Éducation comparée / nouvelle série, n°5, pp. 61-81

L'évaluation des établissements secondaires en France,

un accueil différencié des chefs d'établissement et des enseignants

L'exemple de l'Académie de Lille

Juliette Verdière [1]
Université de Lille 1,
France

RÉSUMÉ

Après avoir présenté les différents outils, principalement statistiques, qui permettent d'évaluer les établissements secondaires en France, l'article s'intéresse plus particulièrement à la manière dont chefs d'établissement et enseignants s'en saisissent, à partir d'une enquête qualitative menée auprès de ces deux catégories de professionnels. On voit ainsi que les chefs d'établissement utilisent les outils d'évaluation de l'établissement dans des buts de mobilisation de leur équipe ou pour la négociation avec leurs partenaires extérieurs. Les enseignants ont des positions par contre plus réservées, car ils sont moins convaincus d'une part de la légitimité de ces différents indicateurs d'évaluation, et d'autre part de leur intérêt pour les soutenir dans leur travail quotidien en classe.

MOTS CLÉS

Evaluation, établissement scolaire, enseignant, chef d'établissement

ABSTRACT

Having set out the different and mainly statistical tools, which make an assessment of the middle and secondary schools possible in France, the article focuses on how High schools head teachers and teachers use them, from a qualitative survey carried out among those two categories of people. Head teachers use tools of assessment in order to mobilize their team or to negotiate

1 Clersé/CNRS

with external partners. On the other hand, teachers have more distant positions because they are less convinced firstly, of the legitimacy of these different indicators of assessment and, secondly, of their interest lying in the support during their daily work in class.

KEYWORDS

Assessment, high school, teacher, head teacher

En France, c'est à la fin des années 1980 que la nécessité d'évaluer le système scolaire de façon systématique et globale prend de l'ampleur, alors même que l'institution scolaire connaît des transformations structurelles et organisationnelles importantes : décentralisation, déconcentration, modernisation du management public (Derouet, 2000). Il s'agit alors, pour le Ministère de l'Éducation nationale, de garder la priorité dans la constitution d'indicateurs pour évaluer l'École et dans l'élaboration des analyses qui en découlent. L'objectif est également d'amener les différents acteurs du champ éducatif à se saisir de ces nouveaux outils et à modifier leur rapport à l'action. Cela va passer notamment par les incitations institutionnelles au développement d'une « culture de l'évaluation », dans la visée d'une transformation du cadre normatif des pratiques professionnelles, tant des cadres que des acteurs de base que sont les enseignants. Ces pratiques professionnelles ne devraient en effet plus être appuyées seulement sur une obligation de moyens mais également sur une obligation de résultats (Demailly, 2001). C'est dans ce cadre qu'un service ministériel spécifique dédié à l'évaluation est créé - la direction de l'évaluation et de la prospective[2] - afin de mener une évaluation généralisée du système scolaire, à partir notamment de la construction d'une palette variée d'outils d'évaluation. Si le volontarisme de l'institution dans la diffusion de la culture de l'évaluation semble ensuite s'essouffler un peu, l'usage et le perfectionnement des indicateurs ne diminuent pas, dans le contexte de l'application de la

2 La DEP, direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'Éducation nationale, est créée en 1987, elle s'appelle aujourd'hui Direction de la prospective et de la performance (DEPP).

Lolf[3] et du développement de l'usage du benchmarking à un niveau européen et international (Normand, 2005).

Nous nous interrogeons ici sur les conséquences de ces transformations de l'évaluation de l'institution scolaire, au niveau de l'établissement secondaire (collège ou lycée), et de deux catégories d'acteurs qui travaillent en son sein : les chefs d'établissement et les enseignants. Nous nous attachons dans un premier temps à comprendre comment les nouvelles politiques d'évaluation se déclinent au niveau de l'établissement, avant de nous interroger sur leur réception et leur application par les chefs d'établissement d'abord, puis par les enseignants.

Notre travail a été mené dans l'Académie de Lille[4], deuxième académie française par sa taille (elle scolarise environ 7% des effectifs d'élèves du premier et du second degré), couvrant une région anciennement très industrialisée et fortement touchée par la crise sociale et économique. Échelon intermédiaire de l'administration de l'Éducation nationale, elle s'est vue chargée, comme les autres territoires académiques français, de relayer à sa base les injonctions au développement de l'évaluation dans le système scolaire définies au niveau central, notamment par l'utilisation et l'adaptation à son niveau des divers outils d'évaluation.

Nous utilisons, pour appuyer notre propos, d'une part les apports d'une recherche sur le développement de l'évaluation dans le système scolaire (Verdière, 2001), et plus particulièrement une soixantaine d'entretiens : 48 menés auprès d'enseignants, de principaux, de proviseurs et de leurs adjoints, réalisés pour construire 4 monographies d'établissement secondaire[5] ainsi que 15 menés auprès

3 Loi organique relative aux lois de finance d'août 2001, qui transforme les règles budgétaires et comptables de tous les secteurs de l'Etat.

4 La France compte 30 académies, circonscriptions administratives dirigées par des Recteurs.

5 Plus précisément, 19 enseignants de lycée et 23 de collèges ont été enquêtés, on a cherché à retrouver la diversité des disciplines enseignées dans le secondaire, des statuts (agrégés, certifiés, pegc), des âges, de l'ancienneté dans le métier et dans l'établissement. 4 chefs d'établissement et 2 adjoints ont également été interviewés. Des observations dans les établissements ont complété le dispositif d'enquête.

de chefs d'établissement réalisés spécifiquement pour l'étude d'une politique académique d'audits des établissements secondaires. Les pratiques et les représentations de l'évaluation étaient au centre du questionnement dans ces entretiens. D'autre part, nous mobilisons également les enseignements d'une recherche collective sur la transformation des modes de régulation des systèmes scolaires européens[6] (Tondellier, Demailly, Verdière, 2003 ; Monfroy, Tondellier, Verdière, 2004) et notamment les entretiens réalisés auprès de 16 chefs d'établissement et portant sur l'évolution de leurs pratiques professionnelles dans le contexte de transformations organisationnelles du système scolaire, entretiens au cours desquels le rapport à l'évaluation des interviewés a été questionné.

Comment les établissements scolaires sont-ils évalués ?

L'établissement scolaire secondaire français connaît donc légalement un accroissement de son autonomie à partir du milieu des années 1980, et devient un niveau approprié d'adaptation des politiques éducatives définies nationalement (Derouet, Dutercq, 1997). La constitution d'un conseil d'administration, la gestion interne d'une enveloppe de moyens en heures d'enseignement (appelée la dotation horaire globalisée), et surtout la mise en place d'un projet d'établissement, censé exprimer la spécificité des objectifs poursuivis par l'établissement en lien avec son environnement local, sont souvent les éléments mis en avant pour démontrer le développement de cette autonomie (Van Zanten, 2004). On sait cependant que des identités d'établissement, des différenciations de modes d'enseignement ou de curricula existaient avant que la législation ne l'autorise (Demailly, 2000). Par ailleurs, les établissements se saisissent différemment de cette possibilité qui leur est donnée d'exprimer une politique spécifique dans un projet (Pair, 1998). De plus, l'autonomie peut être

6 Dans le cadre de la convention européenne financée par le 5e programme cadre et intitulée « Changement des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation : une comparaison européenne ».

vue comme toute relative car l'établissement secondaire reste inscrit dans une chaîne hiérarchique, dépendant du niveau national, mais aussi du niveau académique dont le poids s'est accru avec les mesures de déconcentration. Il s'est également ouvert, par la décentralisation, aux collectivités locales qui peuvent parfois lui proposer d'adhérer à leurs propres politiques éducatives (Dutercq, 2000 et 2001 ; Van Zanten, 2005).

Quoi qu'il en soit, l'établissement est devenu une unité d'analyse pertinente pour comprendre le fonctionnement de l'institution scolaire, et de ce fait un niveau d'évaluation également pertinent. C'est pourquoi, parmi les outils d'évaluation développés par l'administration centrale pour analyser le système scolaire, sont créés divers outils spécifiques pour l'analyse externe de l'établissement secondaire, mais aussi pour son auto-évaluation. Les plus caractéristiques sont les IPES : indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires. Ces indicateurs, qui proposent aux établissements une base de référence nationale et/ou académique, se répartissent en 5 domaines : indicateurs de population (qui caractérisent les élèves), indicateurs de ressources et de moyens, indicateurs de résultats, indicateurs de fonctionnement et indicateurs d'environnement[7]. L'ensemble des indicateurs vient donc informer les tutelles hiérarchiques des diverses caractéristiques de l'établissement, mais il permet aussi l'élaboration d'un diagnostic spécifique de l'établissement par son chef, notamment via la comparaison de ses propres données avec une moyenne académique et/ou nationale. Egalement, ces indicateurs permettent aux établissements de calculer un ensemble de taux attendus, résultats que l'établissement devrait obtenir du fait de son contexte social, économique, scolaire et des moyens qu'il possède, et donc de définir par rapport à ces taux attendus, des plus-values ou des moins values apportées par l'établissement à l'élève. Cette recherche de la définition de la valeur ajoutée pour mesurer la performance d'un établissement, emprunte

7 Une partie des indicateurs est construite par la DEP à partir des données fournies par les établissements eux-mêmes (au travers des diverses bases de données qu'ils ont à renseigner), une autre partie est construite directement par l'établissement, à partir d'une méthodologie définie et/ou d'un logiciel fourni, et dépend donc de son bon vouloir.

notamment aux travaux du courant de la school effectiveness (Normand, 2009), qui cherche à déterminer, dans les caractéristiques de l'établissement, les variables expliquant la réussite – ou la non-réussite – des élèves.

Parmi ces indicateurs, certains proposent une mesure du niveau des acquis des élèves. En ce qui concerne plus particulièrement les lycées, trois indicateurs vont être mis en avant par la DEP, rendus publics et utilisés dans des palmarès de lycées particulièrement médiatisés. Il s'agit du taux de réussite au baccalauréat, du taux d'accès au baccalauréat qui mesure la probabilité pour un élève de seconde d'arriver au baccalauréat en faisant sa scolarité entière dans le lycée, et de la part des bacheliers parmi l'ensemble des sorties du lycée pour une année donnée. Ces indicateurs, et surtout leur médiatisation, vont faire l'objet de polémiques : ils sont jugés responsables d'une accentuation du consumérisme des parents d'élèves, de la mise en concurrence des établissements, alors même que leur précision peut être remise en cause (Félouzis, 2004).

La mesure de la performance des collèges en termes de niveau scolaire acquis par les élèves est moins médiatisée. Des indicateurs permettant de l'approcher existent toutefois et sont utilisés, en interne, pour caractériser les établissements, comme les résultats à l'examen du brevet des collèges[8] ou les flux d'orientation des élèves après la 3e (vers le lycée général/technologique ou vers le lycée professionnel). Les résultats aux évaluations nationales de 6e caractérisaient également, jusqu'il y a peu, les acquis scolaires des élèves à leur entrée au collège. Mises sur pied par la DEP en 1989, en même temps que les évaluations nationales de CE2, ce sont des évaluations de masse puisque l'ensemble des élèves de 6e sont évalués en français et en mathématiques dans la même période de début d'année[9]. Leur objectif

8 Le brevet des collèges se déroule à la fin de la dernière année de collège, c'est une certification beaucoup moins importante symboliquement que le baccalauréat, basée en partie sur du contrôle continu, et qui n'est pas déterminante sur l'orientation des élèves dans le secondaire supérieur puisqu'elle s'opère après celle-ci.

9 Les enseignants de français et de mathématiques de 6e, qui suivent un livret d'évaluation et un protocole définis par une commission nationale, font passer ces évaluations et les corrigent ensuite. Parallèlement, la passation de ces tests d'évaluation à un échantillon représentatif d'élèves permet d'obtenir une moyenne

affiché est de permettre aux enseignants d'établir des diagnostics sur leurs élèves en début d'année afin de pouvoir décider de leurs besoins pédagogiques, dans la philosophie de la culture de l'évaluation. Mais ces évaluations sont également construites au moment où des institutions internationales comme l'OCDE cherchent à établir des comparaisons entre les systèmes scolaires des pays industrialisés en termes d'acquis des élèves, à travers le programme PISA par exemple. Il s'agit donc également, pour l'institution scolaire, de construire ses propres outils afin d'alimenter les débats sur l'efficacité du système. La construction de ces tests nationaux va connaître ensuite différentes remises en cause et modifications. En 2008, les évaluations nationales en CE2 et 6e sont abandonnées et remplacées par les évaluations de masse en CE1 et CM2[10]. Il n'y donc plus alors de mesure de masse directe du niveau des élèves à l'entrée du collège.

Les établissements secondaires disposent donc d'outils permettant de les caractériser et, selon la rhétorique institutionnelle, de nourrir leurs auto-évaluations. Mais ces données sont bien sûr également utilisées par les tutelles pour diriger leurs prises de décisions, et sont donc des instruments d'évaluation des établissements. Elles ne conduisent pas à des sanctions pour l'établissement, qu'elles soient positives ou négatives, mais elles viennent alimenter les discussions, justifier les argumentaires, du côté de la tutelle comme de l'établissement. Les chefs d'établissement sont ainsi fortement incités à utiliser ces données lors de l'écriture de leur projet d'établissement.

Les tableaux de bord dans l'Académie de Lille

En ce qui concerne l'Académie de Lille, les différents résultats des indicateurs, provenant de sources différentes comme les IPES, les résultats aux évaluations nationales, les enquêtes violence, ont été progressivement incorporés dans des tableaux de bord

nationale afin que les enseignants puissent ensuite procéder à des comparaisons et situer le niveau de leurs élèves.

10 Construites et organisées par un autre service ministériel, la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), elles suivent une méthodologie différente (moment de l'évaluation, modalités d'évaluation des compétences) et vont être l'objet de vives critiques de la part des enseignants chargés de les faire passer.

d'établissements, sorte de fiche signalétique transmise aux établissements par les services académiques et rassemblant des informations sur :

- les caractéristiques sociales des élèves de l'établissement (PCS des parents, classement de l'établissement à l'enquête sociale),
- leur niveau scolaire à l'entrée (pour le collège par exemple : résultats des évaluations CE2, taux de retard scolaire, résultats des évaluations 6e),
- l'organisation pédagogique (évolution des effectifs, nombre d'élèves par classe, élèves en demi-pension, options proposées, dotation horaire globale des années précédentes),
- les activités éducatives (actions financées, montant),
- les caractéristiques du personnel enseignant et non enseignant,
- les caractéristiques de la vie scolaire (faits de violence, absentéisme, exclusions, participation des parents à la vie scolaire),
- les caractéristiques des parcours scolaires des élèves (orientation après chaque classe, résultats à l'examen terminal (brevet ou baccalauréat).

Beaucoup d'académies ont élaboré des tableaux de bord semblables, et une réflexion est menée actuellement au niveau national pour construire des fiches mutualisées sur les établissements, qui seraient une synthèse des différentes versions académiques, cette fois identique pour toutes.

Chefs d'établissement et enseignants face à l'évaluation de l'établissement

Quelles réalités prennent ces injonctions à l'évaluation de l'établissement scolaire, quelle est l'utilisation de ces différents outils dans le quotidien d'un établissement scolaire secondaire ? Les entretiens menés auprès de chefs d'établissement et d'enseignants de collège et de lycée nous ont permis de repérer des positionnements distincts. A la relative intégration du discours sur l'évaluation par les chefs d'établissement répondent une méfiance et une distance beaucoup plus forte des enseignants rencontrés envers toute mesure d'une efficacité de l'établissement.

Les chefs d'établissement : une intégration du recours aux indicateurs, pour des usages différenciés

Les chefs d'établissement ont vu leur métier se transformer fortement en même temps que le statut de l'établissement secondaire connaissait des évolutions et que de nouveaux modèles de management se diffusaient dans l'institution scolaire à partir des années 1980. Ils ont eu à gérer l'autonomie nouvelle de leur établissement, les injonctions institutionnelles à l'adapter aux caractéristiques locales de leur population tout en étant garants de l'application des directives nationales, à concilier les relations avec leurs responsables hiérarchiques, leurs partenaires extérieurs (collectivités territoriales, autres établissements scolaires, parents d'élèves) mais aussi avec leurs enseignants. Cette transformation du métier s'est notamment traduite par une augmentation de leurs responsabilités, par une lourdeur accrue des tâches administratives, et par la nécessité de s'octroyer un rôle de dirigeant pédagogue pour lequel leur légitimité n'était pas toujours assise face aux enseignants (Pélage, 2003 ; Barrère, 2006).

Partagé entre une multiplicité de tâches de natures (administrative, relationnelle, résolution de problème) et de temporalités différentes, le vécu des chefs d'établissement s'exprime alors avant tout sous le signe de l'action, plus spécifiquement en terme de réactivité à l'environnement et de mise en visibilité du travail mené (Barrère, 2008). C'est ici que le recours à l'évaluation est appelé à prendre une place grandissante : en effet, l'utilisation des différentes évaluations, qualitatives mais surtout quantitatives, menées sur l'établissement est une pratique bien comprise alors par les chefs d'établissement pour objectiver leur travail et celui de leurs équipes pédagogiques, tant vis-à-vis des partenaires extérieurs que vis-à-vis des acteurs internes eux-mêmes. L'évaluation à laquelle ils ont alors recours suit des modalités différentes, dominées toutefois par une forme relativement intuitive et peu outillée.

L'évaluation insérée dans l'action

« *Si j'ai trois ou quatre personnes qui décident de faire un truc, on y va. Mais on se donne des indicateurs, on évalue et puis ça ne va pas durer dix ans si on s'aperçoit que ça ne va pas. Si ça ne marche pas, ça ne marche pas. C'est comme ça qu'il faut faire* ». Proviseur, Lycée professionnel

Tous les chefs d'établissement rencontrés ont bien intégré le discours sur la culture de l'évaluation : évaluer tant leur établissement que plus spécifiquement tout dispositif ou toute action mis en place à l'interne leur apparaît évident, dans l'optique d'un management par le projet. Nous n'avons pas rencontré d'opposition franche, et c'est surtout le niveau d'importance du recours à l'évaluation qui distingue les enquêtés. Ainsi, les modalités d'évaluation qu'ils utilisent peuvent être relativement légères puisqu'un premier mode d'évaluation partagé par tous l'assimile au simple bilan : réalité du déroulement de l'action ou du dispositif, intuition plutôt que mesure de l'effet de l'action sur les élèves, en termes de résultats scolaires ou de comportements. C'est pour eux alors une posture dans l'action, qui, très souvent, n'est pas obligatoirement objectivée comme telle, qui est de nature quasi-intuitive et peu quantifiée, qui peut arriver a posteriori de l'action.

Un deuxième mode d'évaluation renvoie à une évaluation quantitative et chiffrée et de portée plus globale, comme peuvent être l'usage des IPES, des tableaux de bord académiques, des évaluations nationales rapportées au niveau de l'établissement. La référence à ces différents outils semble aujourd'hui évidente pour tous, voire entrée dans une certaine routine, même si les débuts ont pu être parfois difficiles du fait du caractère chronophage et complexe de leur utilisation. Par ailleurs, ces différents indicateurs proposés par le niveau national ou académique ont été (et sont encore) souvent concurrencés par des indicateurs maison élaborés à l'initiative même du chef d'établissement, qui peuvent lui apparaître comme plus simples à construire et à faire évoluer.

Parmi les chefs d'établissement rencontrés, quelques uns regrettent cependant que le travail d'analyse de la situation de l'établissement ne

puisse pas être plus poussé. L'obstacle majeur est alors celui du temps : élaborer un protocole d'évaluation spécifique à un dispositif ou une action demande du temps, alors même que le travail des chefs d'établissement est constamment parasité par la gestion prioritaire de l'urgence et du relationnel avec les différents acteurs de l'établissement.

Quelles utilisations de ces évaluations ?

De façon générale, les chefs d'établissement présentent un rapport plutôt utilitariste à l'évaluation à l'interne de l'établissement, alors que ce rapport sera plus stratégique lorsqu'elle est destinée à des acteurs externes.

« *Je leur rappelle [aux enseignants] que moi, j'attends telle ou telle chose par rapport aux chiffres que l'on a : par exemple, en apprentissage, les élèves arrivent en 6ème avec de grandes difficultés en géométrie. Si on travaille sur un projet en mathématiques, je demande à ce que la géométrie soit abordée en priorité, puisque ce n'est pas moi qui l'ai décidé, c'est au regard des chiffres que l'on a* ». Principal, Collège

Ainsi, à l'intérieur de l'établissement, dans le dialogue notamment avec l'équipe enseignante, et dans la mise en application de son rôle d'animateur encadrant les pratiques pédagogiques des enseignants (Pélage, 2003), le recours aux outils d'évaluation a en effet principalement des visées mobilisatrices : les résultats des élèves, le positionnement de l'établissement par rapport à ses voisins, servent à justifier une orientation choisie par le chef d'établissement (justifier par exemple une politique de baisse des redoublements en montrant que les résultats des élèves n'en souffrent pas) ou à inciter une mobilisation par l'alerte ou la culpabilisation L'évaluation apparaît là être un outil comme un autre appuyant la négociation des chefs d'établissement avec les enseignants.

« *Quand on est chef d'établissement, on rend des comptes sans en rendre, c'est-à-dire qu'ils [la tutelle] ont plein d'indicateurs. Donc ce sont des comptes qu'on leur rend. Par exemple ici, quand je suis arrivé, il y avait 58 demandes de dérogation, c'est-à-dire des gens du quartier qui voulaient aller*

ailleurs, cette année il y en a 26 et 4 en entrée. Ça veut dire qu'on est en train d'inverser la tendance, eux ils n'ont besoin que de ça ». Principal, Collège

Dans leurs relations avec leurs partenaires extérieurs, et notamment avec leur tutelle hiérarchique, les chefs d'établissement ont également recours aux outils d'évaluation. Cela s'opère au travers de relations formelles : dans le cadre de l'élaboration des projets d'établissement par exemple, ou dans celui de la contractualisation de l'éducation prioritaire[11]. Les indicateurs d'évaluation permettent alors de poser le diagnostic des problèmes rencontrés et de venir justifier les demandes de moyens formulées par les établissements. Mais cela se fait également dans le cadre de relations informelles : sollicitations de la tutelle pour l'ouverture d'une classe supplémentaire par exemple, ou négociation d'un collège avec un lycée voisin pour qu'il change sa politique de recrutement. Dans tous les cas, il s'agit alors de mettre en avant les bonnes données d'évaluation, ou de faire remonter les bons chiffres, permettant de légitimer les demandes. Parce qu'également, derrière cet usage des indicateurs venant informer sur la situation de l'établissement partagé avec la tutelle, on trouve l'idée de l'évaluation contrôle (même si, on l'a dit, il n'y a pas à proprement parler d'évaluation sanction des établissements en France), et on passe vite de l'évaluation de l'établissement à l'évaluation de la capacité du chef d'établissement à gérer son établissement. D'ailleurs, l'évaluation des chefs d'établissement, suspendue plusieurs années pendant la décennie 1990 et redéfinie au début des années 2000, s'opère maintenant sur la base d'un diagnostic d'établissement élaboré par le chef d'établissement, à partir notamment des tableaux de bord d'établissement dans le cas de l'Académie de Lille, qui vient définir les objectifs de la lettre de mission qu'il reçoit du recteur d'académie, et qui sera la base de son évaluation formelle trois ans plus tard. Ici donc, l'évaluation de l'établissement est directement reliée à l'évaluation de la personne même de son chef.

11 Il s'agit de la rédaction, par l'équipe de pilotage du réseau d'éducation prioritaire, d'un contrat de réussite dans lequel un diagnostic de la situation du réseau doit être opéré, et des actions de remédiation aux problèmes ainsi mis en lumières proposées.

Les enseignants : des évaluateurs professionnels plutôt réticents à la mise en indicateurs de leur établissement

Face aux chefs d'établissement, les enseignants du secondaire représentent une autre catégorie d'acteurs concernée par les transformations de l'établissement secondaire et de son management puisqu'ils ont été touchés également par l'injonction à davantage se saisir des outils de l'évaluation dans leurs pratiques professionnelles. Cette injonction doit être replacée dans un ensemble de prescriptions institutionnelles réaffirmées (développement du travail en équipe, ouverture à des personnes ressources, implication plus forte dans l'établissement à travers les projets) produisant une multiplication des tâches annexes au cours en classe, parfois éloignées de la pédagogie (Lantheaume, Hélou, 2008). On peut voir que ces injonctions ont des éléments en commun : elles suscitent une mise en visibilité des pratiques (par le travail collectif, par l'aspect public des évaluations), elles concernent des sphères du travail enseignant parfois éloignées de ce qui est vu pour eux comme le cœur du métier, le travail mené en classe, en face à face avec les élèves.

Peu de connaissances de l'évaluation de l'établissement

Lorsqu'on les interroge, les enseignants ont de façon générale peu de connaissances claires et peu d'intérêt pour les évaluations qui peuvent être menées sur leur établissement. Certes, ils savent que de grandes enquêtes nationales sur le niveau des élèves existent, que des palmarès sur les lycées sont établis, mais ce savoir reste très général et concerne rarement le cas spécifique de leur établissement.

« *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* ». Enseignante, Lycée

Lorsque la connaissance est plus approfondie chez certains, c'est d'une part parce qu'on trouve un lien concret entre leurs pratiques

enseignantes et un type d'indicateur (enseignants préparant au baccalauréat ou au brevet des collèges, ou faisant passer les évaluations 6e par exemple), elle est donc souvent limitée à celui-ci, et n'est pas portée par le désir de connaître globalement la situation de l'établissement. D'autre part, les enseignants qui partagent avec les chefs d'établissement une vue plus globale de l'établissement sont ceux qui participent à sa gestion et/ou à son animation : enseignants participant au conseil d'administration, enseignants engagés dans l'écriture du projet d'établissement, enseignants travaillant en Éducation prioritaire et collaborant à l'élaboration des projets de zone ou des contrats de réussite. C'est en fait parmi ces derniers que l'on trouve les enseignants les plus sensibilisés à ces évaluations d'établissement, parce qu'ils sont plus souvent confrontés à la nécessité d'écrire des projets demandant des diagnostics de la situation scolaire, projets qui conditionnent des possibilités d'aide de la part de l'institution, et ce alors même que les résultats obtenus sont parmi les plus faibles.

Cependant, connaître les indicateurs et les mesures globales d'évaluation des établissements ne signifie pas s'y soumettre et les trouver pertinents. La position des enseignants rencontrés, de façon majoritaire, et quel que soit leur statut et leur discipline d'enseignement, est une position partagée entre l'indifférence et l'hostilité.

Pourquoi ces réticences envers l'évaluation ?

Un positionnement global de méfiance envers l'évaluation

« *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 partiale. 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, c'est grave. […] C'est un peu dommage qu'on n'interroge pas les personnes concernées sur ce qui se passe effectivement dans l'établissement* ». Enseignant, Lycée

L'une des explications de ces réticences réside, chez beaucoup des enseignants rencontrés, dans un positionnement politique en tant que spécialiste de l'enseignement mais aussi en tant que citoyen ordinaire. Il s'agit en l'occurrence de s'opposer à l'assimilation de l'école à l'entreprise privée, au développement des modes de contrôle de ses agents sous couvert de responsabilisation et d'autonomisation, à l'évaluation et à la gestion fondée sur des indicateurs de performances et d'efficacité qui oublient que le collège et le lycée ne sont pas uniquement des lieux de transmission de savoir et de construction de compétences, mais également des lieux de socialisation des élèves. Les indicateurs utilisés sont alors perçus comme négligeant une part de la réalité de la vie scolaire et du travail enseignant.

Cette opposition à la mesure est également une opposition à la mesure avant tout chiffrée et découle alors d'un positionnement des enseignants en tant qu'experts de l'évaluation des élèves, bien placés pour savoir qu'un chiffre n'exprime pas tout, et que de ce fait, tout indicateur général sur le système scolaire est susceptible de recevoir les mêmes critiques. Ils sont donc à la fois les premiers concernés par l'évaluation des acquis des élèves, évaluation la plus utilisée et la plus médiatisée sur l'institution scolaire, dont ils sont vus comme les responsables directs, mais en même temps, ils ne peuvent pas se sentir redevables d'une évaluation globale du niveau des acquis scolaires. Eux mesurent, dans leurs disciplines, au jour le jour et sur une année, les progrès des élèves. Les indicateurs de niveaux mesurent un niveau général, à la construction duquel ils participent mais uniquement partiellement.

Enfin, il faut également penser le rapport des enseignants à l'évaluation de l'établissement en lien avec leur propre évaluation individuelle, menée principalement par les inspecteurs pédagogiques. Or, alors même qu'ils constatent ce développement des références à l'évaluation dans l'institution scolaire, ils perçoivent peu de transformations dans la procédure de leur inspection. Celle-ci est à la fois dénigrée comme infantilisante, peu apte à saisir les difficultés rencontrées par l'enseignant et à l'aider à les surmonter, beaucoup trop rare pour permettre un suivi réel par l'inspecteur, mais elle est en même temps recherchée, pour des raisons stratégiques d'avancement

professionnel, mais aussi parce que les enseignants aimeraient qu'elle puisse être un temps de réassurance et de stimulation professionnelle.

Une évaluation déconnectée du cœur des pratiques professionnelles

« *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* ». Enseignante, Collège

Une autre piste d'explication de ce positionnement des enseignants envers l'évaluation réside dans le fait que ces évaluations de l'établissement ne touchent pas le cœur de leurs pratiques professionnelles. On rejoint là Demailly (2003) qui pointe le fait que les enseignants n'y ont pas intérêt, et également Barrère (2002) qui, lorsqu'elle analyse le rapport des enseignants au travail collectif, explique que si celui-ci est peu développé, c'est certainement parce qu'il occulte une dimension fondamentale du travail enseignant qui est la gestion de l'ordre scolaire. Or, les pratiques d'évaluation sont liées aux injonctions au développement du travail enseignant collectif : elles appartiennent au même univers managérial d'une part, et d'autre part, leur utilisation effective se fait souvent au sein de groupe de travail (pour réfléchir à un projet pédagogique commun ou pour participer à l'élaboration d'un document diagnostic sur l'établissement par exemple). L'évaluation, à partir d'indicateurs globaux, de ses propres pratiques ou d'un projet auquel on participe, demande donc à la fois du temps (temps de la réflexion, mais également temps de la mise en commun) qui sera un temps en moins pour le travail direct auprès des élèves. Si les indicateurs d'évaluation disponibles portent sur les résultats scolaires des élèves, ils ne donnent pas de solutions aux enseignants pour le travail en classe quotidien et ne les aident pas dans les problèmes d'ordre scolaire qui affectent toujours, selon des proportions variables, la conduite du travail en classe, même dans les établissements les plus calmes. Cela peut même être contre-productif, la mise en visibilité que suscite un travail collectif d'analyse (ou de simple présentation) de ses pratiques

individuelles comporte toujours une part de risque : être davantage déstabilisé par le constat de différences importantes dans les pratiques, de résultats plus faibles de ses élèves, que réassuré dans sa façon de faire. Cela peut être simplement non-productif, c'est le cas pour les enseignants confrontés à des publics en grande difficulté scolaire, pour qui l'utilisation des indicateurs d'évaluation ne fait que souligner un constat de difficultés qu'ils opèrent quotidiennement, sans leur donner de solution pour résoudre la quadrature du cercle : traiter les faiblesses spécifiques de leurs élèves sans déroger au principe de traitement égal de tous les élèves. Au contraire, l'insistance mise par l'institution à leur faire utiliser les différents grands indicateurs statistiques, et même à participer à leur production (dans le cas des évaluations de masse des élèves), est alors signe de non connaissance et de non reconnaissance des réalités et difficultés de leur métier et accroît encore le sentiment de distance avec l'institution.

Les enseignants évaluent-ils leur travail ?

« *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 refera 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…* ». Enseignant, Lycée

Au final, les enseignants que nous avons rencontrés souscrivent bien à leurs manières à l'idée d'évaluation de leurs pratiques professionnelles dans l'objectif de les améliorer, idée contenue dans la rhétorique de la culture de l'évaluation, et on peut alors les classer en deux catégories qui ne sont pas reliées à des critères d'âge, de sexe, de statut ou de discipline. La première catégorie est celle des enseignants qui se présentent comme fortement engagés dans leur métier et leur responsabilité envers les élèves et qui regrettent surtout la domination des indicateurs de résultats indifférents aux contextes et aux spécificités de l'action éducative parmi les évaluations menées sur le système scolaire, sur l'établissement, et donc sur leur travail. C'est dans ce groupe que l'on trouve les enseignants les plus favorables au travail collectif et qui acceptent, dans une certaine mesure, le regard

extérieur sur leurs pratiques professionnelles. C'est également dans ce groupe que se situent majoritairement les enseignants travaillant en éducation prioritaire. Le deuxième groupe rassemble des enseignants dont les discours sur l'école et les missions des enseignants sont plus traditionnels, voire plus proches d'un certain élitisme. Leur opposition à l'évaluation prend sens essentiellement dans leur peu d'attirance pour le travail en équipe, dans leur opposition à la remise en question trop forte et à la transformation non contrôlée de leurs pratiques professionnelles.

Cependant, pour tous les enseignants rencontrés, évaluer fait partie intégrante de leur pratique et ils sont constamment dans des rapports réflexifs à leur action, plus ou moins conscients et objectivés, lorsqu'ils analysent leurs cours, leur rapport aux élèves, lorsqu'ils discutent de façon plus ou moins informelle avec leur pairs. Leur crainte est donc surtout que ce soit une évaluation extérieure, portée par des non-enseignants, qui viennent tenter de rationaliser et normaliser leurs pratiques, à l'encontre de leur liberté professionnelle. Finalement, l'évaluation qu'ils mènent sur leurs cours vécus comme le moment central de leur métier, évaluation directe et immédiate, spécifique à chaque élève, se distingue clairement de l'évaluation plus générale du système mais aussi de l'évaluation de l'établissement, à laquelle ils ne participent pas ou peu, dont ils ne s'estiment pas les responsables uniques et dont ils craignent les retombées néfastes sur leur travail.

En conclusion

L'évaluation des établissements secondaires existe donc bien en France : un arsenal d'indicateurs, relatifs aux acquis scolaires des élèves mais également à leurs caractéristiques sociales et économiques, et aux caractéristiques de fonctionnement des établissements, a été développé et est devenu une référence dans le pilotage de l'administration scolaire, au niveau central, académique ou directement local. Si ces différents indicateurs ont été mis sur pied dans une logique de reddition de compte, l'évaluation de l'établissement ne conditionne pas l'octroi de ressources spécifiques.

De façon générale, les acteurs de l'établissement scolaire que sont les chefs d'établissement et les enseignants ont intégré cette nécessité de l'évaluation et l'idée de devoir rendre des comptes leur apparaît légitime. Leurs positions sont alors distinctes, du fait de leurs rapports différents au travail éducatif mené dans l'établissement.

Les chefs d'établissement, qui sont en charge de la gestion et de l'animation de ce travail éducatif, qui sont en relation avec les tutelles extérieures, qui sont des évaluateurs (parfois contestés) des enseignants, ont été plus enclins à intégrer l'usage des évaluations, essentiellement quantitatives, des établissements, dans le contexte d'une transformation de leur métier augmentant à la fois leur autonomie et leurs responsabilités. La pratique d'évaluation est alors pour eux un outil de coordination de l'action collective : elle les informe, peut les aider à prendre des décisions, leur permet de nourrir leur communication tant avec les enseignants qu'avec les acteurs extérieurs de l'établissement. Elle reste cependant un outil qui ne doit pas venir altérer la gestion prioritaire du relationnel dans l'établissement.

Pour les enseignants, l'évaluation de l'établissement fait peu sens car elle n'est pas conçue comme une aide importante dans la pratique de leur travail : elle ne concerne pas directement leur réalité qui est celle de la classe et de leur discipline d'enseignement. Le contact direct avec les élèves est pour eux bien mieux à même de les aider à définir les besoins de ces derniers. Plus encore, cette évaluation qui donne la part belle aux indicateurs statistiques de niveaux des acquis des élèves, aux notions de performance et d'efficacité, est vue comme très restrictive quant à la nature du travail éducatif et de la réalité complexe d'un établissement scolaire. Il ne s'agit pas pour eux de nier l'importance des résultats scolaires, mais de refuser que leurs pratiques professionnelles soient évaluées uniquement à partir de ce seul horizon de l'obligation de résultat.

Références bibliographiques

BARRÈRE, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?. *Sociologie du travail*, 44, 481-497.

BARRÈRE, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 156, 89-99.

BARRÈRE, A. (2008, 18 décembre). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en éducation*. 2. Retrieved January 6, 2010, from http://tfe.revues.org/index698html

DEMAILLY, L. (2000). Management et évaluation des établissements. In Van Zanten, A. (dir.), *L'école et l'état des savoirs* (pp. 130-138). Paris : La Découverte.

DEMAILLY, L. (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In Demailly, L. (Eds.), *Evaluer les politiques éducatives, Sens, enjeux, pratiques* (pp. 13-30). Paris: DeBoeck.

DEMAILLY, L. (2003). L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. Revue française de *pédagogie*, 142, 107-121.

DEROUET, J.L. (2000). 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* (pp. 103-111). Paris : La Découverte.

DEROUET, J-L., & DUTERCQ, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF éditeur/INRP.

DUTERCQ. Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation, Querelles de territoires*. Paris :PUF.

DUTERCQ. Y. (2001). Evaluation des politiques éducatives et usage stratégique de l'innovation. In Demailly, L. (Eds.), *Evaluer les politiques éducatives, Sens, enjeux, pratiques* (pp. 47-62). Paris : DeBoeck.

FÉLOUZIS, G. (2004). Les indicateurs de performances des lycées, une analyse critique. *Education et formations*, 70, 83-95.

LANTHEAUME, F., & HÉLOU C. (2008). *La souffrance des enseignants, Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

MONFROY, B., TONDELLIER, M., & VERDIÈRE, J. (2004). *Logiques d'acteurs et modes d'agir collectifs dans deux collèges de la ville de Lille : Rapport pour la commission européenne, 5e PCRD*. Lille, France : Clersé/IFRESI.

NORMAND, R. (2005). La mesure de l'école : de la tradition statistique à la modernité économétrique. *Education et Sociétés*, 16/2, 209-226.

NORMAND, R. (2009, 22 septembre). *L'obligation de résultats et les recompositions de l'Etat évaluateur en éducation, la trajectoire française, intervention au Séminaire du projet Benchmarking : histoire et usages d'un dispositif de gouvernement par les nombres*, MESH, Lille, France. Retrieved September 24, 2009 from http://www.meshs.fr/page.php?r=36&id=288&lang=fr

PAIR, C. (1998). *Faut-il réorganiser l'Education nationale ?*. Paris : Hachette.

PÉLAGE, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, 145, 21-36.

TONDELLIER, M., DEMAILLY, L., & VERDIÈRE, Juliette. (2003). *Les processus et les agents de régulations intermédiaires dans le système éducatif français. Le cas de l'académie de Lille : Rapport pour la commission européenne, 5e PCRD*. Lille, France : Clersé/IFRESI.

VAN ZANTEN, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.

VAN ZANTEN, A. (2005). La régulation par le bas du système éducatif, légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre social. In Dutercq, Y. (Eds.), *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes, France : PUR.

VERDIÈRE, J. (2001). *Les pratiques d'évaluation du travail d'enseignement*. Thèse de doctorat de sociologie non publiée. Université de Lille1, Lille, France.