 35,5

Au niveau de la réussite au brevet des collèves : elle est constamment inférieure à la réussite académique (l'écart passe de -16,78 en 1995 à -43 en 1998 puis à -35,5 en 1999). L'écart académie/ collège est plus important en ce qui concerne la moyenne aux épreuves de mathématiques (-55,01 en 1999) qu'en ce qui concerne celles de français (-38,17 en 1999).

Au niveau des résultats aux évaluations CE2 et 6^e : les résultats sont moins bons que la moyenne nationale.

Comparaison à la France des scores globaux en français et en mathématiques des évaluations CE2, REP René Char (en%) :

	1996	1997	1998
Français	- 28,75	- 31,11	-25,1
Maths	- 22,67	- 27,81	- 14,9

Entre 1996 et 1998, on voit une amélioration en ce qui concerne les résultats aux évaluations CE2 en mathématiques (l'écart collège/national passe de -22,67 à -14,9). On ne constate pas la même amélioration en français.

Le REP et le collège Boulez

Contexte général

Le REP Boulez est situé dans une ville de la métropole lilloise. Il est également issu de la partition d'une grande ZEP, la ZEP Boulez Mozart (créée en 1989), qui s'étendait donc sur deux secteurs de collèges et sept quartiers de la ville. En 1996/97, elle comptait près de 4200 élèves.

En 1996/97, on relevait dans l'origine sociale des élèves 43,9% d'ouvriers et 40,2% d'inactifs. Le secteur couvert par la ZEP comptait d'autres niveaux de sectorisation : zone franche, GPU (grand projet urbain), contrat de ville. Par ailleurs la circonscription de l'IEN s'étendait hors de la ZEP.

La population de la ville est reconnue comme très mobile, ce qui amène à de fréquents changements d'école pour les élèves. Par ailleurs, on note une influence du secteur privé très forte (seulement 40% des collégiens sont scolarisés dans un collège public) et une forte attraction de la Belgique. Le découpage de la ZEP semblait assez logique en raison de la taille et de la complexité de celle-ci. Le REP Boulez rassemble aujourd'hui 5 écoles élémentaires, 4 écoles maternelles autour du collège Boulez. Il compte environ 1400 élèves au total.

Le poste de responsable du REP est confié à l'IEN autrefois responsable de la ZEP. Celui-ci étant en arrêt maladie, il a été remplacé successivement en 1997/98, 1998/99 et en 1999/2000 par un conseiller pédagogique faisant fonction, puis par deux inspecteurs différents qui n'étaient donc pas sur poste fixe. La responsable actuelle, Mme Raymond, a donc découvert le REP au moment de sa création, en septembre 1999.

Le coordonnateur en poste en 1998/99 était un enseignant du premier degré, M. Setter. Il a été remplacé en septembre 1999 par un enseignant de collège, M. Ghesquière. Celui-ci n'enseigne cependant plus depuis plusieurs années puisqu'il était auparavant le coordonnateur à temps plein de la ZEP Vivaldi, autre ZEP de la ville. Aujourd'hui, il est encore

coordonnateur à mi-temps dans cette ZEP devenue le REP Vivaldi. Les deux REP, Boulez et Vivaldi, dont il a la charge, ne dépendent pas de la même circonscription.

Le collège se situe dans les 20 premiers à l'enquête sociale. Il est classé en zone difficile. Ses bâtiments, construits au début des années 1970, sont en béton nu sans isolation (ce qui crée des problèmes de chauffage et de bruit). L'état général des bâtiments est cependant bon. L'environnement du collège, peu engageant, connaît des problèmes de sécurité, notamment liés au trafic de drogue

Le collège Boulez accueille un peu moins de 400 élèves dont 1/3 de demi-pensionnaires. Son effectif d'élèves a perdu près de 200 élèves en 6 ans. Les 3/4 des élèves sont boursiers.

Les axes prioritaires du projet d'établissement résumés dans une présentation de l'établissement sont :

- Promotion de l'image de marque du collège,
- Intégration sociale et ouverture culturelle,
- Partenariat école théâtre avec le Théâtre du Nord,
- Aide individualisée au travail personnel.

Le collège organise des études dirigées et un tutorat des élèves doublants (pris en charge par des enseignants volontaires). Il propose par ailleurs une section européenne Italien (mais qui n'est pas reprise par les lycées du secteur), une section sportive Lutte (mais le collège ne dispose pas d'installations sportives), une option « Arts plastiques ».

Il compte une petite trentaine d'enseignants, dont 74% de certifiés et 26% de PEGC. 63% sont des femmes, 52% ont entre 30 et 49 ans.

Les enseignants du collège forment une équipe qui paraît vivre dans une relative harmonie dans le collège. Cependant, les deux audits d'établissement ont pointé, entre autres, une absence de travail d'équipe chez les enseignants du collège et un fonctionnement de type traditionnel. Les enseignants rencontrés reconnaissent ces faits. Si certains le regrettent, ils s'en sont tous accommodés par la force des choses. Des échanges se font naturellement en salle des professeurs, à la cantine, ou lors des réunions obligatoires, mais peu de façon formalisée (à l'exception de l'EPS). Certains enseignants trouvent à l'extérieur du collège, en stage ou parmi leurs connaissances, des possibilités d'échanger et de travailler en équipe.

Les reproches faits à l'équipe enseignante, à travers les audits, ou dans le discours des différentes personnes rencontrées, sont que certains ont un regard beaucoup trop négatif sur les élèves et leurs difficultés, et que cette stigmatisation, fortement inscrite dans les mentalités, rend impossible toute innovation. Les enseignants rencontrés perçoivent en effet leurs élèves essentiellement à travers leurs difficultés scolaires, mais cela n'empêche pas, chez eux, une forte implication dans leur métier. Ils parlent ainsi tous beaucoup de la nécessité d'adapter leurs pratiques et des tentatives qu'ils font dans ce sens. Pour eux, être enseignant en REP est un autre métier qu'être enseignant dans un secteur plus favorisé.

La principale du collège Boulez, Mme Sarlat, est en poste depuis septembre 1998. Elle est aidée d'un principal adjoint, d'une intendante et d'un CPE.

Indicateurs de réussite scolaire

Au niveau des résultats aux évaluations CE2 et 6^e : les résultats sont moins bons que la moyenne nationale.

Entre 1997 et 1998, on relève une petite amélioration en ce qui concerne les résultats aux évaluations CE2 en mathématiques (l'écart collège/national passe de -24,49 à -18,55) mais on ne constate pas d'amélioration en français (l'écart tourne autour de -29).

Comparaison à la France des scores globaux en français et en mathématiques des évaluations CE2, REP Boulez (en%) :

	1997	1998
Français	- 29,01	-29,6
Maths	- 24,49	- 18,55

Entre 1994 et 1998, en ce qui concerne les évaluations 6^e, on constate une dégradation de l'écart en français (de -27,83 à -36,13) ainsi qu'en mathématiques (de -22,42 à -31,88).

Comparaison à la France des scores globaux en français et en mathématiques des évaluations 6^e, REP Boulez (en%) :

	1994	1995	1996	1997	1998
Français	- 27,83	- 21,16	- 31,58	- 33,83	- 36,13
Maths	- 22,42	- 25,17	- 29,95	- 29,2	- 31,88

Au niveau de la réussite au brevet des collèges, entre 1995 et 1998, les résultats sont proches, voire supérieurs aux résultats académiques (l'écart collège/académie est de +21,99 en 1996, de +7,26 en 1998). En 1999 par contre, les résultats du REP sont moins bons que ceux de l'Académie, l'écart est de -14,61. Si l'on s'attache à la moyenne aux épreuves, on s'aperçoit que la moyenne en français est moins bonne que la moyenne académique. Si l'écart se réduit entre 1995 et 1998 (il est de -14,01 en 1995 et de -8,92 en 1998), il augmente de nouveau ensuite en 1999 (-17,9). En mathématiques, les résultats sont toujours supérieurs à la moyenne académique entre 1995 et 1998 (l'écart est de +15,19 en 1998 et est passé par +37,38 en 1996, année où le taux de réussite au brevet était de 80%). En 1999, les résultats en mathématiques sont un peu moins bons que la moyenne académique (-1,25).

Taux de réussite au brevet, REP Boulez (en%) :

	1995	1996	1997	1998	1999
Collège	68,12	80	66,67	68,85	57,5
Académie	66,76	65,58	68,14	64,19	67,34
Ecart	+ 2,03	+ 21,99	- 2,16	+ 7,26	- 14,61

Présentation chiffrée de l'Académie de Lille¹

Les grands chiffres

- 1 111 157 Elèves, étudiants et apprentis
- 21,1 Milliards de francs (1998 hors formation continue)
- 86 736 Personnels (au 15/12/98) dont 70 676 enseignants
- 4 670 établissements scolaire

Effectifs des élèves

Population des écoles, collèges et lycées, en chiffres et en proportion de la population totale, enseignement public et privé, 1998-1999

	Population scolaire	Proportion de la population totale
Académie	970 300	24,3%
Nord	628 300	24,6%
Pas de Calais	342 000	23,7%
France métropolitaine	12 080 400	20,7%

Effectifs d'élèves du premier degré dans les secteurs public et privé, part des élèves scolarisés dans le public en 1999/2000

	Public	Privé	Pu + Pr	Part du public
Académie	397 311	93 337	490 648	81,0%
Nord	248 755	70 147	318 902	78,0
Pas de Calais	148 556	23 190	171 746	86,5
France métropolitaine	5 430 280	871 004	6 301 284	86,2

Effectifs d'élèves du second degré dans les secteurs public et privé, part des élèves scolarisés dans le public en 1999/2000

	Public	Privé	Pu + Pr	Part du public
Académie	353 000	113 200	466 200	75,7%
Nord	213 000	87 300	300 300	70,9%
Pas de Calais	140 000	25 900	165 900	84,4%
France métropolitaine	4 540 100	1 174 200	5 714 300	79,5%

¹ Les données sont tirées de *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, MEN-DPD, 2000, de plaquettes de présentation académique, de divers tableaux de bord académiques.

L'Éducation prioritaire

Nombre d'élèves en réseaux d'éducation prioritaire, nombre d'écoliers et de collégiens en REP, proportion d'écoliers et de collégiens en REP, rentrée 1999

	Nombre d'élèves en REP	dont écoliers	Proportion d'écoliers en REP	dont collégiens	Proportion de collégiens en REP
Académie	171 777	111 794	28,1%	59 983	31,7%
France métropolitaine	1 567 981	938 180	17,3%	535 330	20,8%

Nombre de REP, nombre d'écoles et de collèges en REP, proportion d'écoles et de collèges en REP à la rentrée 1999

	Nombre de REP	Nombre d'écoles en REP	Proportion d'écoles en REP	Nombre de collèges en REP	Proportion de collèges en REP
Académie	112	809	23,6%	112	33,7%
France métropolitaine	759	6 934	13,3%	1001	20,2%

Les établissements de l'Académie

		Nord	Pas de Calais	Académie
Ecoles matern.	Public	766	523	1 289
	Privé	21	2	23
	Total	787	525	1 312
Ecoles elem.	Public	1216	971	2 187
	Privé	305	119	424
	Total	1 521	1 090	2 611
Collèges	Public	206	126	332
	Privé	86	33	119
	Total	292	159	451
SES	Public	92	57	149
	Privé	6	0	6
EREA		3	3	6
LP	Public	63	42	105
	Privé	34	7	41
	Total	97	49	146
LEGT	Public	53	31	84
	Privé	47	13	60
	Total	100	44	144

Les enseignants

Effectifs d'instituteurs et de professeurs des écoles enseignant dans le 1^{er} degré public en janvier 1999

	Instituteurs/Professeurs des écoles
Académie	21 890
Nord	13 787
Pas de Calais	8 103
France métropolitaine	302 676

Effectifs d'enseignants en collèges, lycées professionnels et lycée d'enseignement général et technique et taux d'encadrement (nombre d'enseignants pour 100 élèves), 1998/1999

	Collèges et SEGPA	LP	LEGT	Total	Taux d'encadrement
Académie	13 323	5 817	9 268	28 408	7,9%
France métropolitaine	178 221	52 034	136 770	367 025	8,1%

Proportion de femmes parmi les enseignants de collèges et de LEGT en 1999

	Académie	France
Collège	58,3%	62,9%
Lycée	46,8%	51,9%

Répartition des enseignants de collège selon le statut en 1999

	Académie	France
Agrégés	2,5	4,8
Certifiés	69%	62,9%
PEGC	18,4%	15,3%
Non titulaires	2,7%	3%

Répartition des enseignants de LEGT selon le statut en 1999

	Académie	France
Agrégés	21,1%	24,7%
Certifiés	76,8%	65,7%

Répartition des enseignants de collège et de LEGT selon l'âge en 1999

	Collège		LEGT	
	Académie	France	Académie	France
24 ans et -	3,6 %	2,2%	3,1%	2,4%
25 - 29 ans	20,2%	13,2%	14,3%	11,0%
30 - 39 ans	21,9%	21,3%	31,8%	24,9%
40 - 49 ans	29,2%	30,1%	29,1%	30,9%
50 - 54 ans	17,7%	21,1%	15,2%	19,5%
55 ans et +	7,3%	12,1%	6,5%	11,3%

Liste des observations de réunions formelles¹

Observations collège Chagall

25/03/99	Conseils de classe 5 ^e
27/03/99	Réunion des enseignants sur la préparation du questionnaire sur « Le collège de l'an 2000 »
04/06/99	Conseils de classe 3 ^e
15/06/99	Conseils de classe 6 ^e
21/06/99	Conseils de classe 5 ^e
02 et 03/09/99	Prérentrée des enseignants
12/10/99	Comité Education à la santé et à la citoyenneté
26/10/99	Conseil d'Administration
22/11/99	Commission permanente
29/11/99	Conseil d'Administration

Observations lycée Sarah Bernhardt

28/05/99	Assemblée générale des enseignants
05/06/99	Conseil de classe 2 ^e a
05/06/99	Conseil de classe 2 ^e b
07/06/99	Conseil de classe 1 ^e
07/06/99	Conseil de classe Tale a
07/06/99	Conseil de classe Tale b
14/06/99	Conseil d'enseignement français
14/06/99	Conseil d'enseignement mathématiques
28/06/99	Commission permanente
03/07/99	Conseil d'Administration

Observations collège Boulez

17/01/00	Réunion de présentation du GFE « Apprentissage et évaluation »
03/03/00	Audit d'une école du REP Boulez
06/03/00	Audit du collège Boulez
19/05/00	Restitution du rapport d'audit

¹ Nous répertorions ici uniquement les observations, les réunions et les entretiens menés au niveau académique opérés dans un cadre formel.

Observations au niveau académique

20 et 21/09/99	Séminaire académique des responsables de l'Education prioritaire, (<i>Recherche avec Lise Demailly sur l'Education prioritaire</i>)
23/09/99	Réunion du Groupe de travail académique sur les audits, (<i>Recherche avec Lise Demailly sur les audits</i>)
04/02/00	Réunion du Groupe de pilotage de l'Education prioritaire
04/02/00	Réunion du Groupe académique de réflexion
28/02/00	Réunion des administrateurs scolaires par l'IPR responsable de l'Education prioritaire, (<i>Recherche avec Lise Demailly sur l'Education prioritaire</i>)
04/04/00	Réunion du groupe d'auditeurs du collège Boulez : rédaction du rapport
23/06/00	Réunion du Groupe de pilotage de l'Education prioritaire en présence du Recteur, bilan de l'année
26/06/01	Réunion du Groupe de travail académique sur les audits, bilan de l'année

Notes de discussions formelles avec les cadres académiques

Rencontre avec les cadres académiques dans le cadre de la recherche sur l'Education prioritaire avec Lise Demailly

13/01/99	Réunion de travail avec l'Inspecteur d'Académie chargé de l'Education prioritaire
04/03/99	Réunion de travail avec l'Inspecteur d'Académie chargé de l'Education prioritaire
06/05/99	Réunion de travail avec le responsable du Service Vie pédagogique
27/01/00	Réunion de travail avec l'IPR chargée de l'Education prioritaire

Notes d'entretien

09/07/99	Entretien avec l'Inspecteur Général en Académie, responsable de l'évaluation en continue de l'Académie (<i>Mené par Lise Demailly dans le cadre de la recherche sur l'Education prioritaire</i>)
08/02/00	Entretien avec le Secrétaire Général du Rectorat de Lille (<i>Mené par Lise Demailly dans le cadre de la recherche sur l'Education prioritaire</i>)
15/05/01	Entretien avec le secrétaire académique du SNPDEN
29/05/01	Entretien avec le responsable de la mise en place du Service d'aide à la décision de l'Académie
05/06/01	Entretien avec le doyen des IPR de l'Académie
27/06/01	Entretien avec l'Inspecteur Général en Académie, responsable de l'évaluation en continue de l'Académie
04/07/01	Entretien avec l'IPR Vie scolaire chargée des projets d'établissements

REFERENT (1^{ère} Campagne d'audits)

Document présentant les traits pertinents de fonctionnement d'un établissement sur lesquels portera l'observation.

Les éléments de repérage seront choisis en fonction du questionnement découlant de l'étude des documents préalables.

DEFINITION	ELEMENTS DE REPERAGE
<p><u>A - POLITIQUE MISE EN OEUVRE DANS L'ETABLISSEMENT</u></p> <p>1 - Adéquation ou décalage entre</p> <ul style="list-style-type: none"> . état des lieux et constats et objectifs du projet . les difficultés ressenties et les objectifs du projet . l'"affiché" et le "pratique" <p>2 - Des dispositifs choisis par l'établissement</p> <p>2.1 - Existence de dispositifs</p> <p>2.2 - Utilisation optimale des moyens de la marge de manoeuvre</p> <p>2.3 - Cohérence avec les objectifs ou les difficultés ressenties</p> <p>3 - Intériorisation par les acteurs des objectifs du système</p> <p>La Loi d'Orientation, le projet Académique, les objectifs de référence des disciplines..</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avis de l'Inspecteur correspondant et de l'Inspecteur d'Académie - Projet d'établissement <ul style="list-style-type: none"> - Documents préparatoires : <ul style="list-style-type: none"> . Groupements d'élèves, soutien, études dirigées, alignement des matières . Sorties culturelles, Action santé... . Rôle et Apport des partenaires : <ul style="list-style-type: none"> Associations entreprises (séquences éducatives et stages) . Formation continue des adultes (GRETA) . Relations avec le "vivier" . Relations avec les parents d'élèves . Promotion de l'image de marque de l'établissement <ul style="list-style-type: none"> - H/E, Composition et nombre de divisions Aides extérieures, FAP - taxe d'apprentissage - Mode d'utilisation HSA - HSE <ul style="list-style-type: none"> - PV du CA - Actions contractualisées - Budget - Fonds de réserve <ul style="list-style-type: none"> - Le projet - les sorties sans qualification - Comment fonctionne l'orientation ? (filles, garçons) - Orientation des élèves de SES - Les dires des acteurs - Demandes de GFE

B - QUALITE DE LA PRISE EN CHARGE DES ELEVES

I - LE DOMAINE PEDAGOGIQUE

1 - Qualité des enseignements

- Absentéisme des professeurs
- Turn over des enseignants
- Synthèse des avis des Inspecteurs
- Cas particulier de la SES (indicateurs de fonctionnement - Réussite des élèves - Orientation)

2 - Travail en équipe

- Accueil des nouveaux
- Conseils de professeurs - Conseil d'enseignement - Concertation
- Existence d'équipes interdisciplinaires et disciplinaires

3 - Accompagnement des élèves

- Modalités d'évaluation, fonctionnement des Conseils de classes
- Aide au projet personnel - Rapports avec les entreprises
- Rôle du Professeur principal et du Conseiller d'Orientation
- Structures d'aide au travail
- Production d'outils pédagogiques
- Pédagogie du contrat

II - L'UTILISATION DES RESSOURCES

1 - Gestion des ressources humaines

- Répartition des services - Valorisation des compétences - Utilisation des heures supplémentaires
- Politique de formation - Réinvestissement de la formation - Existence de GFE
- Mobilisation des personnels - Professeurs Coordonnateurs
- Responsabilisation des personnels (A.T.O.S.S. ...)

2 - Conditions matérielles

- Etat d'amélioration des locaux
- Taux d'occupation
- Salles équipées ou spécialisées
- Utilisation des fonds du plan d'urgence

III - LA VIE DANS L'ETABLISSEMENT

1 Qualité de la vie scolaire

- Analyse et suivi des absences
- Utilisation des fonds (social , animation...)
- Temps du midi et restauration
- Vie associative : clubs, CDI...
- Dynamique partenariale par rapport aux élèves
- Permanence, dégradations ou embellissements...
- Amicale, salle des professeurs
Emplois du temps, transports...
- Prise en compte des déviances et dysfonctionnements

2 - Climat général

- Les élèves se sentent valorisés
savent ce que l'on attend d'eux
savent où ils en sont
se sentent écoutés
- Cohabitation Lycée-LP, Collège-SES,
Enseignement technique et enseignement
général
- Qualité des relations entre les personnels

C - LE SYSTEME DE PILOTAGE

1 - Quel pilote ?

- Aptitude à la prise de décision, à l'analyse
au contrôle et à l'animation
- Qu'est-ce qui le caractérise ?
- Il suscite - subit ou impose
- Il occupe le terrain ou non
- Il est accessible ou non
- Il délègue ou non et comment ?
- Gestion des conflits individuels ou
collectifs .

2 - Quelle équipe de direction ?

- Existe-t-elle ou non ?
- Composition, attributions, fonctionnement

3 - Evaluation et régulation des actions

- Quels types d'évaluation - Avec quels
indicateurs ? Qui y participe ?
- Les actions sont-elles remaniées en
fonction des résultats ?
- Existe-t-il un échéancier ?

4 - Régime de communication interne

- Modes de communication (relais,
circulation...)
privilegiés .
- Des documents, des réunions, formelles,
informelles, générales ou non sur des
points précis
- Rôle des délégués des élèves - Rôle des
professeurs principaux
- Volonté et transparence
- Efficacité de la communication

D - PERFORMANCES DE L'ETABLISSEMENT

1 - En fonction de quelle population ?

- Informations préalables : CSP, chômage,
famille monoparentale...Niveau d'entrée...

2 - Image de marque de l'établissement

- Déficit des entrées (privé)
- Demandes de dérogation pour entrer,
pour sortir
- Avis des parents, des partenaires
- Avis des personnels - sentiment de fierté
ou non
- Moyens de communication externe

3 - Résultats des élèves

- Examens - Suivi de cohortes, Sorties
sans qualification, abandon des études
- Orientation - Réorientation - Devenir des
sortants
- Cas particulier de la SES

REFERENT (2^{ème} Campagne d'audits)

Document présentant les traits pertinents de fonctionnement d'un établissement sur lesquels portera l'observation. Les éléments de repérage seront choisis en fonction du questionnement découlant de l'étude des documents préalables.

DEFINITION	ELEMENTS DE REPERAGE
A - Une politique mise en œuvre dans l'établissement	
<p>1 - Cohérence du diagnostic</p> <ul style="list-style-type: none"> - par rapport aux objectifs institutionnels nationaux et académiques, - par rapport aux références des disciplines, - par rapport aux besoins constatés sur les champs : <i>instruire et éduquer</i> <p>2 - Programme d'actions de l'établissement</p> <p>2.1. Cohérence avec les objectifs ou les difficultés ressenties</p> <p>2.2. Utilisation optimale des moyens de la marge de manœuvre (en particulier dans l'Education Prioritaire)</p> <p>3 - Souci d'évaluer les effets ; présence d'outils d'évaluation</p>	<p>Avis de l'IEN correspondant et de l'inspecteur d'Académie</p> <p>Projet d'établissement / Projet d'école</p> <p>PV du CA</p> <p>Actions contractualisées</p> <p>Budget - Fonds de réserve</p> <p>H/E, composition et nombre de divisions</p> <p>Aides extérieures, FAP, taxe d'apprentissage</p> <p>Mode d'utilisation HSA - HSE</p> <p>Le projet - les sorties sans qualification</p> <p>Comment fonctionne l'orientation ? (filles, garçons)</p> <p>Orientation des élèves de SEGPA</p> <p>Les dires des acteurs</p> <p>Demandes de GFE</p> <p>Partie évaluation du projet</p>
<p>4 - L'Académie et l'établissement / école</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels rapports avez-vous avec l'autorité académique (Rectorat, Inspection Académique) • Sur quels outils de liaison s'appuient les rapports avec l'Académie, le département ? • Les outils vous semblent-ils satisfaisants ? • Globalement, la qualité des rapports avec le Rectorat, l'Inspection Académique, vous semble-t-elle satisfaisante ? • Quelles seraient vos attentes envers le Rectorat, l'Inspection Académique ? 	

B - Organisation et pratiques pédagogiques. Qu'est-ce qui est mis en oeuvre pour :

1) Réaliser la mixité sociale et lutter contre l'exclusion

- composition des classes
- classes de consolidation
- répartition des services des enseignants

2) Adapter l'enseignement à la diversité des élèves

Y a-t-il des démarches pédagogiques favorisant l'autonomie et la responsabilité ?

2.1. Evaluation des besoins 6ème, autres niveaux

2.2. Définition, affichage et contractualisation d'objectifs

2.3. Y a-t-il des réponses diversifiées et lesquelles ?

- travaux de groupe
- décloisonnement (école)
- modulation des séquences
- association du C.D.I. à cette exigence
- travaux croisés
- utilisation des moyens en 6ème, 5ème
- existence d'une 4ème A. et S., d'une 3ème Insertion (autres)

2.4. Evaluation des résultats : y a-t-il un effort portant sur l'évaluation, lequel ?

2.5. Y a-t-il un suivi particulier des élèves : coordonnateurs, tuteurs, rôle des aides-éducateurs, des intervenants extérieurs ?

2.6. Y a-t-il un effort particulier portant sur les relations avec les familles ?

2.7. Education au choix : y a-t-il un projet ? Comment les enseignants y sont-ils associés ?

2.8. Y a-t-il une réflexion sur l'articulation éducation-apprentissages associant toute la communauté scolaire ?

3) Aide individualisée : « l'école est son propre recours »

3.1. Dans l'école ou l'établissement

sur quels critères est-elle organisée ?

quelles modalités : formes / articulation avec la classe

quelle évaluation ?

3.2. Hors de l'école / l'établissement

sur quels critères est-elle organisée ?

quelles modalités : formes / articulation avec la classe

quelle évaluation ?

3.3. Tutorat

4) Acquisition des savoirs fondamentaux / connaissance des programmes / continuité des apprentissages

- La liaison intercycle existe-t-elle ? Sous quelles modalités : personnelle, construite ?

- La liaison école - collège existe-t-elle ? Sous quelles modalités : personnelle, construite ?

- La liaison collège - lycée existe-t-elle ? Sous quelles modalités : personnelle, construite ?

- Y a-t-il une réflexion sur les nouveaux programmes ? Comment ont été prise en compte les 12 propositions pour la maîtrise des langages, les ateliers lecture, l'apprentissage de l'oral, l'éducation à l'image au collège ?

- Y a-t-il une attention portée aux savoirs fondamentaux et laquelle ? (En particulier dans les écoles)

5) Mise en oeuvre de l'innovation pédagogique à l'école et au collège

5.1. Le travail en équipe est-il organisé ?

Disciplinaire

interdisciplinaire

5.2. Y a-t-il des conseils de cycle, des conseils d'enseignement ?

Contenu des réunions pédagogiques, des conseils d'enseignement *champs*

définition d'objectifs

évaluation

réflexion sur les programmes

5.3. Y a-t-il des coordonnateurs

Comment les aides-éducateurs et les intervenants extérieurs sont associés ?

Y a-t-il accueil des nouveaux personnels ?

Y a-t-il décroisement de la SEGPA, des échanges de services écoles - collèges ?

5.4. Utilisation des TIC : Equipement de l'école / collège, nombre de postes, organisation (salle dédiée, postes dans les classes, C.D.I...)

5.5. Existence d'un plan de formation dans l'école / circonscription / collège, de GFE / formations de proximité

6) Bilan

Les impulsions initiales ont-elles été mises en oeuvre et comment :

dans leur esprit (démarche « objectifs / résultats reposant sur un projet »)

dans leur lettre, démarche « procédure moyens » fondée sur la mise en oeuvre des dispositifs demandés

La politique académique est-elle mise en oeuvre :

- Connaissance du projet académique : a-t-il été présenté au Conseil d'Administration ? Au Conseil d'Ecole ?
- Le nouveau dispositif académique (les bassins, les administrateurs scolaires) est-il connu ?
- Quel rôle jouent les administrateurs scolaires, les bassins ?

C - Les résultats obtenus par l'établissement en distinguant la SEGPA

DEFINITION	ELEMENTS DE REPERAGE
1 - appréciation objective des résultats de l'établissement / école dans sa mission d'instruction : <ul style="list-style-type: none">• flux• évaluation CE2-6ème par cohorte• compétences de la 6ème au DNB*• réussite après le collège	Informations préalables : CSP, chômage, famille monoparentale... Niveau d'entrée...
2 - appréciation objective des résultats de l'établissement / école dans sa mission d'éducation :	
3 - appréciation objective des résultats de la SEGPA dans ses missions d'instruction et d'éducation	Examens - Suivi des cohortes, sorties sans qualification, abandon des études
4 - appréciation des résultats telle qu'elle est perçue sur ces deux champs par : <ul style="list-style-type: none">• les enseignants• les élèves• les parents• les partenaires	Orientation - Réorientation - Devenir des sortants Cas particulier de la SEGPA Examen du solde des demandes de dérogations

LES PRODUITS NATIONAUX de l'informatique de gestion et de pilotage

au 1^{er} janvier 2001

PRODUITS TRANSVERSAUX	
BCN	base centrale des nomenclatures (MOE = DPD)
RAMSESE	répertoires national et académiques des établissements
GESTION DES RESSOURCES HUMAINES	
ANTARES	recrutement des enseignants chercheurs
GESICA	recrutement de personnels à gestion centralisée (compétence DPATE)
SENRITA	recrutement des personnels ITARF
OCEAN	organisation des concours de recrutement académiques
EPP	gestion des personnels enseignants, de direction, de documentation, d'orientation, d'éducation et de surveillance du 2nd degré
EPP privé	gestion des personnels enseignants et de documentation du 2nd degré des établissements privés sous contrat
AGORA	gestion des personnels administratifs, ouvriers, de service et de santé
AGAPE	gestion des enseignants du 1er degré
AGAPE privé	gestion des enseignants du 1er degré des établissements privés sous contrat.
POPPEE- ITARF	gestion des personnels ITARF de l'enseignement supérieur
POPPEE- biblio	gestion des personnels des bibliothèques
POPPEE- enseig	gestion des personnels enseignants - chercheurs de l'enseignement supérieur <i>(en cours de validation)</i>
PAYE	paye de l'ensemble des personnels du système scolaire
CNE	gestion des délégations et contrôle national des emplois
APE-AFR	gestion des allocations pour perte d'emploi - allocations formation et reclassement
CES	paye des contrats à emploi - solidarité
CEJ	paye des aides éducateurs
Pension	gestion et liquidation des pensions civiles des personnels
Action sociale	gestion des prestations interministérielles et académiques en faveur des personnels
GAIA	gestion des actions de formation continue des personnels de l'éducation nationale
SAFFIRE	gestion des fiches individuelles de formation
PEGASE	gestion des aides éducateurs
GESTION DES ELEVES	
OCEAN	organisation des examens académiques et nationaux
ABC	gestion départementale des CAP et BEP
JURY	organisation et gestion des jurys d'examens et concours
GEP	gestion des élèves et des personnels
Scolarité	gestion administrative, financière, pédagogique et éducative des élèves du 2nd degré
STAT1	système d'information statistique sur les élèves du 1er degré
BALI	gestion des bourses du 2nd degré
OPALES	gestion de l'éducation spéciale
AGLAE	gestion du dossier social de l'étudiant
SAGESSE	gestion de l'infirmerie d'un EPLE
MEDSI	médecine scolaire informatisée

accidents scol.	statistiques sur les accidents scolaires
Violence	statistiques sur les faits de violence à l'école
STAGE	gestion commerciale, administrative et financière de la formation continue des GRETA
CASIMIR	aide à l'évaluation en CE2 et 6ème dans les écoles et les collèges
EVAREM	aide à l'évaluation en seconde et dans les lycées
GESTION FINANCIERE ET MATERIELLE	
KHEOPS	gestion financière de l'ordonnateur secondaire (services académiques)
ISIS	gestion des titres de perception
FILOMEN	gestion des bâtiments administratifs du ministère
GFC	gestion financière et comptable de l'EPLE (établissement public local d'enseignement)
ADAGIO	outil de contrôle de gestion de l'EPLE
STAR	gestion des stocks en EPLE
PIMAN	gestion des menus en EPLE
GTI	gestion des tickets en EPLE
RestauMEN	gestion de la restauration scolaire
VERCORS	gestion des groupements d'achats et des marchés
PILOTAGE	
Base relais	base académique d'information sur les services des enseignants
IPES	pilotage de l'établissement scolaire
GPP	EPP : module de gestion prévisionnelle des personnels enseignants
IVA	enquête sur l'insertion des élèves dans la vie active
COFI pilotages	consolidation des comptes financiers des EPLE
BCP	base centrale de pilotage
BERSI	besoins en enseignants et recrutements simulés (second degré)
APRES	modèle de projection des effectifs d'élèves du second degré
PEPCS	modèle de projection des effectifs d'étudiants
IMPEC	indicateurs de passage de l'école au collège
INFOSUP	indicateurs sur les universités



IPES Pratique

Lycée d'enseignement général et technologique



La plus grande partie des indicateurs IPES parvient à l'établissement déjà calculée à partir des informations qu'il a lui-même recueillies dans l'ensemble des systèmes d'informations et de gestion du Ministère (SCOLARITÉ, EPP/OCEAN-SAGACE, etc.).

Il n'est donc pas nécessaire pour en disposer de saisir de nouvelles données, d'être un spécialiste des indicateurs ou d'avoir des compétences informatiques particulières.

Au-delà de l'utilisation au sein de l'établissement même, pour l'élaboration du projet d'établissement ou en éclairage des conseils d'administration, il est important de connaître ces indicateurs qui sont mis aussi à disposition des autorités de tutelle et de contrôle (Recteurs, Inspecteurs d'académie, corps d'inspection) et constituent une base transparente de dialogue avec celles-ci.

En outre IPES peut aussi constituer un outil de communication avec les partenaires de l'établissement : les parents d'élèves, les entreprises et les collectivités territoriales.



UN CAS PRATIQUE D'UTILISATION D'IPES

Un proviseur veut faire le point sur les caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves de seconde, ainsi que sur leurs origines scolaires et le niveau de leurs acquis à l'entrée dans cette classe.

L'analyse combinée de plusieurs tableaux directement issus d'IPES lui fournit ces éléments et lui permet d'établir un « profil » des élèves de seconde de son établissement, en référence à l'ensemble des lycées.

LES ÉLÈVES DE SECONDE : QUI SONT-ILS ?

Les principales caractéristiques socio-démographiques des élèves inscrits en seconde à la dernière rentrée sont décrites dans le tableau suivant :

	Établissement	Académie	France
% filles	54,4	57,3	55,6
% PCS défavorisées	11,5	30,7	30,6
Âge moyen	15,7	15,8	15,9
% redoublants	10,8	15,6	16,7
% élèves majeurs avant la fin de l'année scolaire	0,8	2,8	3,7

Les données de ce tableau résultent des tableaux IPES (tableaux analytiques TAN) qui fournissent les caractéristiques des élèves présents dans l'établissement :

- TAN8102 : présents par classe : % filles et âge moyen (références établissements publics).
- TAN8104 : présents par classe : % retard de 2 ans et plus et % de doublants (références établissements publics + privés).
- TAN8106 : présents par classe : % PCS défavorisées (références établissements publics).
- TAN8107 : effectifs présents : % élèves majeurs avant la fin de l'année scolaire (références établissements publics + privés).

Si l'on considère que l'âge, le doublement et l'origine sociale des élèves sont des éléments d'appréciation pertinents, le tableau ci-dessus montre que le lycée a accueilli

en seconde, une population plus favorisée que le lycée moyen de l'académie et de la France.

LES ÉLÈVES DE SECONDE : D'OÙ PROVIENNENT ILS ?

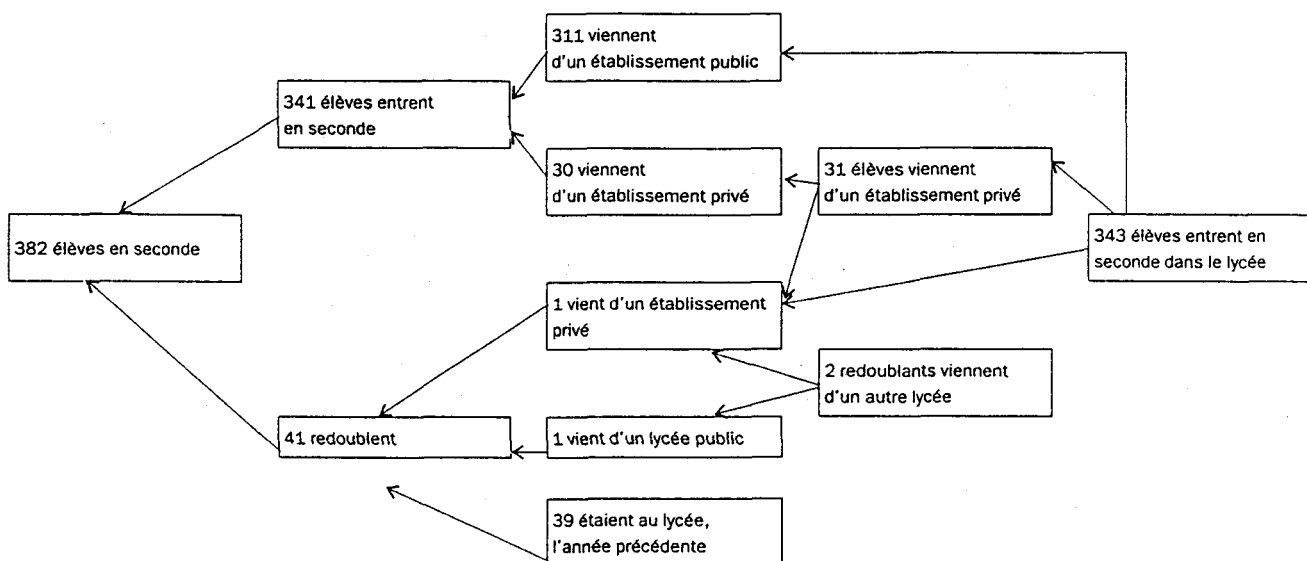
Les origines scolaires des élèves de seconde sont fournies par les tableaux TAN8123 et TAN8124

TAN8123	Effectif issu étab.	% issu étab.	Effectif autre public	% autre public	Effectif autre privé	% autre privé	Effectif total	% Total (1)
3 ^e Gen – 2 nd e Gen	0	0	311	81,4	30	7,8	341	89,3
2 ^{de} Gen – 2 nd e Gen	39	10,2	1	0,26	1	0,26	41	10,7
Total – 2 nd e Gen	39	10,2	312	81,7	31	8,1	382	100
Total – Total 2 nd e	39	10,2	312	81,7	31	8,1	382	100

Les données de ce tableau sont issues du tableau TAN8123 fournissant l'origine scolaire des élèves de 2nde, 1^{re} et terminale de l'établissement.

(1) la colonne fournissant le pourcentage total ne figure pas dans le tableau fourni par IPES.

La lecture qui peut en être faite est la suivante :



TAN8124	Académie				France			
	% issu étab.	% autre public	% autre privé	% Total (2)	% issu étab.	% autre public	% autre privé	% Total (2)
3 ^e Gen – 2 nd e Gen	0,0	77,1	7,0	84,1	0,1	76,6	6,2	82,9
3 ^e Ins, Tech – 2 nd e Gen	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0	0,3	0,0	0,3
2 ^{de} Gen – 2 nd e Gen	12,9	2,1	0,7	15,7	14,4	1,8	0,5	16,7
Autres – 2 nd e Gen	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1
Total – Total 2 nd e	12,9	79,4	7,7	100	14,5	78,8	6,7	100

Les données de ce tableau sont issues du tableau TAN8124 fournissant l'origine scolaire des élèves de 2nde, 1^{re} et terminale de l'académie et de la France.

(2) les deux colonnes fournissant le pourcentage total ne figurent pas dans le tableau fourni par IPES.

L'effectif des élèves présents en seconde à la rentrée est de 382 dont 341 « primo-arrivants » et 41 redoublants. Ainsi, La proportion de redoublants en 2nde est de 10,7 % (10,2 % originaires de l'établissement + 0,26 % originaires d'un autre lycée public + 0,26 % originaires d'un lycée privé) ; elle est inférieure au pourcentage moyen de l'académie, ce dernier étant lui-même inférieur au pourcentage moyen national (respectivement 15,7 % et 16,7 %). La plupart des redoublants étaient élèves du lycée l'année précédente. Deux seulement viennent d'un autre établissement : l'un d'un établissement privé, l'autre d'un lycée public. Le lycée accueille moins de redoublants venant d'un autre établissement que le lycée moyen de l'académie et de la France.

Compte tenu des deux redoublants venus d'un autre établissement, 343 élèves au total sont entrés dans l'établissement en classe de seconde à la dernière rentrée. Parmi ces entrants, 31 élèves viennent d'un lycée privé ; leur proportion (8,1 %) parmi les entrants dépasse légèrement la valeur académique (7,7 %) et nationale (6,7 %).

Enfin, les 341 « primo-arrivants » dans le niveau seconde proviennent tous de 3^e générale. Aucun n'est originaire d'une 3^e technologique ou d'une 3^e d'insertion. Il s'agit donc d'élèves qui ont tous eu un cursus scolaire « classique ». Ce constat, associé à la proportion relative faible de redoublants, confirme l'image d'une population scolaire accueillie en seconde plus favorisée qu'elle ne l'est en moyenne dans les autres lycées de l'académie et de la France.

QUELS SONT LES ACQUIS SCOLAIRES DES ÉLÈVES AU MOMENT DE LEUR ENTRÉE EN SECONDE ?

Dans l'ensemble, les élèves du lycée présentent des compétences en français plus élevées que la moyenne nationale, alors qu'en mathématiques leurs compétences sont légèrement plus faibles. Par ailleurs, la distribution des résultats en français est plus homogène qu'en mathématiques.

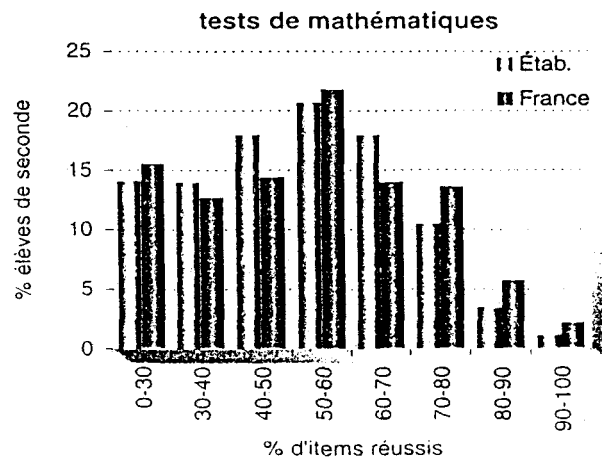
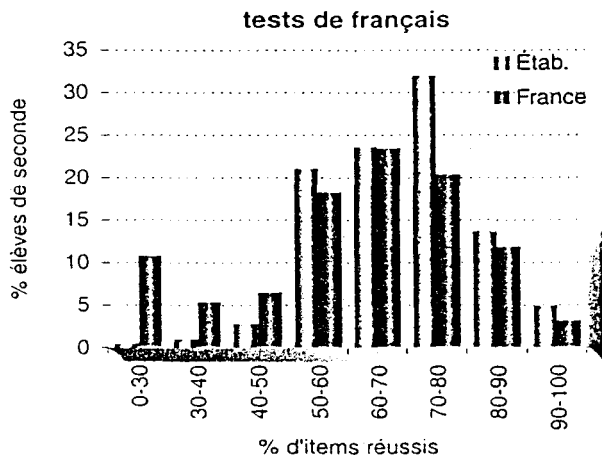
% d'items réussis	Français		Mathématiques	
	Étab.	France	Étab.	France
0 à 29 %	0,5	10,8	14,1	15,5
30 à 39 %	1,1	5,4	14,0	12,7
40 à 49 %	2,9	6,5	18,0	14,4
50 à 59 %	21,1	18,3	20,7	21,8
60 à 69 %	23,7	23,5	18,0	14,0
70 à 79 %	32,0	20,4	10,5	12,6
80 à 89 %	13,7	11,9	3,5	5,8
90 à 100 %	5,0	3,2	1,2	2,2
Total	100	100	100	100
Effectifs ayant passé les tests	362		346	

Les données de ce tableau résultent des évaluations nationales de 2^{nde} de l'année 1998-1999.

Elles sont extraites des tableaux de compte rendu IPES (TCR) suivants :

- TCR1050 : acquis en français des élèves de seconde.
- TCR1051 : acquis en mathématiques des élèves de seconde.
- TCR1052 : acquis en histoire-géographie des élèves de seconde.
- TCR1053 : acquis en anglais des élèves de 2^{nde} ayant choisi l'anglais en langue vivante 1^{re} option.
- TCR1054 : acquis en allemand des élèves de 2^{nde} ayant choisi l'allemand en langue vivante 1^{re} option.

La représentation graphique de ce tableau facilite la comparaison avec les distributions nationales ainsi que l'interprétation.



Ce sont là des données importantes pour l'élaboration du projet d'établissement et la détermination de ses axes forts. En outre, compte tenu des caractéristiques sociales des élèves, on est en droit d'attendre de l'établissement des résultats plutôt supérieurs à la moyenne. Qu'en est-il ?

QUE PEUT-ON DIRE DE LA « PERFORMANCE » DE CET ÉTABLISSEMENT ?

Le tableau TAN8151 fournit les taux bruts et attendus de réussite au baccalauréat par série.

	Présents	Reçus	Taux brut	Taux attendu (base académie)	Taux attendu (base France)
L	76	62	81,6	78,3	74,7
ES	85	64	75,3	77,6	72,0
S	120	87	72,5	77,1	79,2
TOTAL	281	213	75,8	77,5	76,1

NB : les résultats présentés ici ne sont évidemment pas ceux de la promotion d'élèves entrés en seconde à la dernière rentrée.

En revanche, IPES fournit ces mêmes éléments pour les trois dernières années scolaires, ce qui permet de juger de leur degré de stabilité.

Ce n'est qu'en série littéraire que l'établissement a une « valeur ajoutée ». Dans les séries ES et S, compte tenu de l'âge et de l'appartenance socioprofessionnelle des élèves, on pouvait s'attendre à de meilleurs résultats (sauf si l'on se réfère à la réussite des élèves comparables de la France entière, pour ce qui concerne la série ES).

La seule réussite au baccalauréat ne suffit pas pour porter une appréciation pertinente sur la performance d'un établissement. C'est pourquoi, IPES propose également des taux d'accès bruts et attendus qui mesurent les chances qu'a un élève entrant en second cycle long d'obtenir le baccalauréat en effectuant toute sa scolarité dans l'établissement quel que soit le nombre d'années nécessaire.

Le tableau TAN8153 fournit ces taux :

	2 ^{nde} en 1 ^{re}	1 ^{re} en term.	Term. au bac	2 ^{nde} au bac	1 ^{re} au bac
Taux d'accès brut	83,1	96,1	96,5	77,0	92,7
Taux attendu (base académie)	87,1	95,7	93,8	78,2	89,8
Taux attendu (base France)	83,1	94,3	89,9	70,4	84,8

Dans l'ensemble, les chances d'un élève de seconde d'obtenir le baccalauréat dans ce lycée sont plus importantes en moyenne, pour les élèves comparables, en âge et en origine sociale, que celles de la France entière, et elles le sont moins que celles de l'académie.

C'est lors du passage de seconde en première que la « valeur ajoutée » de l'établissement paraît relativement faible. Ainsi il importe d'analyser le taux d'accès de 1^{re} au baccalauréat afin de nuancer le jugement. En effet si l'on observe ce taux on constate que l'établissement dégage de la valeur ajoutée. Les élèves de 1^{re} de l'établissement ont plus de chance d'obtenir le baccalauréat que les élèves comparables en âge et en origine sociale de l'académie et de la France entière.

On peut donc conclure que certains élèves quittent l'établissement pour poursuivre leur scolarité dans d'autres établissements qui disposent de sections qu'il n'offre pas.

À l'inverse, son taux d'accès de terminale au baccalauréat est sensiblement supérieur à ce que l'on pouvait attendre, ce qui permet de penser que l'établissement pratique une politique de redoublement efficace en terminale.

QUEL EST LE DEVENIR DES ÉLÈVES DE SECONDE À LA RENTRÉE

Les données de ce tableau résultent du tableau analytique TAN8170. Il présente la situation des élèves de seconde de l'année scolaire précédente lors de la dernière rentrée, sans distinction entre orientation dans et hors de l'établissement.

Les taux de passage en 1^{re} littéraire et en 1^{re} ES, qui s'élèvent au total à 41,4 % (20 % + 21,4 %) dépassent largement les taux observés dans l'académie et en France, au détriment du passage en 1^{res} technologiques. L'établissement, n'ayant pas d'enseignement technologique, favorise le passage dans les séries classiques qu'il dispense dans l'établissement. Ainsi, les élèves qui passent en séries technologiques quittent l'établissement, ce qui explique les résultats des taux d'accès analysés dans le paragraphe précédent.

Par ailleurs, il serait intéressant de confronter les résultats de ce tableau à ceux des acquis des élèves à l'entrée en seconde de l'année correspondante, tableau disponible dans IPES de l'année précédente.

	Établissement	Académie	France
	Effectif	%	%
1 ^{re} scientifique	94	26.9	26.9
1 ^{re} littéraire	70	20	12.6
1 ^{re} ES	75	21.4	15.4
1 ^{re} SMS, STT ou 1 ^{re} BT tertiaire	26	7.4	13.5
1 ^{re} STL, STI ou 1 ^{re} BT industriel	17	4.9	7.7
BEP CAP	5	1.4	2.8
Doublants	53	15.1	14.6
Autres situations	10	2.9	5.9

Remarque : les lignes qui apparaissent dans ce tableau correspondent aux devenir des élèves observés pour l'établissement considéré. Ainsi quand un niveau n'est pas observé, le pourcentage étant égal à zéro, la ligne correspondante n'apparaît pas. De même les références nationales et académiques qui correspondent à cette ligne n'apparaissent pas. Ainsi le total des colonnes des références n'est égal à 100 que lorsque toutes les rubriques sont observées (dans ce cas on n'observe pas de passage en BT hôtellerie et BT indéterminé).

ÉTABLIR UN DIAGNOSTIC, PRÉPARER SON PROJET D'ÉTABLISSEMENT

Telle est l'ambition principale d'IPES : permettre aux responsables des établissements et à leurs équipes, en rapprochant les différents indicateurs, d'élaborer des hypothèses, de vérifier certaines d'entre elles et d'en déduire les actions prioritaires.

À ce stade, il n'y a rien d'automatique et c'est aux responsables des établissements et à leurs équipes « de jouer », en ajoutant à ce qu'IPES aura pu leur apprendre ou leur confirmer, toute la connaissance fine qu'ils ont de leur établissement et de son contexte spécifique.

Pour y contribuer, IPES propose des indicateurs de moyens et de fonctionnement, qui ne peuvent – pour la plupart – être fournis tout élaborés. Quelques uns le sont cependant et deux d'entre eux, relatifs aux enseignants du lycée, sont évoqués ci-dessous.

LES ENSEIGNANTS DE L'ÉTABLISSEMENT : QUI SONT-ILS ?

Le tableau TAN8035 fournit leurs principales caractéristiques et permet de les comparer aux références académiques et nationales.

Le tableau historique TAH8035 fournit l'évolution de ces caractéristiques sur les dernières années :

TAN8035	Étab.	Académie	France
Nombre d'enseignants	158	88.4	93.5
% femmes	49.9	52.3	52.1
% professeurs agrégés	50.2	21.8	23.9
% professeurs certifiés	47.8	76.4	67.1
% professeurs non titulaires	2.0	1.5	2.6
% 24 ans et moins	1.3	2.4	2.5
% 25-29 ans	5.4	10.1	11.3
% 30-39 ans	25.5	24.6	24.4
% 40-49 ans	37.5	31.8	33.2
% 50-54 ans	21.3	18.6	18.1
% 55 ans et plus	9.0	12.5	10.5

Le nombre moyen d'enseignants par établissement de l'académie et de la France est fourni dans la 1^{re} ligne.

TAH8035	1993	1994	1995	1996
Nombre total d'enseignants	163	165	167	158
% femmes	49.7	50.9	50.3	50.0
% 35 ans et -	22.7	18.8	18.6	14.6
% 50 ans et +	25.2	29.7	29.3	28.5
% professeurs type lycée	100	100	100	100
% professeurs agrégés	47.9	49.7	51.5	51.9
% professeurs certifiés	39.9	41.2	47.3	46.8

Les enseignants du lycée sont dans l'ensemble moins jeunes, donc sans doute plus expérimentés qu'ailleurs.

Plus de la moitié sont agrégés, proportion significativement plus élevée de celle observée, en moyenne, dans l'académie et en France. L'évolution du pourcentage d'enseignants ayant plus de 50 ans, sur les quatre dernières années, laisse supposer une stabilité du corps enseignant.

Philomène ABI SAAB
DPD D2

IPES EN CONSULTATION DIRECTE INSTALLATION D'IPES SOUS WINDOWS

L'application IPES sous Windows 95 ou supérieur pourrait être installée en Monoposte ou en Réseau. Les étapes de l'installation en Monoposte sont exposées dans ce qui suit. Pour ce qui est de l'installation en réseau, veuillez vous référer à la documentation fournie par votre CRIA.

L'application IPES version 6.0 windows, installation monoposte, doit être installée sur le poste TELEAC. Les étapes de l'installation sont les suivantes :

1) Configurer votre disque dur en ajoutant dans le fichier **config.sys** ce qui suit :

```
SHELL=C:\WINDOWS\COMMAND.COM\ /E:2048/P
```

 signifie espace

2) Fermer toutes les applications et insérer le CDROM dans le lecteur.

3) Ouvrir l'**explorateur Windows** et se positionner sur le lecteur CD et double cliquer pour l'ouvrir, puis aller dans le répertoire **\INSTALL LAUNCHER\Disk Images\Disk1**

4) Repérer le fichier **setup.exe** et double cliquer dessus pour l'exécuter ; la procédure d'installation est alors lancée.

5) Pendant l'exécution, un message apparaît demandant le chemin du répertoire dans lequel se trouvent les 4 fichiers de configuration suivants : **Launcher.ini, Inspiram.ini, Ipessvg.ini, isc4.sys**.

Ces fichiers sont en général fournis sur une disquette par votre CRIA. Insérer alors cette disquette de configuration et taper **A:** puis cliquer sur le bouton « suivant ». La procédure d'installation de ces fichiers se déclenche automatiquement.

Lorsque les fenêtres d'installation disparaissent et que l'installation est terminée enlever le CDROM du lecteur ainsi que la disquette de configuration et redémarrer l'ordinateur.

6) Une fois qu'IPES est installé, il s'agit alors de récupérer les fichiers de données et de nomenclatures IPES et de redéfinir les alias. Deux cas se présentent pour l'exécution de cette étape : IPES sous DOS est installé et la base IPES existe déjà, ou vous installez IPES pour la première fois et vous n'avez pas encore récupéré les tables.

Afin d'effectuer cette opération il faudra se référer au guide d'utilisation du logiciel IPES.

CONSULTATION DES TABLEUX TAN et TAH

Ces tableaux sont élaborés à la DPD et parviennent tout élaborés dans l'établissement. Ils peuvent donc être consultés et imprimés, une fois que vous avez installé l'application IPES et récupéré les fichiers IPES envoyés par l'académie.

1 – Se positionner avec la souris dans la barre du menu sur **voir**, une fenêtre s'ouvre ; cliquer sur **Tableaux** ou **Tableaux historiques**.

2 – Un écran de sélection s'affiche qui permet de choisir un tableau ou un groupe de tableaux :

- pour sélectionner un seul tableau : cliquer sur le bouton **sélection d'un tableau** puis cliquer sur le bouton de la barre de saisie une fenêtre s'ouvre et la liste des tableaux s'affiche fournissant le code et l'intitulé des tableaux, se positionner avec la souris sur le tableau que l'on veut consulter et cliquer afin de le sélectionner puis cliquer sur le bouton **OK**, le tableau s'affiche. Vous pouvez l'imprimer en cliquant sur **imprimer** ou faire une représentation graphique des données en cliquant sur **graphique**. Afin de lire le commentaire relatif au tableau cliquer sur **visite guidée**.

- pour sélectionner en une seule fois, un groupe de tableaux : cliquer sur le bouton **sélection d'un groupe de tableaux**, puis sélectionner successivement la **Classe** (AN ou AH selon le cas) le **Type établissement** et la **Famille** en cliquant sur le bouton de la barre de saisie correspondante qui permet d'afficher la nomenclature de la rubrique puis cliquer sur l'élément choisi et valider la sélection en cliquant sur le bouton **OK**, un groupe de tableaux s'affiche.

NB : Si l'on souhaite travailler sur papier, on peut imprimer tous les tableaux TAN ou TAH en sélectionnant uniquement la classe et en cliquant sur le bouton **tout imprimer**.

EXTRACTION/CONSTITUTION DES TABLEUX TCR et TCH NE NÉCESSITANT AUCUNE SAISIE

Ces tableaux sont calculés automatiquement par le logiciel IPES à partir de données prélevées dans les fichiers IPES envoyés par l'académie ou dans les fichiers GEPASIMIR, IVA ou EVAREM de l'établissement. Pour les consulter, il faut d'abord les constituer. Pour cela il faut, dans une première étape, procéder à l'extraction des fichiers.

1 – Extraction des fichiers

– Se positionner avec la souris dans la barre du menu sur **Fichier**, une fenêtre s'ouvre cliquer sur **Extraire**, un écran s'affiche fournissant la liste des applications dont les fichiers doivent être extraits.

– Sélectionner la base qui vous concerne avec la souris, puis valider l'extraction en cliquant sur le bouton **Lancer**. Lorsque l'extraction d'un fichier est terminée recommencer la procédure pour extraire le fichier suivant.

2 – Constitution des Tableaux de Compte rendu Historiques TCH

– Se positionner avec la souris dans la barre du menu sur **Fichier**, une fenêtre s'ouvre ; Cliquer sur **Constituer les tableaux historiques**, une fenêtre s'ouvre.

– Cliquer sur le bouton **Lancer la constitution des tableaux historiques** ; la mise à jour automatique des tableaux historiques démarre.

– Un message s'affiche vous indiquant que le chargement des tableaux est terminé. Cliquer alors sur le bouton **Fermer**.

3 – Consultation des tableaux TCR et TCH

Une fois que la procédure d'extraction des fichiers est terminée et que les tableaux TCH ont été constitués les TCR et les TCH, ne nécessitant aucune saisie, peuvent être consultés en suivant les mêmes étapes que la consultation des TAN et des TAH.

Si vous voulez disposer de l'ensemble des indicateurs du dispositif IPES, il reste à constituer les TCR nécessitant une saisie de données.

CE QUI EST DISPONIBLE DIRECTEMENT GRÂCE AU LOGICIEL IPES

Cinq familles d'indicateurs et de références, ainsi qu'un tableau fournissant la structure de l'établissement, sont disponibles. Elles répondent aux questions génériques suivantes :

- 1 – Quelle est la **population accueillie** par l'établissement : De quelles classes viennent les élèves ? Ont-ils déjà redoublé la classe où ils entrent ? Viennent-ils du public ou du privé ? Sont-ils en retard scolaire ? Quel est leur niveau scolaire à l'entrée en seconde ?
- 2 – De quels **moyens** d'enseignement dispose l'établissement ? Offre-t-il une large gamme d'options ? Qui sont les enseignants de l'établissement ?
- 3 – Quels sont les **résultats** de l'établissement ? Conduit-il jusqu'au diplôme les élèves qu'il accueille ? A-t-il des résultats meilleurs que ceux espérés ? Que deviennent ses élèves six mois après avoir quitté l'établissement ? Que deviennent les élèves qui ont obtenu leur BEP dans l'établissement ?
- 4 – Quelles caractéristiques marquent le **fonctionnement** de l'établissement ? Est-il jugé attractif par les enseignants ?
- 5 – Dans quel **environnement** culturel, social, économique se situe l'établissement ?

Famille d'indicateurs	Population accueillie	Ressources et moyens	Résultats	Fonctionnement	Environnement
<p>Les tableaux intitulés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - TAN portent sur la dernière année connue - TAH présentent l'évolution au cours des dernières années. <p>Tous ces tableaux peuvent être consultés directement (voir CONSULTATION)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Age, sexe, redoublants, retard scolaire, PCS, origine scolaire des élèves présents dans l'établissement ; 	<ul style="list-style-type: none"> - Répartition des élèves par options ou matières suivies ; - Nombre moyen d'options suivies par les élèves ; - Caractéristiques des enseignants : âge, sexe, statut. 	<ul style="list-style-type: none"> - Taux de réussite brut et attendu au baccalauréat professionnel (« valeur ajoutée ») ; - Taux d'accès brut et attendu au baccalauréat professionnel (« valeur ajoutée ») ; - Proportion de bacheliers parmi les sortants de l'établissement et de ses terminales ; - Situation au mois de février des sortants de l'établissement (l'année précédente) 	<p>Mouvements du corps enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> - devenir des élèves en fin de 2^{nde} 	<p>Données relatives à la zone d'emploi de l'établissement : taux de chômage, taux d'activité des plus de 15 ans, indice de mobilité des actifs, description de l'appareil productif, caractéristiques démographiques, données sur le logement et la formation.</p>
<p>Les tableaux intitulés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - TCR portent sur la dernière année connue - TCH présentent l'évolution au cours des dernières années. <p>Pour les consulter, il faut avoir demandé au logiciel d'extraire des fichiers de l'établissement les données nécessaires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acquis cognitifs des élèves à l'entrée en seconde 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre moyen d'heures d'enseignement disponibles par élève 	<ul style="list-style-type: none"> - Situation au mois de février des sortants de l'établissement (l'année en cours). <p>Pour les lycées professionnels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Devenir à l'issue de la classe de première générale et technologique des élèves ayant obtenu un BEP dans le lycée ; - Devenir à l'issue de la première année de baccalauréat professionnel des élèves ayant obtenu un BEP dans le lycée. 	<p>Taille des divisions</p>	

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE,
DE LA RECHERCHE
ET DE LA TECHNOLOGIE**

Direction de la Programmation et du Développement

Mission de l'Evaluation

Bureau de l'évaluation des établissements

DPD D2

i p e s

**Indicateurs pour le Pilotage
des Etablissements du Second degré**

Guide de l'utilisateur

COLLEGE

mars 2000

INTRODUCTION

Présentation d'IPES

Le présent guide accompagne la mise à disposition des établissements du second degré d'un ensemble d'indicateurs destinés à leur permettre de mieux apprécier leur fonctionnement, de mieux assurer leur pilotage et de mieux en rendre compte.

Cette batterie d'indicateurs correspond à un enrichissement et à un élargissement des outils qui sont régulièrement fournis depuis plusieurs années aux chefs d'établissements sous la forme des "fiches thématiques" éditées à partir des enquêtes nationales.

Sa mise à disposition aux responsables des établissements constitue la première restitution d'ampleur des données que ceux-ci ont collectées au cours des dernières années pour alimenter et mettre en place les "nouveaux systèmes d'information" de l'Education nationale. Sa mise à disposition des établissements sous forme d'un logiciel est rendue possible par les progrès accomplis, à tous les niveaux de l'Education nationale, en matière de traitement et de transmission des informations.

Un des intérêts majeurs de ce dispositif est que **les indicateurs sont calculés automatiquement** à partir des données que l'établissement a déjà recueillies dans les diverses enquêtes et bases d'information du Ministère (ou, dans quelques rares cas, à partir de données spécifiques). L'ensemble des indicateurs peut, grâce au logiciel d'accompagnement, être mis en forme et présentés de façon commode. Cette fourniture "clef en main" d'une **base homogène d'indicateurs** doit libérer le chef d'établissement et ses collaborateurs des tâches, longues et fastidieuses, qu'ils accomplissent souvent aujourd'hui pour se doter d'outils de suivi et de pilotage. Elle permet également d'assortir ces indicateurs de **références** homogènes et significatives de nature à faciliter le positionnement de chaque établissement.

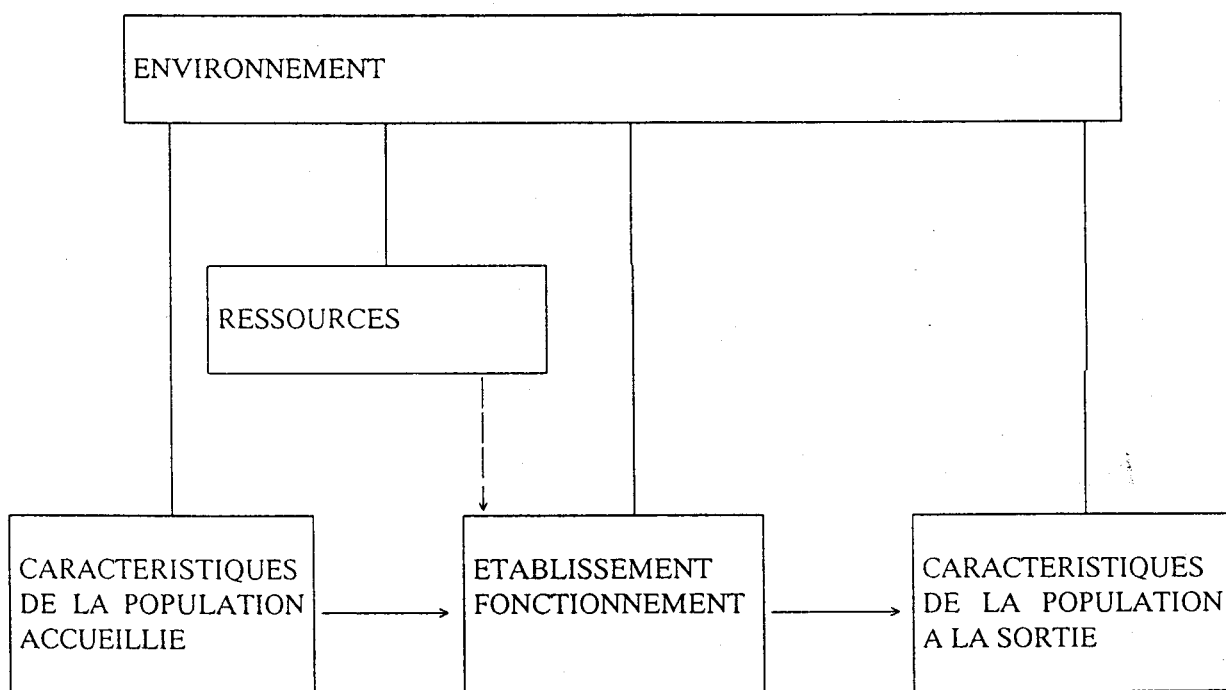
Pour autant, on ne trouvera sans doute jamais dans cette batterie d'indicateurs tous les outils dont on pourrait souhaiter disposer dans un établissement. En effet, une "base standard" d'indicateurs telle que celle présentée ci-après (que l'on s'efforcera d'enrichir dans les années à venir) ne pourra jamais avoir la prétention de décrire toutes les facettes de chaque établissement particulier et de son projet. Elle vise simplement à donner une base de description et d'analyse minimale et homogène que chacun pourra, après se l'être appropriée, enrichir en fonction de ses besoins spécifiques. **Nous avons donc tenu à ce que le logiciel fourni permette de mettre en forme et calculer d'autres indicateurs, spécifiques à l'établissement et jugés nécessaires à l'évaluation et au pilotage de son projet.**

Le système d'indicateurs proposé et le "modèle" dans lequel il s'insère.

Un indicateur est une **information chiffrée** qui révèle un élément important en termes d'action ou d'organisation. Ce chiffre peut être très simple à élaborer (le décompte du nombre d'élèves de 13 ans ou plus entrant en sixième) ou plus complexe (l'indice de comparaison entre les taux d'accès brut et attendu à un niveau ou à un diplôme, ou encore les indicateurs multicritères proposés pour apprécier l'importance des services liés à l'enseignement, la qualité de la vie scolaire ou l'intensité des relations avec l'environnement économique).

Il est utile de lui associer une **référence** : savoir que le taux de réussite à un examen a telle valeur n'a d'intérêt et de sens que par rapport au taux national, à celui des établissements comparables, à celui de années précédentes ou à un taux que l'on estime être le minimum acceptable. C'est pourquoi, les indicateurs fournis sont systématiquement accompagnés de la référence nationale et, chaque fois que possible, de la référence académique, voire départementale. On s'efforcera, dans l'avenir, de fournir des références relatives à des établissements de caractéristiques comparables. En tout état de cause, les établissements disposeront après quelques années, d'une évolution dans le temps de leurs indicateurs. **Pour l'instant, les références fournies avec chaque indicateur sont des moyennes (nationales, voire académiques et départementales), elles doivent permettre aux établissements de se situer, mais n'ont, bien évidemment aucune valeur normative et ne constituent aucunement un objectif de politique éducative.**

Il vaut mieux, enfin, que ce chiffre appartienne à un ensemble organisé et cohérent, à un système d'indicateurs. Ce système doit lui-même s'intégrer dans une représentation générale formalisée, c'est-à-dire dans un "modèle" de l'action et de l'organisation qu'il doit représenter. Un des apports les plus importants de la batterie d'indicateurs proposée est de s'efforcer de décrire aussi complètement que possible tous les aspects d'un **modèle de fonctionnement des établissements scolaires**, que l'on peut, schématiquement représenter ainsi :



Un établissement est, en effet, une organisation qui, **dans un environnement donné**, et avec un **certain type de fonctionnement**, mobilise des **ressources** pour que les élèves qu'il accueille et qui sont dotés d'un certain nombre de caractéristiques, en **sortent avec des caractéristiques de niveau supérieur**.

Si la batterie d'indicateurs proposée ne mesure pas l'ensemble des éléments de ce modèle (elle ne comprend pas, par exemple, d'indicateur rendant compte du "climat" de l'établissement dont on sait qu'il est un élément important de son efficacité), elle comprend cependant au moins un indicateur pour chacun de ses aspects. Il est, en effet, insuffisant de mesurer les "performances" d'un établissement et il faut aussi lui donner des moyens de comprendre les raisons pour lesquelles ces résultats apparaissent satisfaisants ou non, et l'aider à dégager des voies d'amélioration.

Un dialogue avec des chefs d'établissement a permis de cerner leurs préoccupations et leurs attentes en la matière. La formulation de chacun des indicateurs a été établie en tenant compte des souhaits des chefs d'établissement et des possibilités offertes par les systèmes d'information, avec le souci de ne recourir que dans quelques cas limités, à de nouvelles saisies d'informations. Elle a été validée par un Comité de pilotage composé de chefs d'établissement et de responsables, à tous les niveaux, de l'Education nationale. Enfin, ces indicateurs ont fait l'objet de tests dans un certain nombre d'établissements.

L'utilisation de la batterie d'indicateurs

L'utilisation de ces indicateurs, ainsi que celle des variables qui permettent de les calculer servira aussi bien pour faciliter l'élaboration d'un diagnostic sur l'établissement (en dégagant les points forts et les points faibles) que pour cerner les éléments qui doivent faire l'objet d'un pilotage et d'un suivi prioritaire de la part de l'équipe de direction ou pour rendre compte, aux diverses instances ou personnes intéressées, des caractéristiques principales de son fonctionnement et de ses résultats.

On veillera à appuyer les analyses sur la confrontation de plusieurs indicateurs, ceci pour plusieurs raisons :

- chacun des indicateurs fournis donne généralement une vision partielle du phénomène qu'il s'efforce de mesurer, d'où l'intérêt d'essayer de cerner ce phénomène par plusieurs approches complémentaires, comme on le propose notamment plus loin, pour apprécier les résultats de l'établissement.

- une des faiblesses des nombreuses évaluations pratiquées aujourd'hui dans les établissements est qu'elles restent souvent partielles. De ce fait, elles peuvent très mal apprécier l'efficacité des diverses actions conduites sur les résultats et le fonctionnement d'ensemble de l'établissement : pour prendre un exemple quelque peu caricatural, est-il suffisant d'améliorer tel ou tel aspect de la vie scolaire, si, dans le même temps, une dégradation apparaît dans les acquis des élèves dans certaines disciplines ?

- la batterie d'indicateurs proposée cherche, comme on l'a vu plus haut, à décrire l'ensemble des aspects du fonctionnement d'un établissement ; elle permet ainsi d'éviter que des comparaisons peu légitimes et souvent injustes ne prennent en compte que certains aspects de sa réalité (par exemple, en ne considérant que les caractéristiques des populations qu'il accueille, sans s'interroger sur ce qu'il leur apporte). La batterie d'indicateurs permet ainsi de dépasser le seul jugement sur les résultats afin d'en rechercher les raisons et envisager des infléchissements éventuels à la politique de l'établissement.

En conclusion cet outil qui, en "régime de croisière" sera disponible dans les établissements en fin d'année civile, moment où l'on établit le bilan de la rentrée passée et où l'on esquisse les lignes de force de la politique à mettre en oeuvre pour la rentrée prochaine, se veut avant tout un instrument de pilotage, d'auto-évaluation et de dialogue pour les équipes de direction des établissements.

LE CODE DES TABLEAUX ANALYTIQUES TAN

Les codes des tableaux analytiques sont constitués de 7 caractères qui respectent l'ordre de codification suivant :

TANXECD

- Les 3 premiers caractères " TAN " sont communs à tous les tableaux analytiques et permettent de les distinguer des tableaux de compte rendu ou des tableaux historiques.

- Le 4^{ème} caractère : " X " désigne le dernier chiffre de la rentrée scolaire courante, ainsi pour la version actuelle d'IPES, la rentrée scolaire ayant été en septembre 1999 ; X = 9.

- Le 5^{ème} caractère " E " désigne le type d'établissement :

E = 0 désigne les tableaux qui sont communs aux trois types d'établissement.

E = 1 désigne les tableaux des lycées d'enseignement général et technologique.

E = 2 désigne les tableaux des lycées professionnels.

E = 3 désigne les tableaux des collèges.

- Les deux derniers caractères " CD " désignent le type de tableaux et sont communs aux trois types d'établissement.

* CD = 00 ==> tableau fournissant la structure de l'établissement.

* CD compris entre 1 et 19 = tableaux des caractéristiques des élèves présents dans les classes.

* CD compris entre 20 et 34 = tableaux des origines scolaires des élèves présents dans l'établissement par niveau et leurs caractéristiques en fonction de leur origine.

* CD compris entre 35 et 49 = tableaux des enseignants et des options offertes.

* CD compris entre 50 et 69 = tableaux des résultats.

* CD compris entre 70 et 80 = tableaux de l'environnement économique.

Ainsi pour la version 7 d'IPES :

- TAN9 0 __ = tableaux communs aux 3 types d'établissement.
- TAN9 1 __ = tableaux lycées.
- TAN9 2 __ = tableaux lycées professionnels.
- TAN9 3 __ = tableaux collèges.

BATTERIE D'INDICATEURS COLLEGE

Les indicateurs se présentent dans des tableaux ; le code du tableau dans IPES permet de repérer ces indicateurs.

Les indicateurs codés "TAN----" sont calculés au niveau national à partir des fichiers nationaux ; les indicateurs codés "TCR----" sont calculés par le logiciel dans l'établissement et nécessitent que l'établissement renseigne un certain nombre de données.

Remarque concernant les tableaux analytiques codés TAN de la version actuelle d'IPES :

Dans le but de faciliter la lecture des tableaux codés TAN et portant sur les origines des élèves, de nouveaux tableaux ont été construits. La notion d'entrants a été ainsi explicitée. Il en résulte de nouveaux tableaux qui sont présentés sous la rubrique 'origine scolaire des élèves présents dans le lycée par niveau et leurs caractéristiques'. Ils remplacent les anciens tableaux qui se rattachaient à la notion d'entrants et qui se trouvaient sous la rubrique suivante : 'caractéristiques des élèves entrant dans le collège à la rentrée'.

Pour ce qui est des tableaux historiques correspondant à ces derniers, ils sont restés inchangés pour la version actuelle du fait qu'ils se rapportaient encore aux données des anciens tableaux des origines des élèves. Ils seront modifiés pour la prochaine version en fonction des nouvelles données.

Structure de l'établissement (TAN9300)	9
Indicateurs de population	
P 1 - CARACTERISTIQUES DE L'ENSEMBLE DES ELEVES DE L'ETABLISSEMENT A LA RENTREE (TAN9001)	10
P 2 - CARACTERISTIQUES DES ELEVES <i>PRESENTS</i> DANS LES CLASSES DE COLLEGE A LA RENTREE (TAN9302, TAN9303, TAN9304, TAN9305, TAN9306)	12
P 3 - ORIGINE SCOLAIRE DES ELEVES <i>PRESENTS</i> DANS LE COLLEGE PAR NIVEAU ET LEURS CARACTERISTIQUES (TAN9320, TAN9321, TAN9327)	14
P 5 - ACQUIS COGNITIFS DES ELEVES DE 6EME (TCR1026, TCR1042)	16
P 6 - ATTRACTIVITE DU COLLEGE (TCR1036)	18
Indicateurs de ressources et de moyens	
M 1 - MOYENS HORAIRES (TCR1013, TCR1030)	20
M 2 - CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS (TAN9035, TAN9036)	22
M 3 - EFFECTIFS DES ELEVES PAR OPTION (TAN9338, TAN9339)	24
M 4 - LES LANGUES VIVANTES ENSEIGNEES DANS LE COLLEGE (TAN9340)	26
Indicateurs de résultats	
R 2 - TAUX D'ACCES DE SIXIEME EN SECOND CYCLE (TAN9351)	28
R 3 - DEVENIR DES ELEVES DE 3EME (TAN9350)	31
R 4 - DESTINATION DES ELEVES A LEUR SORTIE DU COLLEGE (TCR1001)	33
R 5 - DEVENIR DES ELEVES EN FIN DE SECONDE GENERALE OU TECHNOLOGIQUE ET EN FIN DE	

2NDE PROFESSIONNELLE OU 1ERE ANNEE CAP2 PAR COLLEGE D'ORIGINE (TAN9357, TAN9358)
Indicateurs de fonctionnement

F 2 - PROPORTION D'HEURES D'ENSEIGNEMENT EFFECTIVEMENT ASSUREES A UN ELEVE DE L'ETABLISSEMENT (HORS SES) (TCR1004)

F 3 - TAILLE DES DIVISIONS (TCR1007)

F 4 - IMPORTANCE DES SERVICES LIES A L'ENSEIGNEMENT (TCR1040)

F 5 - IMPORTANCE DES SERVICES LIES A LA VIE SCOLAIRE (TCR1019)

F 7 - ACCIDENTS DANS L'ETABLISSEMENT (TCR1010)

Indicateurs d'environnement

E 1 - INTENSITE DES RELATIONS AVEC L'ENVIRONNEMENT ECONOMIQUE (TCR1023)

E 2 - DONNEES PAR ZONE D'EMPLO I(TAN9070)

L'HISTORIQUE DANS IPES

ANNEXES

CHAMP DES INDICATEURS

TABLE DE CORRESPONDANCE DES CODES DES TABLEAUX ANALYTIQUES

On trouvera ci-après pour chacun des indicateurs un exposé de ses définition et objectif, de la façon dont est présenté par le logiciel, des références dont il est assorti, ainsi que des commentaires sur son utilisation sur les analyses qu'il permet (et quelques unes de celles pour lesquelles il n'est pas pertinent !).

Les indicateurs sont présentés dans la forme qu'ils auront à l'écran. Les exemples de tableaux sont issus d'établissements réels ; ils ne comportent donc que les éléments correspondant à ces cas réels.

Les cartouches en haut de page sont des repères visuels qui indiquent si les références académiques et nationales tiennent compte des établissements publics seuls (référence "PU") et/ou des établissements publics et privés sous contrat (référence "PU+PR").

Des propositions de rapprochement avec d'autres indicateurs de la batterie nationale, voire avec des indicateurs qui peuvent être construits dans l'établissement sont également formulées.

On trouvera ensuite, en annexe, des données plus techniques sur certains indicateurs, leur formule de calcul, les données qui, dans certains cas doivent être renseignées pour que le calcul en soit possible (celles-ci s

assorties systématiquement de la référence sous laquelle le logiciel les repère) et enfin, dans quelques cas, un exemple de calcul.

Enfin les indicateurs sont relatifs, selon le cas, à des champs qui sont différents : l'établissement entier, toutes formations confondues, ou bien les seules formations relevant du collège, ou bien la SES, ou bien les formations relevant du collège et de la SES, par exemple. On trouvera en fin des annexes, un tableau permettant de repérer les formations ou les éléments de l'établissement concernés par tel ou tel indicateur.

