

## Pilotage pédagogique et pilotage par les résultats : quelle problématique?

Le titre de cette communication comporte deux notions, l'une déjà connue à laquelle le système s'acclimater, l'autre plus neuve à laquelle le système devra s'acclimater.

**Le pilotage pédagogique** : les responsables hiérarchiques à tous les niveaux sont désormais placés à la croisée de la pédagogie, de l'administration et des finances. Définition des objectifs à atteindre, animation globale, organisation et mise en œuvre... Cette méthode de management s'est installée peu à peu depuis une vingtaine d'années ; elle n'a pas encore gagné ni tous les responsables ni tous les esprits (en particulier chez nos collègues enseignants chez qui la légitimité du pilotage pédagogique par des responsables qu'ils considèrent comme administratifs n'est pas encore acquise : aux chefs d'établissement et au système de démontrer leur légitimité sur ce point) ; en tout cas, elle est en marche...

**Le pilotage par les résultats**<sup>1</sup> : celui-ci s'insère dans un mouvement assez récent et assez général lié à la réforme de l'État et à la modernisation des services publics (Cf. Rocard 1988) ; il se traduit par une volonté d'évaluer les politiques publiques (Cf. Commissariat général au Plan). Dans l'Éducation nationale, la manifestation la plus claire de ce mouvement a débuté par la création de la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) (1986) ; depuis lors, celle-ci a permis de progresser, en particulier par la mise à disposition d'outils d'évaluation, par la publication d'indicateurs, etc. Mais l'idée même de pilotage par les résultats reste assez étrangère à la culture du système et de ses acteurs, elle est même considérée comme choquante par une partie des personnels. Et pourtant ! Observons quelques paradoxes et traits caractéristiques de la situation :

---

<sup>1</sup> Voir en particulier notre revue *Administration et éducation* n°2/2002 "Gérer, évaluer, innover" et n°2/2003 "Piloter par les résultats ?"

- le système est habitué à évaluer les *résultats des élèves*, c'est même un mode dominant et très présent de management et de pilotage : notes, conseils de classe, examens, orientation... Les élèves y sont sensibles, les parents y sont très attentifs, les chefs d'établissements et enseignants aussi. Ce pilotage par les résultats demeure-t-il toujours mu par une logique purement pédagogique ? On sait qu'il s'inscrit parfois dans une logique consumériste des élèves eux-mêmes (prendre une option au bac pour glaner quelques points), des établissements et des parents voire des médias (réputation, palmarès...).

- le management du système fait en réalité peu de cas des *résultats des élèves*, en tout cas pas de façon systématique : ce management est plutôt fondé sur des standards de comportement (la notation des enseignants n'est quasiment jamais mise en relation avec les résultats des élèves) et des contrôles de conformité et de légalité (les résultats des élèves sont rarement un critère d'allocation des moyens aux établissements).

- il y a même une forte résistance à l'utilisation d'instruments qui permettraient d'observer objectivement les résultats des élèves, de comparer les performances d'une année à l'autre, d'un établissement à un autre : il a fallu un luxe de précautions pour introduire, il y a une dizaine d'années, des évaluations standardisées à différents niveaux de la scolarité (CE2 et 6°), dont l'exploitation reste partielle ; des tentatives d'extension ont échoué, les ministres ayant cédé aux pressions : évaluation à l'entrée en seconde, supprimée, et évaluation en 5° (qui permettait de juger de la valeur ajoutée depuis l'entrée en 6°), abandonnée à l'issue de la première tentative... Les indicateurs IPES (valeur ajoutée) (Indicateurs de pilotage des établissements secondaires) restent peu utilisés par les établissements.

- ne parlons pas de la mise en relation des *résultats des élèves* avec les moyens financiers mis en œuvre...

S'agissant du fonctionnement du système éducatif, notre vocabulaire tend à bannir les termes de performances, d'efficacité, de résultats, qui rappellent l'entreprise, l'économie

libérale; il lui préfère un vocable plus *soft*, centré sur le terme d'évaluation (qui, notons-le, comprend le mot valeur et par conséquent implique un jugement de valeur). C'est ainsi que des procédures d'évaluation ont fait leur entrée et tendent à se multiplier : auto-évaluations (dans le cadre des établissements), évaluations externes à l'initiative des académies elles-mêmes (audits, inspections croisées ou conjuguées)<sup>2</sup> ou du ministère (évaluations de l'enseignement dans les académies, effectuées par les inspections générales), outils fournis et/ou diffusés par la DEP, mise en place d'un Haut comité d'évaluation de l'École (HCEE).

Cette apparition des évaluations s'inscrit dans le cadre de nouveaux modes de pilotage (ou de "gouvernance") utilisés dans l'Éducation nationale : pilotage par objectifs (les projets d'établissement et d'académie), par contrat (contrat ministère/académies, académies/établissements), enfin par évaluation.

Toutefois, nous ne nous situons pas encore dans une véritable logique de pilotage par les résultats, une logique qui serait centrée sur les résultats pédagogiques et éducatifs et qui serait destinée à responsabiliser davantage les acteurs dans la réussite de leurs élèves d'une part, à assurer la meilleure utilisation possible des moyens d'autre part. Mais l'évolution du système va dans cette direction – une direction qui soulève quantité des problèmes.

## **I Une logique de résultats de plus en plus présente dans le pilotage pédagogique**

Pour un certain nombre de raisons, la pression sur les établissements et le système s'accroît pour atteindre les objectifs fixés, pour plus de performances, plus de résultats. Trois sources de pression.

---

<sup>2</sup> *Pratiques d'inspection, pratiques d'évaluation*, actes du colloque de Clermont-Ferrand des 5 et 6 décembre 2001, coordonnés par J.P.Lauby, CRDP d'Auvergne 2003

## **1°/ La première source de pression est politique**

En France comme en Europe, une politique plus ou moins libérale de l'État s'affirme, qui se traduit par moins de règles, moins de normes, plus de concurrence, plus d'initiative privée, tandis que l'inefficacité des monopoles, le faible rendement des services publics sont fustigés. Ce vent de libéralisme devient de plus en plus présent sous l'effet de la mondialisation économique, de la construction de l'Europe, des exigences aussi des "clients" des services collectifs. L'exemple de l'évolution de la Grande-Bretagne et du "blairisme" en éducation est à cet égard tout à fait intéressant<sup>3</sup>.

En outre, ces politiques sont progressivement initiées au niveau européen (UE, OCDE...): alors que les systèmes d'éducation ne font pas en principe partie des compétences communautaires, la coopération dans ce domaine avance pourtant par divers biais (ex. : l'harmonisation des diplômes universitaires, LMD), en particulier par celui d'objectifs communs de performances des élèves (résolution de Copenhague)<sup>4</sup> et par des évaluations comparatives (enquête PISA à propos des compétences de base, qui a fait grand bruit dans les pays européens ; enquête sur la maîtrise des langues étrangères réalisée dans le cadre du réseau européen des responsables des politiques d'évaluation des systèmes éducatifs, qui révèle en 2004 des performances très médiocres en France).

La pression sera désormais aussi internationale.

## **2°/ La deuxième source de pression provient d'une exigence : rendre compte**

Le compte-rendu, l'information, le contrôle sont des exigences qui poussent aux résultats. Ces exigences ne sont pas nouvelles : dès la Révolution, sont posées les bases du devoir de rendre compte, individuel par chaque agent public et

<sup>3</sup> Libre choix des établissements, publication des performances, évaluation par une agence indépendante (OFSTED) : "La réforme de l'éducation en Grande-Bretagne", *Administration et éducation*, n°1/2003 (numéro accessible sur <http://perso.wanadoo.fr/afae/>)

<sup>4</sup> Objectifs à atteindre d'ici 2010 relatifs à maîtrise des compétences de base, aux sorties sans qualification, à l'achèvement d'un cycle secondaire, au nombre de diplômés en maths/sciences et technologie, à la formation d'adultes tout au long de la vie.

collectif dans le cadre des finances publiques (articles 15 et 14 de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen)<sup>5</sup>. À dire vrai, ce devoir de rendre compte était, sinon perdu de vue, du moins fort défectueux: l'Éducation nationale est exemplaire à cet égard puisque ses 1 300 000 agents n'ont ni tous ni souvent l'occasion de rendre compte individuellement et que le premier budget de la Nation n'était guère épluché au franc près par le Parlement...

Au plan collectif, cette situation tend à changer. La Cour des Comptes par exemple s'est récemment penchée sur la gestion du système éducatif (avril 2003), les chambres régionales contrôlent les EPLE. Surtout, la nouvelle loi organique sur les lois de finances (la LOLF, 2001) bouleverse la présentation budgétaire, obligeant les administrations, en échange de quelques souplesses de gestion, à raisonner sous forme de programmes avec des objectifs déterminés, des moyens affectés, des performances attendues et des indicateurs de résultats. Désormais, une logique de résultats se met en place, avec compte rendu complet (dès le premier euro): un vrai bouleversement pour notre administration (comme pour les autres !), pour chaque académie, pour chaque établissement scolaire<sup>6</sup>. Notons que pour se préparer à une généralisation en 2006, deux académies expérimentent d'ores et déjà ce nouveau mode de gestion financière (Rennes et Bordeaux).

### **3°/ La raréfaction des moyens publics constitue la troisième source de pression**

Nous assistons là à un changement profond, qui pourtant n'a pas encore gagné tous les esprits, fortement marqués par une "culture de guichet". La maîtrise des dépenses publiques n'a jamais constitué, il faut bien le dire, la première

<sup>5</sup> Art.15 : "La société a le droit de demander compte à tout agent public de son administration". Art.14 : "Tous les citoyens ont le droit de constater, par eux-mêmes ou par leurs représentants, la nécessité de la *contribution* publique, de la consentir librement, d'en suivre l'emploi, et d'en déterminer la quotité, l'assiette, le recouvrement et la durée".

<sup>6</sup> Chaque établissement sera conduit à élaborer un projet annuel de performances, accompagné d'indicateurs de résultats, et à présenter un rapport annuel de performances. Ceci peut ressembler à un vrai projet d'établissement et à un vrai bilan d'activités, prévus déjà par les textes. La nouveauté provient surtout de l'introduction des dépenses et des coûts dans ce schéma, c'est-à-dire de déterminer l'*efficience* de l'établissement (et de construire des indicateurs qui intègrent les coûts).

préoccupation des acteurs du système éducatif français, au contraire... Or, de nos jours, la contrainte financière est devenue très forte dans tous les pays et notamment en France (au regard de l'endettement global et des critères de Maastricht).

Le système est donc confronté à deux nouvelles exigences : celle de dépenser globalement moins et celle de dépenser mieux. La nécessité du *rendement* se fait jour et elle conduit naturellement à examiner les actions conduites au regard de leur *efficacité* (mesure du résultat par rapport aux objectifs fixés) et de leur *efficience* (mesure du résultat par rapport à l'utilisation optimale des moyens).

Ce mode de raisonnement a d'importantes incidences dans un département ministériel où les dépenses de personnels constituent l'essentiel (près de 90% du budget de l'enseignement scolaire) et ne sont jamais incluses dans les coûts des actions (ex. : pour le bac, on ne compte que le surcoût, sans inclure les dépenses de personnels) ni dans les dépenses de fonctionnement des établissements (où elles représentent en fait entre 80 et 90% des dépenses totales de fonctionnement des EPLE)...

La logique de pilotage par les résultats est à l'œuvre. Encore faut-il se mettre d'accord sur ce que l'on entend par "résultat".

## **II La grande question : qu'est-ce qu'un résultat en éducation ?**

Si l'on veut bien y réfléchir un peu, c'est une question très délicate, qui soulève une série de problèmes.

### **1°/ Premier problème : la fiabilité du résultat**

Dans de nombreux cas, le résultat apparent n'a pas le sens qu'on lui prête, voire pas de sens du tout. Quelques exemples :

- *le diplôme national du brevet* : quelle signification peut-il bien avoir alors qu'il est délivré au vu, d'une part, d'épreuves de contrôle en cours de formation – dont la notation n'est pas réellement contrôlée et relève des modes de notation des professeurs (excessivement variables d'un collège à un autre, d'un professeur à un autre), d'autre part, d'épreuves terminales communes et anonymes dont la crédibilité serait bonne si, dans tel ou tel département, on ne procédait à un relèvement général des notes pour ne pas décourager les élèves ? Les résultats au brevet doivent donc être utilisés avec la plus grande circonspection et être corrigés, au moins, par les résultats des élèves en lycées (suivi de cohortes).

- *l'orientation et les redoublements* : au mieux, ils sont le résultat de politiques d'établissement, mais peut-on leur accorder réellement une signification quant aux acquis des élèves alors que, pour diverses raisons (parfois justifiées) sans rapport avec le niveau de connaissances, on diminue les taux de redoublement ou on augmente les taux de passage en seconde générale et technologique ?

- *les enquêtes d'insertion des élèves* : l'enquête IVA, effectuée 7 mois après la sortie du système, selon un mode déclaratif et avec un taux de retour moyen de 50%, ne fournit donc qu'une simple indication.

Il y a donc des progrès à accomplir pour rendre fiables les indicateurs de résultats. Saluons donc les efforts de certains secteurs pour cerner précisément les compétences que l'examen va mesurer (les référentiels dans l'enseignement technique et professionnel ; l'éducation physique et sportive<sup>7</sup>) ou les nouvelles possibilités offertes aux lycées d'analyser le baccalauréat non plus sur des résultats globaux mais par classe et par discipline.

## **2°/ Second problème : l'imputabilité des résultats**

Le plus souvent, les résultats des élèves ne dépendent pas seulement des personnels et de l'établissement, encore moins du chef d'établissement. **Quelle est la part de**

---

<sup>7</sup> Si ce n'est que les épreuves du bac sont devenues d'une complexité sans égale...

l'établissement lui-même, de la classe, du professeur sur les performances des élèves ? Il n'est pas facile d'isoler un facteur ni même de conjuguer quelques facteurs en les isolant des autres. Et pourtant, les établissements ne peuvent, selon une tendance bien connue, faire porter à d'autres la totalité du poids des insuccès (le primaire, les parents, le quartier...); on ne peut nier non plus l'existence d'un effet "établissement", "classe", "professeur" plus efficaces que d'autres. Les raisons sont loin d'être encore analysées et les recherches sur ce point méritent d'être poussées.

C'est pourquoi, il faut saluer là aussi les efforts entrepris pour mieux analyser la place de l'établissement dans le succès de ses élèves : les indicateurs IPES (indicateurs de pilotage des établissements secondaires), en dépit de faiblesses, permettent de mieux cerner la plus value apportée par un lycée à ses élèves, en se fondant sur des résultats attendus compte tenu de la population scolaire accueillie. C'est aussi une manière de rendre les résultats plus fiables que leur apparence : chacun sait que les résultats bruts au baccalauréat ne fournissent en eux-mêmes aucune indication sérieuse sur la qualité réelle du travail accompli dans l'établissement.

### **3°/ Troisième problème : la dérive techniciste**

La croyance aveugle dans les chiffres et dans les statistiques peut conduire à des erreurs : ceux-ci sont nécessaires, mais insuffisants. Les résultats d'un établissement scolaire peuvent-ils se réduire à une batterie de chiffres ?

Il faut en effet apprécier les résultats par rapport aux objectifs du système éducatif : ceux-ci consistent à dispenser des connaissances, à donner des qualifications, mais aussi à former des citoyens, à préparer des jeunes à une insertion sociale et professionnelle (outre la formation des adultes). Comment mesurer tout cela ? Comment mesurer les comportements acquis par les élèves ? On voit comment une dérive pourrait conduire à gommer une partie des objectifs du système pour ne retenir que ce qui est aisément quantifiable et qui correspond entre autre déjà à certaines tendances



consoméristes (les seuls résultats aux examens ou aux concours d'entrée dans les grandes écoles). On pourrait aussi s'interroger sur certains objectifs, attribués traditionnellement au système, telle la réduction des inégalités : comment l'apprécier ?

En tout cas, le pilotage par les résultats doit avoir au moins une vertu : amener chacun à s'interroger sur les objectifs du système éducatif, sur les objectifs de chaque établissement scolaire.

#### **4°/ Quatrième problème : le sens à donner aux résultats**

Cette question a déjà été abordée, chemin faisant, par exemple à propos des indicateurs IPES ou des examens de l'enseignement technique et professionnel. Face à des indicateurs, il convient en effet de s'interroger sur la nature de l'instrument de mesure (que mesure-t-il ?), sur son sens apparent et sur son sens réel, sur son poids relatif, sur son effet (immédiat ou différé dans le temps – ce qui est fréquent en matière éducative), etc. Il faut donc interpréter les résultats et porter un jugement de valeur. Doivent aussi être intégrées toutes les dimensions qui ne peuvent se réduire à des chiffres. Une discussion collective sur ces points, avec les équipes éducatives, peut permettre d'approcher une analyse plus rigoureuse du sens à donner.

Au delà, dans la recherche de l'efficacité, la question des moyens financiers mis en œuvre pose aussi quantité de questions : les effectifs par classe (ou le P/E dans le 1<sup>er</sup> degré), le H/E, etc. exercent-ils une influence déterminante sur les résultats ? Question controversée, sur laquelle les spécialistes restent très dubitatifs.

On pourrait ainsi multiplier les problèmes. Mais, en dépit des incertitudes et des difficultés, les établissements disposent aujourd'hui, fournis par l'administration centrale et par les rectorats ou construits par eux-mêmes, d'éléments pertinents qui leur permettent de réfléchir à leur performances et aux

moyens de les améliorer. Ce qui pose le problème du partage de cette culture de résultat.

### **III Comment partager une culture de résultats ?**

Comment réussir à convaincre la communauté éducative d'intégrer les résultats dans le pilotage pédagogique des académies et des établissements ? On peut penser que l'encadrement est, lui, convaincu de l'intérêt d'une telle démarche, car la démarche de projet d'établissement est évidemment fondée sur les résultats de l'établissement ou, au moins, sur une approche de ces résultats. Mais on sait aussi que les personnels le sont souvent moins : la sous-exploitation, "le très faible usage" (HCEE, avis oct. 2001) des évaluations diagnostiques de CE2 et 6° en constitue l'une des manifestations ; la faible adhésion à la démarche de projet d'établissement en est une autre. Il ne faut donc pas se cacher la difficulté, d'autant que la méthode autoritaire n'a aucune chance de parvenir à un quelconque résultat... Il faut donc expliquer, convaincre, concerter, animer – bref aboutir à un "pilotage partagé" autour du projet d'établissement, dans ce domaine comme dans bien d'autres. Voilà bien une question qui pourrait faire l'objet d'échanges fructueux entre chefs d'établissement dans le cadre académique, départemental ou dans celui des bassins.

On ne peut ici que donner quelques pistes de réflexion, étant entendu que la méthodologie de l'élaboration du projet d'établissement, des écueils et des dérives à éviter, est bien connue : tout est dans la démarche – que chaque chef d'établissement doit adapter aux circonstances propres à son lycée ou collège.

#### **1°/ Le partage du diagnostic**

Contrairement au diagnostic effectué par le chef d'établissement dans le cadre de son évaluation par la hiérarchie – diagnostic qui lui est propre –, le présent diagnostic

doit être partagé – diagnostic issu de la communauté éducative, première étape vers le projet d'établissement. Toute la difficulté de l'exercice est là et tout l'art du chef d'établissement consiste à conduire une réflexion à partir d'éléments et d'indicateurs, à provoquer une prise de conscience, à susciter des réactions positives qui amèneront à explorer des pistes de progrès.

Deux points sont essentiels : la construction de la démarche participative (groupes de travail, ateliers...) ; le choix d'indicateurs pertinents (accompagnés si possible d'éléments de coût).

Il va de soi que, sur tous ces aspects, les établissements peuvent obtenir le concours des services académiques et des corps d'inspection.

## **2°/ Le choix des axes de progrès**

Entre l'idéal et le possible, entre l'immédiat et le "donner du temps au temps", il y a des choix à opérer, des priorités à établir, compte tenu de l'état de la communauté éducative, des forces disponibles, etc. Ceci suppose, d'une part, de bien connaître et d'exploiter les marges d'autonomie dont dispose l'établissement (plus nombreuses qu'on ne l'imagine souvent), d'autre part, de se concerter étroitement avec les acteurs de l'établissement voire de solliciter des concours extérieurs, enfin de s'appuyer sur les "forces vives" susceptibles d'entraîner les autres.

## **3°/ Confier des responsabilités aux personnels**

Nous savons qu'une culture de distinction oppose les "pédagogues" à "l'administration" et que la tendance est à la séparation, à l'opposition... Il faut essayer de surmonter ces oppositions en confiant des responsabilités aux personnels enseignants et non enseignants, de façon à les associer à la marche de l'établissement, à les impliquer dans le fonctionnement non seulement pédagogique mais aussi administratif et financier. Il existe déjà des fonctions assumées au sein des établissements (professeur principal,

coordonnateur de discipline, conseil d'administration, conseil de vie lycéenne...) : aux chefs d'établissement de trouver les voies nouvelles et diverses d'association des personnels aux responsabilités (conseil pédagogique, responsable de niveau, groupe de travail...).

#### **IV Quelles conséquences tirer des performances atteintes ?**

On peut tirer une légitime fierté, éprouver une satisfaction personnelle à être efficace ou efficient, certes. Jusqu'à présent, les évaluations conduites sont plutôt de type formatif : on renvoie aux acteurs les résultats de leur travail, tel qu'observé par les évaluateurs, aux acteurs d'en tirer les conclusions qu'ils entendent tirer, d'assumer leurs responsabilités. En somme : évaluer pour faire évoluer, pour responsabiliser davantage, mais il n'y a aucune obligation ni sanction (Cf. les audits lillois, les évaluations de l'enseignement dans les académies). Ceci ne veut pas dire qu'il n'y a pas de conséquences, mais celles-ci sont laissées au libre choix, à la libre initiative des acteurs concernés.

Faut-il aller plus loin, prévoir des incidences sur le financement, sur le salaire, sur l'avancement ? En bref, faut-il engager plus précisément la responsabilité des établissements et des acteurs, comme en Grande-Bretagne ?

##### **1°/ Les chefs d'établissement**

Nous n'évoquons pas ici la question des recteurs et inspecteurs d'académie, pour lesquels la question se posera un jour ou l'autre...

Pour les personnels de direction, un mécanisme de gestion des carrières s'est mis en place avec le nouveau statut (décret du 11 décembre 2001<sup>8</sup>) : diagnostic, lettre de mission,

---

<sup>8</sup> Bernard Toulemonde, "Le nouveau statut des personnels de direction des établissements du second degré", *L'actualité juridique*, droit administratif, 2002 p.230.

évaluation. On peut penser qu'il aura des incidences en termes de mutation et d'avancement des intéressés.

Toutefois, les chefs d'établissement s'interrogent : les performances de l'établissement ne relèvent pas que d'eux ! Ils doivent agir, pour l'essentiel, avec des personnels et des élèves qu'ils n'ont pas choisis. En particulier, comme le note Denis Meuret, le système a laissée "quasi intacte l'indépendance des enseignants"<sup>9</sup>.

## **2°/ Les personnels**

On s'oriente peu à peu, assez lentement, vers de nouveaux modes de gestion des personnels qui tiennent compte du travail réalisé, de l'implication sinon des résultats. Ainsi, un décret du 29 avril 2002 réforme la procédure de notation des fonctionnaires, introduisant obligatoirement un entretien de l'autorité hiérarchique avec l'agent noté et orientant cette notation dans le sens d'une évaluation. Notons que les enseignants sont exclus de cette nouvelle procédure... ce qui n'empêche nullement des chefs d'établissement de procéder, depuis longtemps, à un entretien avec les enseignants à l'occasion de la notation dite administrative<sup>10</sup>. On parle aussi ces temps-ci de "mérite" des fonctionnaires dans l'octroi des primes ou l'avancement...

*Les enseignants*, dans le cadre de leur notation pédagogique, traditionnellement, font l'objet d'une observation qui a pour critère une sorte de standard de comportement, le respect des bonnes pratiques (sous-entendu: elles sont bonnes pour les élèves et produisent de bons résultats). Mais depuis plusieurs années, ce mode d'appréciation est discuté tant du point de vue de son efficacité que de sa nature même (Cf. Rapport Monteil). La sensibilité du sujet n'a pas permis jusqu'à présent de modifier les textes.

Mais les pratiques tendent à changer et à intégrer différents éléments dans l'évaluation du travail d'un enseignant

---

<sup>9</sup> Denis Meuret, "La régulation par les résultats: pourquoi est-ce si choquant ?" *Administration et éducation* n°2/2003 p.57.

<sup>10</sup> Colette Woycikowska, *S'occuper du travail des autres. Le management dans l'établissement*, Hachette Education 2003

(implication dans le cadre du projet de l'établissement, résultats des élèves...). Les Inspections générales s'interrogent : celle d'Histoire et géographie ("Méthodologie de l'évaluation de l'enseignement de l'histoire et géographie au collège", sept. 2001, où la question des effets de l'enseignement sur les élèves est posée) ; le rapport sur les Inspecteurs de l'éducation nationale (Rapport Yves Bottin, 2004 : "Les inspections doivent s'attacher à observer davantage l'efficacité des enseignants et la plus value qu'ils apportent aux apprentissages des élèves qu'à l'esthétique de leur pratique dans la classe"). Des pratiques nouvelles naissent çà et là, en liaison entre les inspecteurs pédagogiques et les chefs d'établissement. D'ailleurs certains "enseignants", compte tenu de la nature de leurs fonctions, font déjà l'objet d'une évaluation intégrant des indicateurs de résultats (chefs de travaux, conseillers en formation continue...).

La notation *des non enseignants* est en cours de changement, en application du décret d'avril 2002. Des textes en préparation, fort complexes, organisent, tous les deux ans, un entretien d'évaluation, éventuellement précédé d'un rapport d'activités ; cet entretien porte principalement sur "les résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés".

### **3°/ Les établissements**

La prise en compte des performances des lycées et collèges peut avoir des conséquences sur les modes de pilotage des établissements, selon une gradation qui va du simple conseil à des mesures plus contraignantes.

L'aide, le conseil et le soutien aux établissements dans l'évaluation de leurs résultats (fourniture d'outils...) et dans leur amélioration (formation, interventions des corps d'inspection) se sont installés déjà dans les académies : c'est la forme la plus courante de prise en compte des performances.

Une seconde forme est en voie d'installation : la contractualisation. Elle suppose la réunion de plusieurs conditions : sortir des règles purement mécaniques d'attribution des moyens pour adapter ceux-ci aux objectifs de réussite de

l'établissement ; utiliser au maximum les marges d'autonomie des établissements en expérimentant des solutions novatrices (ex. : alternance de collégiens avec les LP) et en dérogeant à certaines réglementations inadaptées à la situation de tel ou tel établissement (ex. : aide individualisée en seconde) ; organiser les services académiques en fonction des besoins des établissements et de leurs projets. On peut penser que cette voie est de nature à responsabiliser les acteurs (services académiques et établissements) et à inciter davantage les établissements à produire des résultats dans la réussite de leurs élèves.

Une troisième voie, plus contraignante, est empruntée en Grande Bretagne. Tous les six ans, les établissements sont évalués par les inspecteurs de l'OFSTED, qui rencontrent les parents, examinent le fonctionnement de l'établissement et ses résultats (en particulier par rapport aux tests nationaux). Deux rapports sont produits : l'un public, l'autre destiné à l'établissement qui indique les mesures qu'il compte prendre pour améliorer ses résultats. Un établissement dont les résultats demeurent inférieurs à une qualité minimale peut être mis en tutelle, voire, si la situation perdure, fermé.

Pour l'instant, en France, le pilotage pédagogique des établissements et des académies intègre peu à peu les résultats atteints : c'est un progrès notable. Celui-ci fait appel à l'intelligence et au sens des responsabilités des acteurs : à eux d'en tirer les conséquences ! Il apparaît que cette logique de pilotage pédagogique par les résultats va progressivement avoir des incidences plus larges : sur nos gestions des établissements et des académies – plus individualisées si l'on peut dire et plus attentives au rapport coût/efficacité ; sur nos gestions de personnels, domaines dans lesquels les marges de progrès sont importantes pour mieux tenir compte du talent et de l'implication des agents.

Bernard Toulemonde,  
IGEN