

# Améliorer le travail collectif en établissement, chiche !

Comment, dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire, les différents professionnels travaillent ensemble pour faire réussir au mieux tous les élèves ? Pour explorer cette question nous avons cherché à mieux connaître et comprendre cette unité d'enseignement qu'est l'établissement : quelle est sa place dans le système éducatif ? Son rôle et ses modes de fonctionnement ? Surtout, comment, dans ces espaces éducatifs, agissent les professionnels : travaillent-ils ensemble ? Pourquoi et comment le font-ils ? Les effets de ce travail sont-ils toujours positifs ? Mesurés, reconnus ? Quels sont les obstacles et les points d'appui pour un travail commun plus satisfaisant pour tous ? Autant de questions que nous avons posées à deux chercheurs qui connaissent bien la réalité actuelle des établissements scolaires.

## À la recherche d'un second souffle

**Jean-Louis Derouet**

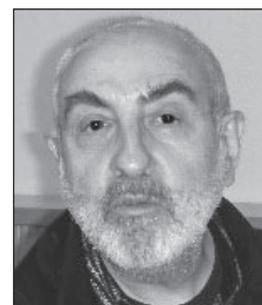
L'établissement scolaire est une réalité sociale et politique des années quatre-vingt (dans le même mouvement que celui de la création des ZEP). Cela commence avec la circulaire Vergnaud de 1982, et culmine avec la loi d'orientation Jospin de 1989 qui a réellement mis l'établissement « au centre ». L'idée dominante était que l'établissement était le bon lieu d'ajustement entre le projet de l'éducation nationale et celui des familles ou des élèves. Cette idée a été très puissante. Elle a aussi ouvert de nombreuses interrogations, en particulier autour du travail collectif des personnels. Cette conception de l'établissement comme lieu d'ajustement entre les différents projets a été productive jusqu'aux années quatre-vingt-quinze. Elle est, aujourd'hui, à la recherche d'un second souffle.

### Des accords impossibles

De 1980 à 1995, le nouveau pouvoir politique de gauche avait une profonde et véritable volonté de rénover les moyens de l'égalité des chances. Celle-ci ne consistant pas à donner la même chose à tout le monde, mais

bien à donner à chacun ce dont il a besoin. Dans les ZEP cela prend des formes de discrimination positive, dans les établissements « ordinaires », cela prend la forme du projet d'établissement. Cette orientation était aussi, du moins chez Alain Savary, surplombée par une philosophie sociale optimiste qui était celle de l'accord. Dans un article sur les établissements mobilisés et ceux qui ne l'étaient pas, François Dubet<sup>1</sup> affirmait que, malgré la force des inégalités sociales, il y avait toujours une marge d'intervention et que, l'engagement des enseignants, plus largement celui des personnels, était important et reposait sur un accord. Cette affirmation est intéressante mais, dans les études que nous avons menées, elle n'a jamais été véritablement prouvée : nous n'avons presque jamais vu de véritable accord démocratique<sup>2</sup>.

L'idée de Savary et de certains de ses conseillers était que l'immense débat sur l'éducation – faut-il poursuivre des objectifs d'égalité ? d'efficacité ? d'épanouissement des enfants ? de satisfaction des consommateurs ? etc. – débat impossible à clore au plan national pouvait être plus simple à l'échelle de l'établissement. La circulaire Savary proposait trois temps : l'inventaire des besoins, le dégagement des



**Jean-Louis Derouet**, professeur d'université, est directeur de l'Unité mixte de recherche Éducation et Politiques (université Lumière Lyon 2-INRP). Il travaille notamment sur les questions de justice en éducation et sur la mise en place des politiques de territorialisation de l'éducation en Europe (déconcentration, décentralisation, autonomie des établissements, etc.) depuis le début des années 1980. Il a publié de nombreux ouvrages dont, récemment, *Le collège unique en questions* (PUF, 2003) et, avec Yves Dutercq, *Le collège en chantier : retour sur le collège unique* (INRP, 2004).

1. Dubet F., Cousin D., Guillemet J.-Ph. (1989), « Mobilisation des établissements et performances scolaires - Le cas des collèges », *Revue française de sociologie*, n° 30, p. 235-256.

2. Derouet J.-L. (coord.) (1999), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles Paris, De Boeck INRP

priorités et enfin, le choix des moyens pour les atteindre. Dans leur majorité, les équipes n'ont pas pu se mettre d'accord sur les priorités. Les débats et les choix locaux ne sont pas plus simples que les débats et les choix nationaux : dans un établissement, vous retrouvez les grands débats de philosophie politique avec, à peu près, les mêmes arguments. Dans les conseils de classe, par exemple : faut-il ne prendre en compte que les résultats, ou faut-il regarder l'environnement des élèves ?

De plus, le mouvement naturel du débat n'est pas de converger vers un accord, il est de s'étendre et l'on ne peut faire reproche aux enseignants d'être des intellectuels – les intellectuels sont prêts à mourir pour les principes. Les enseignants, heureusement, restent attachés au principe de l'égalité des chances alors que tout leur montre,

dans leur vie professionnelle, que ce principe est inaccessible et ne sert qu'à les rendre malheureux, et à les mettre en accusation vis-à-vis de l'opinion publique. Dans la réalité, la société est inégalitaire. C'est inégal avant l'école, inégal après, pourquoi cela serait-il égal à l'intérieur ? Pourtant les enseignants restent attachés au principe d'égalité presque contre toute raison, contre toute contrainte. François Dubet et Marie Duru Bellat<sup>3</sup> ont montré que les nouveaux enseignants aussi y restaient attachés, même s'ils se demandaient combien de temps cela pouvait durer car cet idéal semble bien aussi les faire souffrir.

### Coordonner des actions

Mais, même s'ils ne sont pas d'accord sur les principes, les gens peuvent coordonner leurs actions. Par exemple, l'introduction des brevets et des bacs blancs par Jean-Pierre Chevènement m'a beaucoup fait réfléchir. Ces examens blancs réintroduisaient et même dramatisaient un système de composition qui avait été très contesté. Et pourtant, cela a permis de vraies convergences entre ceux qui définissent la justice par l'efficacité (les bacs blancs permettent de s'entraîner), ceux qui définissent la justice par l'égalité (cette évaluation anonyme permet de redistribuer les groupes de niveaux), ceux qui sont favorables à la pédagogie (ce travail oblige les profs à se mettre d'accord sur la définition d'une épreuve commune et sur quelques critères

## Curriculum

Plus large que la notion de programme (qui ne prend en compte que les contenus d'enseignement), le *curriculum* désigne les manières dont sont structurés, organisés et mis en œuvre les programmes de formation. Cette notion permet de mieux analyser les effets de ce qui est enseigné (ou non) et appris (ou non) par les élèves. On distingue *curriculum formel*, ce que l'école a l'ambition de transmettre, *curriculum réel*, ce que l'école transmet vraiment, et *curriculum caché*, l'expérience scolaire de chaque élève dans ses dimensions cognitive, affective, sociale et morale.

d'évaluation communs). Ainsi, même s'il n'y a pas d'accord, il peut y avoir des convergences sur des modes d'organisation du travail. Les enquêtes que nous avons faites montrent les effets positifs de ces convergences. Plusieurs de nos enquêtes ont été réalisées à la demande de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) qui, dans cette période, avait isolé une catégorie « établissement défavorisé/performant », c'est-à-dire des établissements qui faisaient réussir des élèves d'origine populaire. Quand nous allions enquêter, nos conclusions sur les raisons de ces performances étaient, presque toujours, liées à la présence de dispositifs de coopération.

### Une dynamique qui s'est essouffée

Un des problèmes de l'établissement, c'est que cette dynamique orientée sur ces dispositifs de coopération souvent innovants, qui a existé pendant un temps, a déperé. La première raison est que le projet d'établissement de Savary n'entraînait pas dans la salle de classe. Cela relevait d'une prudence sans doute nécessaire, tant par rapport à la culture des enseignants que par rapport à la société en général. L'idée de déconcentration était une idée suspecte. La République signifiait la centralisation et la décentralisation représentait le risque du retour à l'Ancien Régime. Pour faire accepter cette décentralisation, il importait de respecter l'autonomie des enseignants dans leurs classes. Ainsi le projet d'établissement, qui a eu une incontestable réussite, s'est principalement occupé de la périphérie de l'action enseignante (la vie scolaire, la cantine, le CDI, les actions pédagogiques un peu exceptionnelles : sorties, soutien, opérations



3. Dubet F., Duru Bellat M. (2000), *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil.

interdisciplinaires...). Il n'est pas véritablement rentré dans le cours ordinaire. Cela a sans doute été une des raisons de sa réussite, aujourd'hui, cela devient une raison de faiblesse. C'est d'ailleurs ce que, d'une certaine manière, la dernière loi d'orientation, celle de Fillon a enregistré avec la création de ce « conseil pédagogique » dont on ne sait pas encore ce qu'il va produire.

## Quatre conditions pour un nouvel élan

### *Une réflexion sur les choix curriculaires*

Pour que le projet d'établissement reprenne du tonus, il faudrait qu'il entre davantage dans les classes, en particulier sur la question des choix curriculaires. Une réflexion sur la dialectique entre programme national et curriculum d'établissement est nécessaire. Les rapports de l'inspection générale disent que les programmes nationaux sont appliqués aux deux tiers, et c'est sans doute optimiste. En plus, ce ne sont pas partout les deux mêmes tiers. Bien sûr les programmes nationaux sont une référence absolument essentielle ; je connais des pays qui n'en ont pas et je peux affirmer leur nécessité. Mais, en même temps, une évidence s'impose : les programmes ne régulent pas la vie des établissements ni celle des classes. Il y a là un vrai thème de recherche pédagogique : comment réfléchir, au-delà de la variabilité des disciplines, et dans le respect des programmes nationaux, à un projet curriculaire d'établissement ?

### *Une meilleure formation des chefs d'établissement*

Le deuxième point de blocage, c'est l'incroyable accroissement des responsabilités et donc des compétences demandées aux chefs d'établissement. Il va bientôt être plus simple d'être ministre que d'être chef d'établissement ! Et, même s'il y a eu des progrès, ni le recrutement, ni la formation initiale et permanente, ni l'accompagnement, ne suivent. La stabilisation de l'École supérieure de l'éducation nationale (ESEN) est un progrès, le concours est un petit peu moins « amicaliste » que par le passé mais, en même temps, il y a une véritable crise du recrutement.

### *De meilleurs outils de pilotage*

Il faudrait donner à l'établissement des outils de pilotage adaptés. Il existe en France un bon système d'évaluation, celui de la DEP mais, il est fait d'un point de vue national. C'est d'ailleurs ce que voulait la loi de 1989 : « prévenir d'éventuelles dérives ». S'il y a des établissements qui, pour une raison ou pour une autre, sortent du cadre, ils sont identifiés et rappelés à l'ordre. Mais ce point de vue ne constitue qu'un aspect. Quand des enseignants se mobilisent fortement pour une innovation particulière, les résultats des évaluations nationales vont complètement écraser les résultats de ce travail. Un important travail de soutien lecture ne fera pas progresser le taux de réussite au brevet. Ces évaluations plus locales devraient aussi être

## Un lycée « défavorisé/performant »

### **Converger sur l'organisation sans être d'accord sur les principes**

Dans le centre d'une ville moyenne, trois établissements très proches : deux d'entre eux (l'ancien lycée de garçons et l'ancien lycée de filles) captaient la « bonne clientèle » du centre-ville ; le troisième, (l'ancienne primaire supérieure) avait, lui, un problème d'identité. Or ce lycée était classé « défavorisé performant » par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), c'est pourquoi nous l'avons étudié.

De l'extérieur, pour les parents, l'équipe des enseignants paraissait très cohérente et soudée. Au contraire, lors de l'entretien, le proviseur a, lui, évoqué une situation très difficile. Dans notre enquête, nous avons identifié trois groupes d'enseignants qui communiquaient fort peu. Sans se haïr vraiment ils se méprisaient beaucoup. On pourrait, très sommairement et rapidement, qualifier ainsi ces trois groupes : les pédagogues du « travail autonome » qui étaient plutôt des littéraires, les pédagogues « industriels » qui pratiquaient une pédagogie de maîtrise très instrumentée et les pédagogues de « la réussite des moyens » (moyen au sens social – enfants d'ouvriers ou de petits agriculteurs – et moyen au sens scolaire d'élève moyen). Entre ces groupes, totalement différents, il y avait beaucoup de petites tensions mais il restait certaines marques de sociabilité.

*suite p. IV*

partagées. En effet, les quelques études faites sur des opérations comme les parcours pédagogiques diversifiés, montrent l'incroyable variété des actions englobées par le même terme. Il faut se rendre à l'évidence qu'il y a dans le même établissement, plusieurs réseaux qui, chacun, produisent leurs effets. Dans les années quatre-vingt, on parlait de l'effet établissement, croyant qu'on pouvait caractériser un établissement en croisant cinq ou six variables – par exemple, niveau de formation des enseignants, présence de certains équipements ou investissements, style de *leadership* du chef d'établissement, etc. Or, si l'effet établissement existe bien, il réside en une accumulation d'une infinité de petites choses et l'on ne peut pas le caractériser à partir de cinq ou six variables. C'est pourquoi cette évaluation devrait, dans certains cas, se faire par unités plus petites que l'établissement (par réseau, par opération...). Cela demanderait une grande diversification des outils de pilotage.

#### *Pour des réseaux d'établissements*

Le dernier point serait celui de l'extension de la pensée en réseaux à l'extérieur de l'établis-

sement. Dès l'origine, Antoine Prost, proche conseiller d'Alain Savary et alors président de l'INRP, avait posé une question : cette unité n'est-elle pas trop petite ? L'établissement est effectivement important parce que c'est le lieu où vivent les professionnels et les élèves et où sont leurs enjeux (avoir ou être dans de bonnes classes avec de bons emplois du temps, de bons profs). Mais que peut un principal de collège devant le conseil général ? Un proviseur de lycée devant le conseil régional ?

Difficile de savoir quelle pourrait être l'unité au-dessus. Fallait-il des « supers proviseurs » ? Il y avait l'exemple des GRETA, Groupements d'établissements pour la formation permanente, qui posaient problème sur le plan de l'organisation et de la gestion. Fallait-il inventer un nouveau corps professionnel alors qu'il y en a déjà beaucoup ? Le travail de Claude Pair dans l'académie de Lille, proposait de rapprocher ces unités des bassins d'emploi de l'INSEE. Il s'agit, en effet, de gérer une cohorte qui va de l'âge de deux à vingt ans voire dans une perspective de formation tout au long de la vie. Aujourd'hui, les inspecteurs d'académie adjoints, beaucoup plus nombreux, sont territorialisés. Ils jouent un rôle important. Ce sont eux qui maîtrisent la concurrence entre les établissements, qui régulent avec les collectivités territoriales. Ils forment ce que l'on peut appeler l'encadrement de proximité entre l'établissement et l'académie et font fonctionner les établissements en réseaux. Il demeure certain que, par rapport aux responsabilités qui sont les siennes, l'établissement est aujourd'hui sous-encadré.

Pour conclure rappelons que la question de la prolongation de la scolarité des enfants de milieux populaires se pose depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les historiens travaillent à éclairer ce point. Antoine Prost établit actuellement qu'il existait de nombreux dispositifs locaux très variés et qui produisaient ce qu'il appelle une « démocratisation rampante ». Même si les intentions sont pures, le progrès n'est pas seulement du côté de la standardisation.

#### *Entretien avec Jean-Louis Derouet*

## Un lycée « défavorisé/performant »

### Converger sur l'organisation sans être d'accord sur les principes (Suite de la page III)

Nous avons aussi enquêté auprès des élèves en leur demandant de mettre ensemble les profs qui se ressemblaient. Comme lors d'autres enquêtes, les élèves ont constitué plusieurs catégories : les profs qui méprisent, ceux qui ne méprisent pas, ceux qui sont fiables avec qui on sait ce qu'on a à faire, ceux qui ne sont pas fiables et changent d'avis. Les profs qualifiés de méprisants étaient fort peu nombreux. L'étonnant était que, dans les différentes catégories, on trouvait des profs appartenant aux trois groupes que nous avons identifiés. Effectivement, il y avait une « convergence objective » entre les actions et dispositifs pédagogiques des uns et des autres. Les pédagogues du « travail autonome » donnaient leurs fiches de consignes et les élèves savaient ce qu'ils devaient faire ; les pédagogues « industriels », eux aussi, étaient précis dans leurs propositions de travail, tests et autres ; quant aux pédagogues de « la réussite des moyens », ils avaient une pédagogie très proche de l'ancien enseignement supérieur (des cours assez pauvres et peu nombreux mais beaucoup d'exercices avec des corrections collectives). Ainsi on peut dire que, sans le savoir eux-mêmes, ces enseignants, très différents dans leurs principes étaient, dans leurs actions, très convergents. Cette convergence permettait d'avoir de bons résultats au baccalauréat même si, dans le cas de cet établissement, beaucoup d'élèves avaient le bac en quatre ans et non pas en trois. Ils pouvaient redoubler en seconde ou en terminale, mais ils avaient le bac.

# L'égalité des chances à l'épreuve de l'établissement ?

Anne Barrère

L'égalité des chances est évidemment une formulation qui fait consensus, et qui peut être un enjeu collectif partagé. Mais la manière dont elle structure le quotidien des établissements et l'idée d'un progrès local en la matière sont à différencier fortement selon les établissements. Dans l'établissement REP où j'ai réalisé l'enquête par observation et où j'ai passé un an<sup>1</sup>, il y a une assez forte culture d'évaluation qui fait que cette égalité des chances doit se traduire par des résultats concrets, même si c'est surtout sur les équipes de direction, les coordonnateurs, voire certains enseignants – ceux qui sont chargés de différents dispositifs – que pèse une injonction de résultats, qui n'est pas forcément partagée par l'ensemble des enseignants.

## L'établissement peut-il réduire les inégalités scolaires ?

Dans le quotidien des établissements et pour les acteurs, cette question ne se pose pas forcément en ces termes, même si c'est une problématique évidemment centrale à un niveau macrosocial. Pour trois raisons principales. La première est que, dans les établissements REP, il y a autant d'impératifs de « réussite météorologique » (en termes de climat, d'ambiance ou d'atmosphère) que d'impératifs de réussite scolaire, surtout s'il y a des risques d'incivilité et de violence ou des divisions voire des conflits entre les personnels. La deuxième raison est que, dans les établissements scolaires REP, l'idée de réduction des inégalités scolaires est, aujourd'hui, très fortement insérée dans des logiques de territoire et de relations entre les établissements. Il s'agit de réduire la concurrence ou les différentiels de réputation entre établissements, par exemple, pour l'établissement que je connais le mieux, de colmater l'écart d'avec un établissement REP voisin dont le public était à peu près le même et qui, pourtant, avait quand même des résultats un tout petit peu meilleurs, et une réputation un peu meilleure aussi. Ce qui interrogeait le collège c'était : « pourquoi, nous, on reste à la traîne de la réputation, des demandes de dérogation, et pour finir, effectivement de l'image, alors même qu'on a presque le même public social, presque la même configura-

tion urbaine ». C'était aussi en ces termes que l'équipe de direction se posait le problème. Enfin, poser la question de la réduction des inégalités scolaires au niveau de l'établissement nécessiterait une expertise locale fine que la plupart des établissements n'ont pas. Les équipes de direction ont des indicateurs mais ils ne les maîtrisent sans doute pas au point de pouvoir répondre à cette question, ce qui supposerait, par exemple, de savoir si l'établissement devient plus équitable. Sur le terrain, il importe davantage de faire face à l'échec, à la démotivation, de donner suffisamment de sens à l'école, que de réduire les inégalités à proprement parler.

## Que signifie faire progresser un établissement ?

Les chefs d'établissement parlent effectivement beaucoup de faire avancer ou bouger un établissement. Cela peut vouloir dire moderniser l'école, son fonctionnement. Mais ce seul argument peut aboutir à ce que P.-A. Taguieff qualifie de « bougisme »<sup>2</sup>, le mouvement du progrès séparé d'un sens collectif. Avancer, mais vers quoi ? Les chefs d'établissement se différencient justement par leur capacité à donner – ou non – un sens local au changement éducatif, à relier un discours très modernisateur sur l'école et des valeurs ou des projets précis comme la réduction des inégalités scolaires. Moderniser un établissement peut vouloir dire travailler en équipe, avoir des projets, réduire un fonctionnement trop bureaucratique ou obsolète, ouvrir l'école sur le quartier, etc., beaucoup de choses qui ne sont pas forcément directement liées à une problématique de réduction d'inégalités scolaires et qui peuvent même rentrer en tension avec elles.

Ainsi en va-t-il de l'amélioration du climat de l'établissement. Le lien entre l'amélioration du climat et une amélioration de la réussite est un présupposé, une sorte d'utopie directrice au quotidien. Améliorer le climat, c'est améliorer la réussite parce que c'est améliorer les conditions de réussite. Un certain nombre de résultats experts vont d'ailleurs dans ce sens : on sait que l'efficacité d'un établissement est surtout liée au temps consacré à l'apprentis-



Anne Barrère est professeure à l'université de Lille 3 et membre du laboratoire Proféor. Après s'être intéressée au travail scolaire et au travail enseignant, elle vient de publier un livre intitulé *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République* (PUF, 2006). Elle a aussi écrit : *Travailler à l'école* (PUR, 2003) et « Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique », *Revue française de pédagogie* (n° 156, juillet-août-septembre 2006).

1. Pour les résultats complets de l'enquête voir *Sociologie des chefs d'établissement*, Paris, PUF, 2006.

2. Dans son livre *Le sens du progrès*, Paris, Flammarion, 2004.

sage, et on peut penser que, plus on passe de temps à faire vraiment la classe et moins à faire la discipline, plus les élèves progressent. Mais les établissements sont parfois déroutés devant l'écart entre les deux logiques car ce ne sont pas forcément les mêmes temporalités. Une amélioration du climat peut produire une amélioration de réussite, mais pas tout de suite. Ce peut être long et, entre-temps, le climat peut se dégrader de nouveau. Cette disjonction peut d'ailleurs amener les équipes à se décourager, en donnant l'impression que l'amélioration du climat n'a mené à rien de concret, non seulement en termes de résultats, mais aussi de conséquences sur la réputation auprès des parents, et sur les demandes de dérogation.

### Des enjeux proches du quotidien des enseignants

À l'intérieur des établissements, la question des inégalités scolaires se traduit, par exemple, par celle de la composition des classes et donc, de l'hétérogénéité. Les équipes de direction sont prises dans un dilemme<sup>3</sup> : constituer des classes protégées au risque qu'il y ait effectivement des écarts entre classes, mais afin de pouvoir accueillir, au sein de l'établissement lui-même, un public plus mixte ; ou constituer des classes hétérogènes partout, au risque, lorsque l'on a un public très en difficulté, d'avoir des classes posant toutes des problèmes d'hétérogénéité de niveau et de comportement. Rares sont, aujourd'hui, les établissements qui ne jouent pas un petit peu sur les deux tableaux. Ils sauvent l'hétérogénéité globale de l'établissement, d'ailleurs prescrite officiellement, par un certain nombre de différenciations à l'intérieur de l'établissement, qu'il s'agisse des classes européennes ou à options, et aussi de différents dispositifs de remédiation plus ou moins ambitieux. Or, ces enjeux, très proches du quotidien des enseignants, et qui décident de l'avenir d'un établissement, ne font pas toujours l'objet de réflexion collective, encore que les situations locales soient très différentes. Par exemple, dans un lycée de l'enquête, de très forts conflits autour de l'ouverture d'une classe européenne ont amené le départ du chef d'établissement. Les syndicats, plus ou moins forts dans un établissement, s'ils se centrent ou non sur ces questions, décident aussi de leur devenir local.

Cette gestion de l'offre scolaire dépend aussi du système relationnel établi entre le chef d'établissement et les enseignants. J'ai pu constater que, parfois, les chefs d'établisse-

ment sont davantage mis en difficulté sur leur style d'autorité que sur les enjeux liés à l'intérêt général de l'établissement. Les chefs d'établissement tentent parfois d'opérer une modernisation assez autocratique, qui fait l'économie des contre-expertises éventuelles sur ce qu'ils proposent, dans un domaine où, au fond, rien ne va tellement de soi. Lorsque les différends ne sont pas explicités, ils peuvent parfois devenir des conflits très durs entre les personnes<sup>4</sup>.

### Donner un sens local au changement éducatif : où, quand, comment ?

On pourrait évoquer trois éléments : le partage du constat, l'usage des chiffres et la pédagogie. D'abord, les acteurs d'un établissement devraient s'entendre sur le constat : où sont, finalement, les difficultés les plus importantes ? Dans la formation de chef d'établissement on parle de « diagnostic partagé » mais cela reste très institutionnel, très formel. Il faut définir les urgences de l'établissement et tout le monde n'est pas d'accord sur les priorités. En REP c'est parfois plus facile, on peut s'entendre parce qu'il y a des évidences communes et souvent la civilité est un point consensuel. Les divergences apparaissent sur les modes de traitement mais il y a accord sur le diagnostic. Il faut donc se mettre d'accord sur les vraies difficultés et atouts du collège, sur des priorités, c'est déjà un premier problème. Surtout, il est très difficile de passer des difficultés individuelles des enseignants, à l'idée de difficultés collectives de l'établissement. Cette réalité ne va pas de soi, il faudrait voir ce qui se passe dans les classes comme quelque chose de produit par l'organisation. Par exemple, arrêter de considérer que l'enseignant systématiquement chahuté de cinq à six est un problème purement individuel, quels que soient les facteurs effectivement personnels qui sont partie prenante de la situation. C'est aussi un problème collectif, qui peut avoir des incidences sur l'ambiance, les équipes, etc., et les enseignants auraient un véritable intérêt à une construction plus objectivante et plus collective de ce type de « risque du métier ». La parole pourrait davantage circuler sur les classes et les élèves difficiles. D'ailleurs, les établissements difficiles, classés en REP ou non, l'ont compris et inventent, plus qu'ailleurs, des moyens collectifs pour faire face, avec souvent des procédures plus codifiées, des passages à l'écrit et la rédaction de fiches d'incidents. L'injonction au travail en équipe qui peut paraître vide dans certains collèges, est plus concrète en REP, on l'a déjà dit, lorsque

3. Cela a été mis en évidence depuis longtemps par des sociologues comme Jean-Paul Payet ou Agnès van Zanten, ou plus récemment par Denis Laforge (*L'État face à ses contradictions*, Paris, L'Harmattan, 2005)

4. Sur ce point, voir les travaux de Jean-Louis Derouet sur l'établissement scolaire comme lieu de controverses, en particulier *École et justice*, Paris, Métailié, 1992, ou *L'établissement, entre service public et autonomie locale*, Paris, ESF, 1998 (avec Yves Dutercoq).

le travail d'équipe peut aider à faire face à la difficulté de la classe.

Un deuxième problème est celui du diagnostic chiffré. Aujourd'hui le changement au niveau de l'établissement est fortement lié à la culture de l'évaluation. Qui connaît les chiffres ? Qu'en déduire ? Comment s'en servir pour agir ? Dans l'établissement de l'enquête, il y avait beaucoup de chiffres, il y avait eu au moins trois audits mais, que faire de ces informations parfois extrêmement fines ? Il y avait, par exemple, des chiffres intéressants qui expliquaient que la monoparentalité, contrairement à ce que l'on dit parfois, ne faisait pas de différence dans les résultats scolaires. Qu'en faire ? Que faire des séries de « handicaps chiffrés » que semblent montrer les chiffres en REP lorsqu'ils disent à quel niveau on se situe par rapport à la moyenne départementale, académique, nationale ? L'image négative renvoyée par les chiffres limite la sensation que l'on peut faire quelque chose. C'est pourquoi, je pense, l'exigence de visibilité dans les résultats est souvent transférée en REP sur les projets, qui ont au moins le mérite de montrer qu'on agit, et de s'incarner souvent dans des réalisations, des objets...

Le troisième point, c'est que la pédagogie n'est pas facilement l'objet de discussion collective : quel type de remédiation faire ? Quels dispositifs sont les plus urgents dans un établissement ? Est-ce que l'« école ouverte » s'impose ? Quel type de projets faut-il mener, etc. ? La discussion n'est pas toujours présente ni formalisée (même si les déplacements à Eurodisney semblent avoir la palme de la polémique ponctuelle en collège !) et au nom de la nécessaire modernisation, ces questions sont parfois occultées. Du coup, la contestation par des enseignants de certains dispositifs pédagogiques peut être très mal vue par les équipes de direction et réciproquement, lorsque les enseignants prennent des initiatives qui ne rentrent pas dans le « cadre » de ce qu'envisageaient les directions pour l'établissement. On peut aboutir à des conflits de légitimité pédagogique, puisque le chef d'établissement en est également crédité dans ses nouvelles missions.

### Quels obstacles, quels leviers ?

Le point d'appui le plus efficace pour agir ensemble dans l'établissement est l'intérêt professionnel que peuvent avoir les enseignants à mettre en commun un certain nombre de choses. Il existe d'ailleurs une culture affinitaire de travail chez les enseignants : ils apprécient de travailler avec des collègues choisis, à l'intérieur d'une même discipline ou avec des intérêts ou

## De l'usage des évaluations

*Beaucoup d'évaluations sont faites et toutes sortes de mesures produisent de très nombreux chiffres et indicateurs. Que fait-on de ces chiffres dans les établissements ? Plusieurs recherches sont en cours mais peu de résultats sont encore disponibles. Romuald Normand et ses collègues ont travaillé sur l'usage des évaluations nationales. Voici quelques éléments de synthèse de leur travail.<sup>1</sup>*

L'évaluation du système éducatif par les résultats scolaires obéit à une longue tradition qui vient des États-Unis. En France, les évaluations nationales poursuivent un double but : éclairer le pilotage national et aider les acteurs à réajuster leurs pratiques. Le premier objectif est, généralement, considéré comme atteint mais les enseignants, les chefs d'établissement et les inspecteurs (IEN, IA, IPR) utilisent-ils les résultats des évaluations nationales pour réajuster leurs actions locales ? Quels sont les effets de cet usage sur les élèves ? Difficile de répondre de manière univoque. En effet, selon les cas, ces évaluations peuvent induire des changements ou être tout simplement ignorées.

Les évaluations nationales sont conçues comme des outils de pilotage du système, même si les responsables sont bien conscients que cela rencontre une certaine réticence ou hostilité de la part des enseignants voire des chefs d'établissement. Elles sont vues comme un élément du projet d'établissement et peuvent constituer un des axes directeurs d'une politique académique. Toutefois, malgré la mobilisation de l'institution et de ses acteurs, la culture de l'évaluation a du mal à se diffuser à l'échelle d'un territoire.

Les enquêtes montrent qu'au niveau 6<sup>e</sup> les évaluations sont traitées de manière très superficielle dans les établissements et rarement utilisées pour mettre en place des re-médiations. Dans les établissements les équipes de direction sont peu mobilisées et ce sont généralement les principaux adjoints qui s'en chargent. Souvent l'équipe de direction n'a pas compris la nécessité d'une discussion sur les résultats et elle n'organise pas forcément une réunion si celle-ci n'est pas intégrée au projet d'établissement. Certains chefs d'établissement disent qu'ils mettent les résultats en salle des professeurs, mais il faut y voir davantage un geste symbolique plus qu'un réel intérêt de l'encadrement.

Au niveau des établissements, il n'y a pas de dispositifs clairs. Dans les collèges observés, on prend beaucoup de libertés vis-à-vis des consignes fixées au niveau national. Le déroulement des évaluations se fait selon une logique tout administrative. Il n'y a pas de concertation préalable sur le codage ou le contenu de l'évaluation. La saisie des codes est généralement réalisée par les enseignants mais pas toujours (ce peut être des emploi-jeunes ou des responsables de l'administration). Les enseignants, quant à eux, perçoivent ces évaluations comme étrangères à la pédagogie. Ils pensent qu'elles sont essentiellement destinées à réaliser des statistiques pour faire des comparaisons ou des classements d'établissement. Selon eux, elles ne disent rien sur le cheminement de l'élève et ses erreurs. De plus, ces évaluations apparaissent comme des outils complexes et difficiles d'accès. Les enseignants peuvent obtenir de nombreux graphiques statistiques, établir des corrélations, mais, même s'ils enseignent les mathématiques, ils sont bien démunis face à cette inflation statistique.

En somme, il semble exister un contraste fort entre la mobilisation des responsables institutionnels pour valoriser et promouvoir les évaluations nationales au niveau académique et les modalités de leur accueil dans les établissements scolaires. Même si, progressivement, les enseignants de mathématiques semblent, dans l'ensemble, moins opposés à ces évaluations : ils trouvent un intérêt aux exercices et s'en servent dans leurs cours.

(Suite en page VIII)

1. Le développement d'une culture de l'évaluation dans l'Éducation nationale : comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ? Note de synthèse. Romuald Normand et Jean-Louis Derouet avec la collaboration de Jean-Pierre Bourreau, Luc Chaffange, Bruno Garnier et Martine Rémond. INRP, Unité mixte de recherche Éducation & Politiques.

des sensibilités pédagogiques communs, voire certaines passions ou loisirs communs.

Un des obstacles sans doute, ce sont comme je l'ai dit, les fausses évidences, pas forcément partagées. Par exemple celle du travail collectif ou du partenariat. D'autres professionnels sont certes nécessaires pour gérer des situations difficiles (personnels sociaux, sanitaires, etc.) mais cette solution peut générer d'autres problèmes comme l'externalisation abusive du traitement d'un certain nombre de difficultés professionnelles. De plus, travailler ensemble c'est aussi plus de temps, plus de conflit, moins d'autonomie, c'est donner aux autres un droit de regard sur ses pratiques... C'est aussi, en quelque sorte, une certaine perte d'autonomie qui doit être compensée par autre chose pour être acceptable sur un plan professionnel.

Voir les enseignants comme individualistes ou comme résistants au changement est une vision tellement générale qu'elle en devient, sinon fautive, de toute façon peu opératoire. Dans le travail enseignant, comme dans beaucoup de métiers intellectuels, l'autonomie individuelle est un enjeu fondamental et une forte motivation dans le rapport au métier. D'ailleurs, formation et professionnalisation visent à accroître une expertise enseignante qui va justement de pair avec cette autonomie et qui la légitime. On peut dire, bien sûr, qu'une des compétences professionnelles est aussi la capacité d'échanger avec d'autres.

Mais de fait, il existe aujourd'hui aussi des formes de travail collectif informelles, qui parfois, paradoxalement, vont être détruites par une culture plus formalisée, par une « collégialité contrainte » par des injonctions. Et l'enseignant complètement seul, complètement isolé, est plutôt rejeté de la communauté enseignante<sup>6</sup>.

### Et l'autonomie des établissements ?

Il faut faire une distinction entre l'autonomie de l'établissement comme politique éducative et l'autonomie au travail des acteurs de l'établissement car les deux entrent parfois en tension. Les chefs d'établissement protègent, eux aussi, beaucoup, leur autonomie au travail face aux hiérarchies, comme le font d'ailleurs les enseignants dans la classe. D'autant plus que, sous couvert d'autonomie, l'institution se décharge parfois de certaines tâches et envahit les établissements de travail administratif qu'ils n'étaient pas censés faire. Les chefs d'établissement cherchent alors à préserver les tâches plus gratifiantes, en particulier les tâches de pilotage, où il s'agit « d'imprimer sa marque » sur un établissement. Surtout, étant donné qu'ils ont de nouvelles tâches d'animation et de régulation collectives, ils ont intérêt à ce que les enseignants les aident dans ces tâches. Même s'ils ne croient pas vraiment au travail en équipe, il faut faire le projet d'établissement et qu'il y ait des enseignants investis dans les projets. Ces tâches de régulation collective des établissements entrent à leur tour en tension avec l'autonomie enseignante, surtout peut-être à l'occasion de dispositifs pédagogiques nouveaux comme les IDD, TPE et PPCP ou les dispositifs de remédiation et de lutte anti-décrochage, qui eux-mêmes demandent un investissement supplémentaire aux enseignants.

Bref, il convient de voir ce que l'autonomie des établissements comporte comme conséquences concrètes au niveau du cadre de travail. Il peut être le lieu de bras de fer pour le contrôle du changement local comme celui de l'ouverture à l'innovation, à la prise d'initiative qui rendent les métiers plus intéressants ; il peut être le lieu d'une culture des résultats mal reliée aux situations locales, comme d'un effort d'objectivation commun sur les problèmes et les solutions dans un contexte scolaire particulier. À ce moment-là, on n'est plus dans des pétitions de principe, mais dans la prise en considération du travail de tous, au quotidien.

5. Voir à ce sujet le numéro 49 de la revue *Recherches et formation* et en particulier l'article de Monica Gather Thurler et Philippe Perrenoud, « Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? »

6. Cf. Yves Dutercq, *Les professeurs*, Paris, Hachette éducation, 1993.

## De l'usage des évaluations (Suite de la page VII)

Leur rapport aux évaluations est plus naturel alors que les professeurs de français et même leurs inspecteurs sont davantage sceptiques et considèrent ces évaluations comme un bilan de niveau et non comme un diagnostic. D'une manière générale, il y a des différences importantes selon les établissements. Les difficultés s'expliquent par le fait qu'elles mettent en tension des mondes d'acteurs différents, avec leur propre rationalité et leur propre légitimité : celui des responsables institutionnels soucieux de faire des évaluations nationales un instrument de prise de décision et de pilotage de leur action, celui des évaluateurs attachés à la validité et à la pertinence scientifique des outils mis en œuvre, celui des professionnels de la formation, celui des chefs d'établissement préoccupés de satisfaire les exigences de leur hiérarchie mais devant composer avec le contexte local de leur collège, celui des enseignants pour qui ces évaluations, étrangères à leur culture professionnelle, s'accordent mal au sens qu'ils donnent à leur travail pédagogique avec les élèves.

Dans cette note de synthèse, les auteurs font, en conclusion, quelques propositions, différentes selon les niveaux. Au niveau central il semble qu'une réflexion sur la définition des items et la variété des usages des évaluations selon les contextes et situations serait nécessaire. Au niveau intermédiaire, il faudrait davantage penser à la constitution d'un espace commun de reproblématisation de ces évaluations en fonction de la multiplicité des enjeux et des situations. Au niveau local enfin, il faudrait rendre ces évaluations et les problématiques qui les accompagnent utiles aux enseignants.

**Entretien avec Anne Barrère**