Éducation comparée / nouvelle série, n°11, pp 161 - 185

Un exemple de gouvernance rénovée : la lettre de mission des inspecteurs de l'enseignement primaire français

Sylvie Cuculou et **Yves Dutercq**

Centre de recherche en éducation de
Nantes, Université de Nantes (France)

RÉSUME

Le système éducatif français a intégré le pilotage par les résultats comme stratégie de gouvernance. Associée à un cadre budgétaire et traduisant au niveau local les objectifs du projet annuel de performance, la lettre de mission est un outil négocié entre un supérieur hiérarchique et le cadre chargé de sa mise en œuvre sur son territoire. Les auteurs analysent la lettre de mission des inspecteurs de l'enseignement primaire comme un support permettant de questionner l'efficacité et la cohérence de stratégies managériales centrées sur les objectifs et les résultats à atteindre.

MOTS CLÉS

Efficacité – Enseignement primaire - Gouvernance – Lettre de mission – Pilotage du système éducatif

ABSTRACT

The French education system has integrated the management by students' achievements as a strategy of governance. Associated with a financial framework (LOLF) and reflecting local objectives of the annual performance plan, the assignment letter is a negotiated tool between a superior officer and the officer responsible for the implementation of the plan in its territory. The authors analyze assignment letters of primary education inspectors as a medium to question the effectiveness and consistency of management strategies focused on objectives and outcomes.

KEY WORDS

Efficiency – Primary education – Governance – Assignment letter – Management of the education system

Introduction

Le pilotage par objectifs est étroitement lié au paradigme de l'efficacité et à la régulation institutionnelle par les résultats, qui se sont affirmés en France comme des enjeux essentiels du pilotage des politiques publiques depuis les années 1980. Tous les domaines de l'action publique ont été touchés, y compris celui de l'éducation, considéré naguère comme moins susceptible que d'autres d'être concerné par la focalisation sur les résultats à produire. L'instauration progressive, mais avérée, d'une véritable culture de la performance a de ce fait profondément transformé les modes d'action et l'exercice du métier des responsables intermédiaires de l'éducation (Dutercq & Lang, 2002). Ces bouleversements ont concerné l'enseignement primaire plus tardivement que le secondaire, mais sont désormais totalement avérés (Cuculou, 2011 ; Starck, 2010 ; Dutercq & Cuculou, 2013) et continuent de susciter tensions, débats et interrogations.

Dans le projet de rapport pour la France à l'OCDE *Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces*, Catherine Moisan (2011) inscrit clairement l'action des responsables de l'enseignement primaire dans une démarche de recherche de performance[1]. Elle met en avant les résultats des évaluations nationales des élèves du premier degré réalisées en 2010 et 2011 pour signaler les progrès réalisés eu égard aux données fournies par PISA qui pointaient en 2009 l'augmentation du nombre d'élèves en grande difficulté. La récente loi d'orientation et de programmation de juillet 2013 fait une référence explicite aux échecs de l'école et conforte la préoccupation de l'Etat français en matière de résultats[2]. Ce sont ces objectifs globaux d'amélioration de

1 Catherine Moisan est devenue en 2012 responsable de la Direction de l'évaluation (DEPP) du Ministère de l'éducation.

2 « Près de 20 % des élèves de 15 ans connaissent de grandes difficultés de maîtrise de la langue écrite. Entre 2000 et 2009, cette proportion a augmenté d'environ 30 %, passant de 15 % à 20 %. En mathématiques et en sciences, si les résultats des élèves français en fin de scolarité obligatoire sont proches de la moyenne de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), entre 2000 et 2009, la France s'est de plus en plus éloignée de la tête du classement aux tests internationaux et le niveau a baissé en mathématiques » (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013).

l'efficacité qui guident désormais l'action des responsables des territoires éducatifs, d'abord à l'échelle des académies, sous l'autorité de leurs recteurs, puis à celle des circonscriptions et des écoles, sous la responsabilité des directeurs académiques.

Pour mettre en évidence l'importance, mais aussi les contradictions de ces transformations, nous nous intéresserons plus particulièrement au cas de la lettre de mission des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) qui, en charge d'une circonscription de l'enseignement du premier degré, ont dû intégrer ce nouvel outil de pilotage. La lettre de mission définit en effet, pour une période donnée et sous la forme d'un contrat avec leur hiérarchie, les principaux objectifs et les modalités de l'action professionnelle des IEN.

La nouvelle gouvernance des académies est partie intégrante du vaste mouvement de réforme de l'Etat et de rénovation de son administration inspiré des approches managériales. Dans ces circonstances, la lettre de mission constitue un lien entre la sphère de la décision et du pilotage en matière de politique éducative et la sphère de sa mise en œuvre : on peut la considérer comme un outil de pilotage de proximité, puisque ceux à qui elle est dévolue sont des responsables intermédiaires dont le rôle consiste pour l'essentiel à assurer le relais nécessaire auprès des acteurs de terrain, avec une double fonction d'incitation et de contrôle. A ce titre, la lettre de mission intègre une logique évaluative dans la mesure où le responsable intermédiaire doit vérifier si les objectifs fixés par la loi sont atteints et en rendre compte, sous la forme de ce que Nathalie Mons (2009) qualifie d'évaluation « gestionnaire », c'est-à-dire correspondant d'abord à une reddition de comptes (*accountability)* interne, réservée à l'administration et aux responsables politiques. Mais ces comptes sont susceptibles d'être destinés également aux usagers du système, sous le contrôle et à la discrétion des macroacteurs de la sphère politico-administrative, sur le modèle du « *public state control and managerialism* » (Kogan, 1988).

La lettre de mission a aussi plus globalement pour vocation d'impulser le principe de responsabilité partagée au regard des résultats, c'est-à-dire de la performance du système éducatif français. Elle fait écho en même temps à des paradigmes politico-normatifs plus familiers à la culture des professionnels de l'éducation : recherche de la qualité de l'enseignement et de la réussite des élèves, préoccupation

plus globale pour l'amélioration de la justice du système éducatif, mais encore contrôle de l'action des enseignants sur le terrain et contrôle du respect des objectifs de la politique éducative nationale.

C'est ainsi que notre étude, appuyée sur l'analyse des textes prescriptifs et du récit de responsables territoriaux confrontés à cette injonction, vise à interroger l'efficacité d'un outil né de l'émergence d'une nouvelle gouvernance qui prétend inscrire ses objectifs d'efficacité dans le respect des valeurs de l'école républicaine (Bouvier, 2002).

Une responsabilité contractualisée des cadres locaux

La lettre de mission a été initialement conçue pour les chefs d'établissement dans l'enseignement du second degré, ce qui s'accordait au fait que ces institutions disposent d'une relative autonomie budgétaire. Or elle s'applique désormais aux inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré, responsables quant à eux d'un territoire (appelé circonscription [3]), mais également à tout personnel dont les tâches professionnelles participent à l'atteinte des objectifs du projet d'académie (Note de service n°2011-201, 2011).

Cette stratégie par la responsabilité contractualisée des inspecteurs du premier degré correspond à la forte incitation faite ces dernières années aux responsables du système éducatif français de garantir la qualité de l'école. En juin 2007, le ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos reçoit lui-même une lettre de mission très ferme du nouveau Président de la République, Nicolas Sarkozy, centrée sur une évaluation rigoureuse des effets du système éducatif à des fins de prises de décisions politiques. L'intention n'est pas nouvelle puisque c'est précisément de la même mission qu'est investie la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP devenue DEPP par la suite) à sa création 20 ans plus tôt, mais, d'une part, l'indépendance et la

[3] Une circonscription du premier degré est généralement découpée de façon à regrouper environ 300 enseignants, en respectant si possible les périmètres définis par les secteurs de recrutement des collèges. Une circonscription est donc le plus souvent constituée d'un ensemble d'écoles rattachées à un collège. Ces deux contraintes visent à équilibrer les missions d'inspection et de relation entre les principaux de collèges et les inspecteurs du premier degré.

légitimité que cette direction avait effectivement acquises ont été remises en cause à la fin des années 1990, d'autre part, cette instance est restée interne au Ministère de l'éducation nationale et donc à la merci de ses revirements (Pons, 2010)[4].

Le mouvement déjà entamé de régulation par l'évaluation de l'action publique éducative et de pilotage fondé sur les résultats est en fait relancé par le conseil de Lisbonne en 2000 qui assigne aux systèmes éducatifs européens l'objectif de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». On sait bien depuis que l'objectif initialement fixé à 2010 est loin d'avoir été atteint, mais il ne faut pas ignorer pour autant combien il a influé sur le comportement des cadres des différents systèmes, y compris en France. Il a impulsé et justifié une mobilisation au service de la performance, promouvant une dimension technique destinée à limiter la subjectivité des acteurs et les risques de mise en cause ou de renégociation à la base des décisions prises par l'Etat (Muller, 2009, 17).

La lettre de mission des cadres intermédiaires du système éducatif français en est un signal fort, manifestant une gouvernance rénovée des académies, selon les termes officiels mêmes.

La contractualisation d'objectifs à atteindre concède une double fonction à la lettre de mission : elle est tout autant un instrument de gestion resserrée des ressources humaines qu'un moyen d'évaluer la performance du personnel inscrit dans la logique de la reddition de comptes. Comme le fait remarquer en 2002 déjà l'ancien et emblématique directeur de l'évaluation et de la prospective, Claude Thélot : « La bureaucratie élève le coût de structure. Par conséquent, du seul point de vue des coûts de fonctionnement, c'est le niveau intermédiaire qui paraît le moins coûteux, et c'est à lui qu'il faudrait donc confier le plus grand nombre possible de décisions »[5] (Thélot, 2002, 12).

---

4 La statistique de l'enseignement et sa publication a été instaurée sous la Monarchie de Juillet (1830-1848). Elle ouvre la voie au contrôle et au suivi de l'éducation dans une perspective d'en justifier et d'en anticiper les dépenses.

5 Hors les décisions portant sur les programmes, les examens, les services des enseignants, ces décisions prises au niveau intermédiaire ayant un impact négatif sur les progrès des élèves.

La lettre de mission intègre le concept d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs, sur lesquels s'appuie la contractualisation entre le cadre et l'autorité académique. Dès lors, il est possible de reconstruire sa genèse.

Le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2006) met en évidence trois caractéristiques de validité de l'indicateur, telles que nous devrions les retrouver dans la lettre de mission : la distance entre ce qui est observé et la réalité sous-jacente ; la comparaison des données ; la démarche d'évaluation du projet, sous l'angle en particulier de l'efficience.

Les indicateurs sont un outil d'aide à la décision que le Sommet de Lisbonne a privilégié dans ses recommandations destinées à permettre aux systèmes éducatifs européens de bien figurer dans la compétition économique et culturelle internationale. Au niveau français, les indicateurs sont promus à l'échelon des établissements avec la Loi d'orientation de 1989 (Loi n°89-486,1989) qui leur impose des projets (projets dits d'établissement dans le second degré et d'école dans le premier degré) dont ils permettent de contextualiser les moyens localement choisis pour atteindre les objectifs fixés par la politique éducative. Mais c'est bien l'élaboration de la Loi organique relative aux lois de finances (LOLF), constitution financière votée en 2001 et appliquée en 2006[6], qui marque l'étape décisive, instaurant une nouvelle façon de concevoir les politiques publiques et l'action de leurs responsables.

Le rapport *Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves*, document portant sur un bilan des résultats de l'école produit en 2011 par le Haut Conseil de l'Education (HCE)[7], se réfère ainsi aux priorités

---

6 Si les indicateurs sont liés à l'histoire de la mesure de ce qu'apprennent les élèves et semblent relever de l'histoire éducative contemporaine, la statistique de l'enseignement et sa publication remontent en fait à la monarchie de Juillet (1830-1848) qui ouvre la voie au contrôle et au suivi de l'éducation dans une perspective d'en justifier et d'en anticiper les dépenses.

7 Le Haut conseil de l'éducation (HCE), créé en 2005, dans la foulée de la promulgation de la nouvelle Loi d'orientation et de programmation sur l'avenir de l'école, a pris la suite du Haut conseil à l'évaluation de l'école, avec des missions similaires. Il était en particulier chargé de faire des propositions en matière de socle des savoirs indispensables et de programmes d'enseignement et est

affichées en matière de politique d'enseignement par le Président Sarkozy en 2007. La lettre de mission au Ministre de l'éducation nationale évoquée plus haut l'attèle à la révision générale des politiques publiques (RGPP), qui prend exemple sur celle réalisée au Canada au milieu des années 1990 et se fonde sur le principe d'efficience, avec pour objectif d' « améliorer la qualité du service rendu aux Français, le rendre plus efficace et moins coûteux, et surtout réallouer les moyens publics des politiques inutiles ou inefficaces au profit des politiques qui sont nécessaires et que nous voulons entreprendre ou approfondir » (Sarkozy, 2007).

Et ce sont les indicateurs de résultats qui sont considérés comme le meilleur outil pour promouvoir et évaluer la qualité de l'action publique, mêlant habilement souci de justice, lutte contre les inégalités de différentes natures, préoccupation budgétaire et bien-être des enseignants : « Sur l'ensemble des points de cette lettre de mission, vous nous proposerez des indicateurs de résultat dont le suivi sera conjoint. Nous souhaitons que figurent notamment, parmi ceux-ci, la réduction de l'échec scolaire et de l'illettrisme, l'amélioration de notre classement dans l'évaluation internationale des systèmes éducatifs, la réduction des inégalités scolaires, l'augmentation de la mixité sociale au sein des établissements, la scolarisation des enfants handicapés, la montée en puissance du dispositif d'évaluation, la suppression des ghettos scolaires et la mise en place des internats de réussite éducative, la revalorisation de la condition enseignante, leur formation continue, et l'attractivité du métier d'enseignant » (*Ibid*.).

Contribuer aux finalités du système éducatif

C'est dans la suite de cette injonction faite au ministre de l'éducation mais tout autant dans la continuité du processus déjà largement mis en œuvre de responsabilisation des différents niveaux de la chaine hiérarchique que prend place la rénovation de la gouvernance académique, associant ainsi des processus de régulation d'ordre réglementaire, aussi bien que normatif et cognitif qui renvoient aux

chargé d'une mission spécifique d'évaluation des résultats du système éducatif français. Le HCE a été récemment remplacé par une nouvelle autorité, le Conseil national d'évaluation du système scolaire.

trois dimensions dégagées par les théories néo-institutionnelles, en particulier chez Scott (1995)[8].

Deux modalités transversales de management se dessinent dans les textes institutionnels publiés depuis le milieu des années 2000, nous renseignant sur cette nouvelle logique de fonctionnement managérial.

D'une part, la ligne hiérarchique reste affirmée dans sa dimension fonctionnelle. Le recteur met en œuvre la politique éducative du gouvernement en y associant l'ensemble des ressources humaines dont il dispose et le respect des droits et des devoirs de chacun.

D'autre part, les objectifs à atteindre, déclinés dans le Programme de travail académique, impliquent tous les personnels, des enseignants, dont la liberté pédagogique ne saurait constituer un prétexte à perdre de vue les savoirs à faire construire aux élèves, aux cadres de tout niveau qui doivent rendre des comptes par l'intermédiaire d'un rapport et d'un entretien professionnel.

Le contrôle hiérarchique s'accompagne ainsi d'une responsabilisation des acteurs dans le pilotage du système éducatif à l'échelle locale. La maîtrise des connaissances et des compétences du socle commun illustre la recherche d'amélioration des résultats par un support de référence national constituant tout autant le « ciment de la Nation » (Décret n°2006-830, 2006) que l' « enjeu premier de la scolarité obligatoire » (Chatel & Le Maire, 2012, 11).

Fort de ses traditions humanistes, l'Etat se doit de réduire l'exclusion sociale individuelle, faute de la maîtrise suffisante des compétences. L'individu est appréhendé dans la continuité de son existence, l'école ne constituant qu'une étape dans la nécessaire implication à la vie citoyenne, sociale et économique. Un changement de paradigme est perceptible au niveau de la conception de l'égalité des chances qui n'est plus un terme récurrent des argumentaires. Il ne s'agit plus d'assurer l'égalité des chances par l'école pour tous, idée conceptuellement séduisante, mais de construire de manière pragmatique la réussite de chacun pour une insertion professionnelle réussie : « Le principal objectif de notre système éducatif est de parvenir à passer de « l'école pour tous à la réussite de chacun » en

8 Pour une revue de littérature sur ces questions rapportées aux politiques publiques d'éducation, voir Draelants & Maroy 2007.

améliorant les résultats et le niveau de formation générale de tous les élèves » (*op. cit.*, 10).

La méritocratie intervient comme la reconnaissance du principe premier de la démocratie et des droits de chaque homme d'être apprécié pour ce qu'il construit et non ce qu'il est par l'avantage de sa naissance. La méritocratie, au fondement même de l'école française, contribue de cette manière à renforcer l'égalité des chances (*Ibid.*, p.11).

On comprendra qu'il s'agit là d'inscrire l'action publique dans une conception renouvelée des principes humanistes dont on a pu montrer par ailleurs qu'elle s'accordait fort bien du management public, y compris dans le domaine de l'éducation (cf. Dutercq, 2005 ou Dutercq & Resnik, 2009). C'est ainsi que les compétences du socle conjuguent les disciplines aux perspectives d'évolution constante du monde ; elles ne se conçoivent pas comme un état arrêté à un moment de l'existence mais bien comme des outils de progrès constants. Cet enjeu implique alors la responsabilité de l'élève dont il est attendu effort et persévérance (Décret n°2006-830, 2006).

Les nuances apportées par la nouvelle équipe au pouvoir à partir de mai 2012 ne modifient pas fondamentalement les grandes lignes directrices de la politique publique, contrainte dans tous les cas par les nécessités de maîtrise budgétaire dans une période économiquement difficile et qui poursuit sa trajectoire, non sans quelques contradictions. La Loi d'orientation et de programmation de 2013 s'inscrit dans la continuité des dernières politiques éducatives tout en liant plus explicitement le principe de justice à la nécessité de croissance : « Le niveau global des compétences des élèves doit être amélioré pour parvenir à davantage de justice dans la réussite scolaire et pour inscrire le pays sur une trajectoire de croissance structurelle forte dans une économie de la connaissance internationale » (Loi n°2013-595, 2013). Dans la continuité des textes antérieurs, la loi de 2013 présente l'insertion professionnelle comme une mission fondamentale de l'école, tout en rappelant que c'est à chacun que revient la tâche de s'orienter, quand bien même ce serait avec l'appui d'outils fournis par le système éducatif.

Il est clair qu'au-delà des alternances politiques les finalités du système éducatif français s'inscrivent désormais dans le cadre des recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Union

européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ». Les variations internes pour les Etats européens, et particulièrement en France, s'expriment sous un mode mineur, même si elles peuvent être davantage affirmées dans certaines circonstances politiques.

Susciter des cercles de responsabilisation

La première spécificité de la lettre de mission est qu'elle crée, dans une conjoncture d'autonomie des établissements et d'accroissement des marges d'initiative des personnels de direction, un lien explicite entre l'autorité académique, principal et plus haut échelon hiérarchique territorial, et l'établissement scolaire, mais aussi qu'elle détermine les conditions de l'allocation de moyens, en tout cas pour le second degré.

« L'élargissement de l'autonomie est un levier effectif d'amélioration de la performance » affirmait Luc Chatel en 2012 (Chatel & Le Maire 2012, 12), ce que Vincent Peillon remet à peine en question en 2013 quand il écrit en introduction au nouveau projet annuel de performance (PAP) : « L'amélioration globale de la performance du système éducatif passe par une définition plus précise du rôle et des responsabilités de chacun ; elle nécessite également un pilotage rénové et un dialogue renforcé entre l'administration centrale et les académies. L'autonomie laissée aux EPLE[9] et aux académies doit rester en cohérence avec la politique éducative nationale. » (Peillon & le Foll, 2013, 11). Même si, depuis, le terme de responsabilité semble se substituer à celui d'autonomie, la donne ne change guère : il s'agit, hier comme aujourd'hui, et assurément en France, d'une autonomie encadrée, c'est-à-dire imbriquée dans une chaine hiérarchique où simplement le processus de délégation s'est développé et où la reddition de comptes est devenue le principal instrument de régulation.

La lettre de mission repose sur un dialogue entre le cadre intermédiaire et sa hiérarchie. En effet, cette lettre contractualise les objectifs que le cadre doit atteindre au regard du diagnostic qu'il a

9 Les collèges et les lycées sont des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE), une catégorie d'établissements publics relevant du ministère de l'Éducation nationale.

établi dans les mois qui suivent sa prise de fonction et soumis à son supérieur hiérarchique. En ce sens, la lettre de mission répond aux principes du management public que rappelle Annie Bartoli : « Le management public correspond à l'ensemble des processus de finalisation, d'organisation, d'animation et de contrôle des organisations publiques, visant à développer leurs performances générales et à piloter leur évolution dans le respect de leur vocation » (Bartoli, 2005, 99-100).

La contractualisation suppose l'engagement de cet agent au service d'un projet à réaliser et donc d'objectifs à atteindre, tandis que le diagnostic implique sa responsabilité puisqu'il repose sur une analyse initiale qu'il a lui-même effectuée. Il s'agit, pour le cadre concerné, de soigneusement caractériser le fonctionnement de l'instance dont il a la charge, la qualité du parcours scolaire des élèves, etc. sur la base de données explicites, récupérées par lui-même ou fournies par son prédécesseur. On notera sur ce point l'importance du relais entre l'ancien et le nouveau responsable, qui peut aussi bien se faire dans la confiance mutuelle que dans l'ignorance délibérée selon les circonstances du départ du premier.

La lettre de mission, à la fois outil de cadrage et première définition des objectifs à atteindre (cibles ou plus value des actions projetées), constitue la base du rapport annuel de performance qui établit un bilan des réussites et des difficultés rencontrées. Le diagnostic sur lequel elle s'appuie (pointant les caractéristiques et les ressources d'un territoire limité) permet de contextualiser les orientations du projet académique en rapportant ses cibles au niveau local. Dans la suite du dialogue qui fonde la relation d'autonomie responsable et de redevabilité qui lie le responsable local et son supérieur institutionnel, les objectifs résultent d'une négociation entre eux, destinée à apprécier leur pertinence et leur faisabilité, comme le montre cet extrait d'une lettre de mission d'un inspecteur de l'éducation nationale :

« La population scolaire s'avère sociologiquement homogène et provient des classes moyennes déplacées vers un milieu rural ; elle réussit de manière satisfaisante et montre aux évaluations nationales des performances à la moyenne départementale ; toutefois, l'évaluation au CE1 repère une frange d'élèves en difficulté réelle. Une grande disparité en matière de retards scolaires est observable, sans corrélation avec les performances aux

évaluations ; elle traduit une culture du redoublement plus ou moins marquée suivant les écoles. »

La rencontre avec le Directeur académique intervient à l'issue de la remise du diagnostic et inscrit l'agent dans une suite d'échanges aboutissant à la rédaction de la lettre de mission. La première partie de la lettre est constituée d'un état des lieux, appuyé sur le diagnostic partagé établi lors du premier entretien avec le supérieur hiérarchique, et dégage les points forts et les points à améliorer. Implicitement, s'imposent les grands objectifs du Projet annuel de performance (résultats des élèves, retard scolaire, etc.). Nous constatons par exemple que les lettres de mission des IEN enquêtés sont toutes organisées à partir d'items communs, ce qui suggère l'application d'un cadre non négociable sur les bases du projet annuel de performance, directement issu de la LOLF[10].

La seconde partie de la lettre de mission porte sur la présentation des objectifs opérationnels, accompagnés d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs destinés à apprécier leur réalisation et relatifs à la qualité et l'équité du système éducatif. Par ailleurs elle fixe un échéancier de réalisation.

Comme dans l'exemple ci-dessous, la lettre de mission se présente bien comme un outil de formalisation du lien entre le cadre intermédiaire et l'autorité académique.

« A la lumière des caractéristiques de la circonscription et de votre mission, je vous engage à structurer votre action des trois ou quatre années à venir autour des objectifs suivants :

1- Contribuer à faire évoluer les pratiques professionnelles des enseignants de manière qu'ils répondent mieux à la diversité des besoins des élèves, notamment des plus en difficulté. Pour ce faire, vous vous attacherez à :
   a- Maintenir à un haut niveau votre investissement dans les tâches d'inspection en respectant les contrats annuels fixés par l'autorité académique (environ 90 inspections par an) par une programmation rigoureuse,

10 cf. site du Ministère de l'Education nationale <http://www.education.gouv.fr/cid31/la-lolf-qu-est-ce-que-c-est.html>

b- Recentrer l'observation et l'analyse constitutives de l'inspection sur la « performance » de l'enseignement délivré rapportée à la réussite des élèves, (…) ».

C'est dans cet esprit que, dans son bilan des résultats de l'école de 2011, le HCE centre son analyse sur les acquis des élèves et leurs performances par référence à la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, qui impose à l'école une obligation de résultats (Loi n°2005-380, 2005).

Par cette mise en œuvre du pilotage, on peut parler de chaîne de contrôle car il s'agit de rendre des comptes à l'Etat sur l'effectivité des résultats. On peut également parler de chaîne de responsabilité ou, mieux, de cercle de responsabilisation, car la production de résultats implique l'adhésion des élèves à des stratégies d'enseignement, qui ne dépendent pas directement des acteurs disposant d'une lettre de mission, cadres a priori non chargés eux-mêmes d'enseigner aux élèves. Cet IEN témoigne d'ailleurs ainsi de cette logique intégrée du rendre compte :

« Je rends compte de ces missions en direction de 3 entités :

- La Direction académique lorsqu'elle me le demandera….mais sans attendre, je tiens à sa disposition un bilan annuel d'activité au regard de ces missions. L'intérêt ici est de permettre une actualisation de ces missions au regard des objectifs académiques en évolution constante en fonction des priorités nationales

- Mon équipe de circonscription en actualisant leur mission au regard de buts affichés dans cette lettre, lesquels sont inscrits dans le projet de circonscription, ce qui permet de maintenir une cohésion dans l'équipe

- Les enseignants de la circonscription en leur proposant un projet de circonscription reprenant les axes de la lettre de mission et qui leur permet d'avoir un engagement visible de l'action de l'équipe de circonscription pour soutenir leur liberté pédagogique. Un bilan intermédiaire permet d'actualiser les avancées par rapport aux objectifs à atteindre. L'intérêt est de renvoyer chacun à la mesure de l'efficacité de leur liberté pédagogique, mais aussi des orientations des projets d'école ».

Produire de la performance

Le système éducatif est passé dans l'ère du pilotage, qu'il s'agisse du niveau national ou du niveau local, et nous pouvons lire les textes les plus récents que nous ayons analysés comme l'entrée dans l'acte III de la décentralisation où la réussite du système éducatif passe par la création d'un réseau renforcé de ressources humaines reliées entre elles par les mêmes finalités.

En effet, d'un ministre à l'autre, d'un gouvernement à l'autre, comme nous avons pu déjà le constater, les nuances discursives apportées ne remettent guère en cause les objectifs fixés à long terme et la méthode pour les atteindre. C'est ainsi que le projet annuel de performance publié pour 2013 sous la tutelle de Vincent Peillon, peut être analysé comme un exercice de relativisation du projet 2012, où l'on retrouve en bonne place les notions de performance, de responsabilité, d'autonomie et la référence forte à la stratégie de Lisbonne : « Le pilotage et la performance sont au cœur de la stratégie définie à Lisbonne en 2000 pour édifier une Europe de la connaissance » (Peillon & Le Foll, 2013, 10).

Du niveau européen jusqu'au niveau local, en passant bien entendu par les adaptations nécessaires à chaque contexte national ou régional, tout responsable est intégré dans un système de relations attelé à la production de performance dont il est garant à son échelle et sur son territoire : « Le programme de travail académique (…) établit les priorités pédagogiques et éducatives de l'académie et fixe des objectifs quantitatifs et qualitatifs aux corps d'inspection en matière d'amélioration de la qualité des enseignements et des résultats scolaires » (Circulaire n°2009-064, 2009).

C'est ainsi qu'on se félicite des résultats de l'académie de B. et qu'on se fixe comme objectif pour l'échéance suivante de les amplifier en se référant principalement aux indicateurs de performance : « L'académie de B. se situe dans le peloton de tête des académies françaises en matière de performance scolaire : cela est vrai pour les résultats des élèves aux examens, pour l'augmentation du taux d'accès au niveau IV de qualification ou encore pour la réduction de la sélection scolaire et sociale par exemple (…) Ces constats, comme l'analyse de l'ensemble des indicateurs académiques de performance,

ont déterminé le contenu du projet *Objectif 2015* » (Projet académique de l'académie de B., 2012).

Bien plus, c'est chaque acteur de base du système qui se trouve étroitement impliqué dans cette recherche d'amélioration de résultats à l'aune de laquelle il est évalué par ses supérieurs au cours d'un entretien professionnel portant notamment sur les résultats professionnels obtenus et les perspectives d'amélioration en la matière (Décret n° 2010-888, 2010).

Pourtant, les principes directeurs de la responsabilisation des acteurs s'accordent mal avec les réalités des établissements du premier degré (dont les directeurs ne sont pas chefs d'établissement), tout comme avec les missions de certains professionnels pourtant convoqués dans le pilotage (les missions des conseillers pédagogiques sont régies par la circulaire de 1996), dont les procédures d'évaluation maintiennent la référence dominante à l'inspection individuelle tout en investissant l'évaluation d'école, coûteuse en temps. Les relations qui se nouent sont ambiguës, car l'axe décisionnel reste vertical, lié à la chaîne hiérarchique traditionnelle, comme l'illustre la méthodologie des audits interdisciplinaires déclenchés par l'autorité académique. On assiste à une hésitation entre ouverture et fermeture du pilotage : ouverture liée à l'affichage rhétorique de la responsabilisation au service de la performance du système éducatif, fermeture par les modalités d'actions retenues par chaque acteur disposant d'une lettre de mission confidentielle.

Si une place majeure est déterminée pour les inspecteurs dans leur mission d'aide au pilotage, il se dessine également plus lisiblement le renforcement des liens partenariaux selon le principe de responsabilité éducative partagée, que ce soit avec les acteurs locaux ou avec les autres services déconcentrés de l'Etat ou encore les associations de parents d'élèves. Ce partenariat, instauré également avec les entreprises ou l'Université, place l'école au cœur du grand projet sociétal et économique français où il s'agit de saisir toutes les opportunités d'instaurer la continuité et l'efficacité de projets de formation. C'est un autre aspect du pilotage qui doit intégrer une multitude d'acteurs qui, s'ils se réfèrent à des valeurs partagées, n'en discutent jamais vraiment, restant sur des présupposés de culture commune : dans de tels cas, les dimensions réglementaires et, dans une certaine mesure, normatives prévalent et paraissent suffire, sans

qu'émerge clairement pour les acteurs de base un cadre commun de sens et que se développe donc la dimension cognitive de leur action, sinon au travers d'outils comme la lettre de mission qui en fait finissent par s'imposer à eux, quelle que soit la manière dont ils les réinterprètent.

Il faut regarder enfin du côté des territoires et de leurs organisations pour comprendre la complexité du pilotage tel qu'il se définit au travers des textes. Se déploient, s'entrelacent, se concurrencent, se juxtaposent des acteurs pouvant intervenir sur une ou plusieurs configurations : circonscription, bassin, secteur de collège, académie, département. Ces territoires sont interfacés par les finalités sans disposer explicitement des mêmes indicateurs. En effet, si le programme de travail académique (PTA) est un outil de liaison qui recueille et régule les dispositifs, les principaux acteurs n'ont pas forcément connaissance de ses objectifs.

La gouvernance rénovée des académies institue essentiellement la coordination entre les directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN) et le recteur dans un souci de pilotage conjoint alors que la responsabilisation des acteurs trouve une place dans le pilotage du système éducatif à l'échelle locale. La lettre de mission répond à ces deux modalités en réaffirmant le lien hiérarchique tout en dégageant des marges d'initiative, contraintes par les objectifs académiques fixés. Elle constitue donc un outil efficace de construction d'une véritable configuration d'acteurs liés entre eux par des relations de diverses natures où se mêlent la tradition hiérarchico-bureaucratique et les stimuli managériaux.

La logique de responsabilité dans les performances se heurte toutefois au statut même des inspecteurs du premier degré. Alors que les collèges et lycées disposent depuis 1985 du statut d'établissement public local qui leur confère une personnalité morale et une relative autonomie administrative, pédagogique et financière, les circonscriptions du premier degré ne bénéficient d'aucune autonomie et en particulier d'aucun budget à gérer mais sont assignées à répondre quotidiennement aux demandes de l'autorité hiérarchique, en l'espèce les services de l'inspection académique. Les circonscriptions constituent donc un simple échelon intermédiaire destiné d'abord à faciliter la gestion du système éducatif et ensuite à rapprocher le service public d'éducation des usagers. Héritières d'une

vieille tradition française de déconcentration sans délégation, elles existent à la mesure d'un processus classique de redistribution administrative. Cette tradition de déconcentration a perduré malgré les lois de décentralisation de 1982, qui ont peu touché l'enseignement du premier degré, au point que les écoles primaires, qui ne sont pas des établissements publics, restent bien davantage subordonnées aux orientations de l'Etat que les collèges et lycées (Moisan, 2011). De ce point de vue, des possibilités d'émancipation avaient été ouvertes par la Loi d'orientation et de programme de 2005 qui voulaient favoriser les prises d'initiatives en termes d'innovation et permettre en particulier aux écoles qui le souhaitaient de demander le statut d'établissement public d'enseignement primaire (EPEP) [11] . Les difficultés administratives, plus encore que les réticences des personnels, ont rendu impossible son application. Relevons, pour ce qui nous intéresse, qu'aux EPEP était associée la création d'un véritable statut de personnel de direction de l'enseignement primaire, les directeurs d'école devenant chefs d'établissement avec des responsabilités entrant en conflit avec celles des IEN. Du reste, un rapport officiel qui a fait beaucoup de bruit (Reiss, 2010) insiste sur le fait que la création des EPEP et plus encore l'instauration de véritables chefs d'établissement du premier degré sont associées à l'objectif de responsabilisation des acteurs et de performance du système éducatif. On voit ainsi combien de tels projets remettent en cause l'esprit d'assujettissement dans lequel travaillent en fait les actuels responsables locaux de l'enseignement primaire que sont les IEN.

L'implication de chaque acteur dans les orientations d'une politique éducative peut être observée au travers de ses décisions selon son niveau de responsabilité. Or, en France, la décentralisation a peu influencé l'ordre fortement hiérarchisé des décisions de haut en bas, tout spécialement dans le premier degré : les IEN, tout en étant investis d'une faible capacité de décision, doivent pourtant contribuer activement à la réalisation des orientations de la politique éducative nationale en matière de recherche d'efficacité sur le principe d'une vision traditionnelle du processus de décision jamais déconstruite (Muller, 2009). Une forme de mobilisation passe évidemment par la

11 La possibilité institutionnelle est toutefois donnée aux seules écoles dont le nombre de classes est supérieur ou égal à 15.

relation instaurée avec les enseignants des écoles, avec l'objectif de les faire entrer dans la culture de l'efficacité. En effet, au-delà d'une logique de projets innovants, c'est sans doute l'efficacité des pratiques enseignantes qui représente le principal levier dans la réussite des élèves plutôt que des projets attractifs, mais a priori peu articulés à la transformation des apprentissages. Les spécialistes s'accordent sur le fait que l'effet enseignant constitue une dimension importante dans la réussite de l'élève (pour une revue internationale cf. Bressoux, 2004 ; Suchaut, 2012). De ce point de vue, Bruno Suchaut (2012) interroge l'évaluation des enseignants, tâche dévolue aux IEN et désormais articulée aux objectifs de qualité et d'efficience du système éducatif.

C'est bien ce que signale une lettre de mission prise pour exemple, qui ne fait que décliner les tâches officielles de tout IEN : « Membre d'un corps d'inspection, vous exercez une mission d'évaluation, d'animation et d'impulsion, de formation et d'expertise, conformément aux dispositions de la note de service n°2005-089 du 17 juin 2005. Au titre de la mission d'évaluation, vous procédez à l'inspection individuelle des personnels placés sous votre responsabilité en appréciant leurs activités et leurs compétences, leur respect des programmes et leur efficacité dans les apprentissages. Vous procédez également à l'inspection des écoles afin d'évaluer les enseignements qui y sont délivrés ».

Malgré cette similarité dans la définition des missions des IEN au niveau national, il est difficile de mesurer précisément l'évolution des acquis des élèves, tant les outils utilisés par les enseignants sont différents, du point de vue des supports d'évaluation, de la notation ou de la caractérisation des compétences. La multiplicité des références au sein d'une même école, malgré l'utilisation du référentiel commun que constituent les programmes, limite l'usage et la pertinence des informations recueillies sur la réussite des élèves. Il faut donc bien admettre que l'école primaire française manque d'outils de mesure efficaces pour prétendre répondre aux objectifs ambitieux qu'elle se fixe, notamment en référence aux préconisations européennes. Si on reprend les termes de la lettre de mission qui nous sert d'exemple, on peut lire comme second objectif assigné à l'IEN : « Accompagner les écoles de manière à ce que se développe en leur sein une culture de la performance nécessaire à l'amélioration de la qualité du service rendu. Vous promouvrez : a) l'évaluation de la

performance des écoles de votre circonscription, b) l'individualisation de l'animation ou de la formation pour les écoles les plus en difficulté ou dont les performances interrogent ».

Ou, plus loin, comme quatrième objectif : « Promouvoir une gestion des ressources humaines de proximité permettant de répondre aux difficultés inhérentes à la dispersion du réseau et à la taille des unités éducatives. Une attention particulière sera portée à cet effet au management et à l'évaluation des directeurs d'écoles ».

De tels objectifs signalent fortement que la lettre de mission peut être une illustration de la dimension managériale comme levier de la modernisation du service public. Le second objectif confirme qu'on n'attend pas de l'inspecteur qu'une évaluation ponctuelle de la performance des unités locales (a) ou du soutien de celles qui ne sont pas performantes (b), mais une contribution au développement global de la culture de la performance chez les personnels des écoles. Si le troisième objectif est rapporté à des éléments contextuels importants (dispersion et taille modeste des écoles) qui risquent de nuire à un management efficace, la finalité managériale est d'autant plus essentielle que le territoire semble moins se prêter aux stratégies propres à ce mode de pilotage.

Alors que l'IEN est doté d'une mission de repérage des compétences et profite pour cela d'une situation très favorable à l'observation des pratiques enseignantes et de leur efficacité, il ne dispose pas des procédures convenables pour en assurer la bonne régulation, ce qui fait que l'institution elle-même ne dispose pas des outils nécessaires à l'accomplissement de sa politique ambitieuse. L'IEN peut alors en arriver, pour citer Muller (2009, 37-38), « à modifier ses buts en fonction des résistances qu'il rencontre, à faire des concessions, à multiplier les alliances, quitte à réviser ses ambitions, à jouer avec le temps, ce qui suppose d'être patient, à privilégier les procédures au détriment des objectifs et à n'envisager les solutions qu'en fonction des moyens disponibles ».

Une impossible régulation managériale ?

La gestion du système éducatif se fonde nécessairement sur un projet politique, social, économique, qui se transforme pour mieux répondre aux nécessités mêmes de transformation de la société et produire ainsi

davantage d'efficacité. Dans un monde traversé par la concurrence, l'Europe du XIX^{ème} siècle a voulu construire un projet de développement de l'économie de la connaissance qui puisse assurer, par le renouveau des intelligences, une société et des industries innovantes et compétitives. En accord avec cette finalité, ont émergé dans les années 2000 des objectifs communs aux Etats européens avec des modalités de pilotage des politiques éducatives centrées sur les résultats. Refusant de rompre avec les enjeux d'une formation humaniste, la culture du résultat se focalise sur la preuve de la réussite scolaire : il s'agit en effet pour chaque état de prouver, notamment au travers des grandes épreuves internationales, de sa capacité à faire face aux défis du monde en mouvance. C'est pourquoi les résultats aux tests PISA sont devenus de réelles sources d'inquiétude pour les gouvernements français, quelle que soit leur couleur politique. Aux objectifs ambitieux fixés pour le système éducatif français répond la mise en œuvre de stratégies de pilotage renforçant l'autonomie des acteurs sur un principe accru de responsabilisation. Cette approche, en cohérence avec le statut des établissements dans le second degré, peine à prouver son efficacité dans le premier degré.

Parmi les outils accompagnant la mise en œuvre de la politique éducative, nous avons analysé la lettre de mission comme révélatrice de nouvelles méthodes de management en France. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les textes institutionnels de ces dernières années faisant explicitement état de cette gouvernance rénovée. Des récits d'IEN ont contribué à nuancer les ambitions d'un pilotage auquel cet outil semble inciter. Nous nous sommes référés en particulier aux termes d'une lettre de mission type d'un IEN qui ne faisait que décliner en les adaptant au territoire les objectifs généralement fixés à ce niveau de responsabilité. Or, dans ce cas d'espèce, ces objectifs n'ont jamais été évalués, l'inspecteur a changé de département tout comme son supérieur hiérarchique en charge des services départementaux. La lettre, en raison de son surprenant caractère confidentiel, n'a pu servir de point d'appui à l'IEN qui a pris la suite, le tableau de bord constitué disparaissant avec les indicateurs personnalisés. Le cas étudié n'a rien d'exceptionnel et témoigne du caractère encore résolument illusoire d'un pilotage du système fondé sur l'absence d'articulation entre les outils déployés et sur la négation

de toute forme d'évaluation et de reddition de comptes en matière d'efficacité de l'action menée.

Comment, face à ce défaut de régulation, tenter de répondre malgré tout aux missions imparties sinon en faisant usage d'une aptitude à sortir du cadre et, par force, à s'appuyer sur ses propres connaissances, sur sa propre capacité cognitive ? C'est le cas de cet IEN qui explique : « Je considère la lettre de mission comme un support dont je ne suis pas esclave au quotidien, qui est un guide intégré. Ce n'est ni une obsession, ni un rejet. Seulement un texte de plus que j'ai essayé d'intégrer le mieux possible dans le cadre de mes activités quotidiennes ». Pour l'inspecteur du premier degré, cette capacité consiste également à développer une interprétation raisonnée de sa lettre de mission. En effet, la mission du cadre intermédiaire se situe dans une organisation et un espace de fonctionnement plus larges que ceux de son territoire d'exercice : pour maintenir l'équilibre au sein du territoire, il doit composer avec des personnels qui n'ont pas connaissance des termes de son contrat, ne partagent guère la culture managériale à laquelle il s'est accoutumé, de plus ou moins bon gré, et n'adhèrent que rarement aux méthodes du gouvernement par les résultats.

Si le cap est donné, la compétence de l'IEN tient exclusivement à la route qu'il se trace lui-même, avec pour principaux repères le respect plus général des lois, règlements et normes et celui de ses convictions et des valeurs dont il se sent porteur. Il s'agit donc pour lui d'atteindre les objectifs fixés dans le contexte qu'il a décrit à travers le diagnostic initial, en prenant garde que points forts ou points à améliorer ne fassent l'objet d'aucune contre-lecture. Il ne peut donc s'acquitter de sa mission qu'en anticipant, et avec prudence, sur les résultats envisageables, de manière à s'assurer ainsi des marges de manœuvre qui lui permettront de survivre et de poursuivre au mieux sa carrière plus que de participer effectivement à l'amélioration de l'efficacité globale du système, notamment en termes de réussite des élèves. La logique de reddition de comptes dans un cadre illusoire de responsabilisation et d'autonomie introduit en définitive une relation aliénante entre le responsable intermédiaire et sa hiérarchie, ce qui tend à montrer que les pratiques d'*accountability* trouvent en définitive leur légitimité jusque dans les formes les plus traditionnelles du modèle de contrôle public et hiérarchique, dégagé par Kogan (1988).

En tant qu'outil au service des finalités de la politique publique d'éducation, la lettre de mission constitue-t-elle véritablement un vecteur d'innovation et de créativité indispensable dans la recherche de l'économie de la connaissance la plus compétitive ? On peut s'interroger et considérer tout autant qu'elle ne s'affranchit pas d'un monde structuré par des thèses bureaucratiques et qui peine à s'ouvrir à toute forme de management public fondé sur l'autonomie collective, la complémentarité des compétences et la priorité donnée à une régulation de nature cognitive, c'est-à-dire fondée sur la connaissance et porteuse de sens pour les individus chargés de la mettre en œuvre.

Bibliographie

BARTOLI, A. (2005, 2de éd.). Le management dans les organisations publiques. Paris, Dunod.

BOUVIER, A. (2002). Avant-propos. In M. Bois (éd.) Les systèmes scolaires et leurs régulations. Lyon : CRDP.

BRESSOUX, P. (2004). La recherche sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Revue française de pédagogie, 108, 91-137

CHATEL, L. & LE MAIRE, B. (2012). Présentation de la programmation pluriannuelle. In Mission interministérielle. Projets annuels de performance. Annexe au projet de loi de finances pour 2012. Enseignement scolaire (pp. 10-15).

CIRCULAIRE N° 2009-064 (2009). Missions des corps d'inspection : inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et inspecteurs de l'Éducation nationale affectés dans les académies. Bulletin officiel n°22, Ministère de l'éducation nationale.

CUCULOU, S. (2011). La recherche de la performance dans le système éducatif français : un nouveau paradigme professionnel pour les enseignants du premier degré ? Thèse de doctorat, Université de Nantes.

DECRET N° 2006-830 (2006). Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation.

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&dateTexte=&categorieLien=id

DECRET N° 2010-888 (2010). Décret du 28 septembre 2010 relatif aux conditions générales de l'appréciation de la valeur professionnelle des fonctionnaires de l'Etat

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022593931&dateTexte=&categorieLien=id

DRAELANTS, H. & MAROY, C. (2007). Changement institutionnel et politique publique. Revue de la littérature. Knowandpol <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.tr.drealants_maroy.2.fr.pdf>

DUTERCQ, Y. (2005). Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice. Politiques et management publics, 23-1, 125-135.

DUTERCQ, Y. & CUCULOU, S. (2013). La performance comme outil de gouvernance : quelles conséquences sur le travail des enseignants de l'école primaire ? In C. Maroy (Ed.), L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats (pp. 195-2010). Bruxelles : De Boeck.

DUTERCQ, Y. & LANG, V. (2002) L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. Education et sociétés, 8, 49-64.

DUTERCQ, Y. & RESNIK, J. (2009). Les enjeux de la reconfiguration des politiques d'éducation et de formation. Recherches en éducation, n°7, http://www.cren-nantes.net/spip.php?article110

HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION (2011). Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves. Bilan des résultats de l'Ecole. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

KOGAN, M. (1988). Education Accountability : An Analytic Overview. Nelson Thornes Limited.

LEGENDRE, R. (2006). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin.

LOI ORGANIQUE N° 2001-692 (2001). Loi organique du 1 août 2001 relative aux lois de finances.

LOI N°89-486 (1989). Loi du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

LOI N°2005-380 (2005). Loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

LOI N°2013-595 (2013). Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013.

MOISAN, C. (2011). Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces. Projet de rapport national de base de la France. OCDE.

MULLER, P. (2009, 8ème éd.). Les politiques publiques. Paris, PUF.

NOTE DE SERVICE N° 2005-089 (2005). Missions des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale. Note de service du 17 juin 2005. Ministère de l'éducation nationale.

NOTE DE SERVICE N°2011-201 (2011). Personnels de direction. Lettre de mission. Note de service du 20 octobre 2011. Ministère de l'éducation nationale.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58334

PEILLON, V. & LE FOLL, S. (2013). Présentation de la programmation pluriannuelle. In Mission interministérielle. Projets annuels de performance. Annexe au projet de loi de finances pour 2013. Enseignement scolaire (pp. 8-13).

PONS, X. (2010). Evaluer l'action éducativ. Paris : PUF.

PROJET ACADEMIQUE DE L'ACADEMIE DE B. (2012). Objectif 2015. Projet académique pour la période 2011-2015. Académie de B.

REISS, F. (2010). Quelles directions pour l'école du XXIème siècle ? Rapport de Frédéric Reiss, député du Bas-Rhin, au Premier ministre.

SARKOZY, N. (2007). Lettre de mission de Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à M. Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, sur les priorités en matière de politique de l'enseignement, 5 juillet 2007 < http://discours.vie-publique.fr/notices/077002457.html>

SCOTT, W. R. (1995). Institutions and Organizations. London: Sage Pub.

STARCK, S. (2010) L'évaluation des professeurs des écoles. Quatre régimes de l'activité d'inspection. Recherche et formation, n°64, 157-168.

SUCHAUT, B. (2012), L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.

THELOT, C. (2002). Niveau et modalités de pilotage et d'évaluation dans les systèmes éducatifs modernes. In M. Bois (éd.) Les systèmes scolaires et leurs régulations. Lyon : CRDP.