

UNIVERSITE DE NANTES
UFR des Lettres et Langages

Ecole doctorale Cognition, Education, Interactions

Année 2011

N°attribué par la bibliothèque

**LA RECHERCHE DE LA PERFORMANCE DANS
LE SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS :
Un nouveau paradigme professionnel pour les enseignants
du premier degré ?
(VOL.1)**

THESE DE DOCTORAT
Discipline : Sciences de l'éducation
Spécialité : Sociologie

*Présentée
et soutenue publiquement par*
Sylvie CUCULOU

Le 15 juin 2011, devant le jury ci-dessous

Jury

M. Alain BOUVIER, Professeur aux Universités de Poitiers et de Sherbrooke, rapporteur.
M. Yves DUTERCQ, Professeur, Université de Nantes, Directeur de la thèse.
M. Michel FABRE, Professeur, Université de Nantes.
M. Bruno SUCHAUT, Professeur, Université de Bourgogne, rapporteur.

**LA RECHERCHE DE LA PERFORMANCE DANS LE SYSTEME EDUCATIF
FRANÇAIS : un nouveau paradigme pour les enseignants du premier degré ?.**

Résumé

L'entrée de l'éducation dans le 21^{ème} siècle s'est accompagnée de thèses managériales tournées vers la rationalisation des moyens existants et l'optimisation des ressources humaines.

Dans le même temps, le système éducatif français a prolongé et renouvelé l'idée d'égalité des chances en l'identifiant comme une condition pour le développement de l'économie de la connaissance. Or les grandes enquêtes internationales d'évaluation des acquis des élèves renvoient des résultats qui rendent insuffisamment compte de l'investissement consenti par l'Etat en matière d'éducation. Dans ce contexte, la performance s'identifie comme une stratégie d'amélioration significative des résultats des élèves pour des coûts publics maîtrisés.

La recherche interroge la performance dans ses différentes dimensions de qualité, d'efficacité et d'efficience caractérisant les objectifs attendus du service public d'éducation. Pour les enseignants du premier degré, la démarche stratégique de la performance est nouvelle. Par une enquête locale menée auprès d'enseignants du premier degré d'une circonscription concernée par l'application de la performance, il s'agit de se demander si cette approche constitue vraiment un nouveau levier pour l'égalité des chances.

La recherche tente donc d'identifier dans les justifications des enseignants l'émergence, le rejet ou l'adhésion aux principes portés par la performance.

Mots-clés : performance, service public d'éducation, enseignants du premier degré, égalité des chances, qualité, efficacité, efficience.

THE RESEARCH OF THE PERFORMANCE IN THE FRENCH EDUCATIONAL SYSTEM: a new paradigm for the primary schoolteachers ?

Abstract

The entry of education in the 21st century was accompanied by managerial theses turned towards the rationalization of the existing means and the optimization of human resources.

In the same time, the French educational system prolonged and renewed the idea of equal opportunity by identifying it like a condition for the development of the economy of knowledge. However the great international surveys on evaluation of the outcomes of the pupils don't give a real accountability in terms of investments made by the stakeholders and, first of them, the government. In this context, the performance is identified like a strategy for significant improvement of the results of the pupils at controlled public costs.

This research questions the performance in its various dimensions of quality, effectiveness and efficiency characterizing the awaited objectives of the public service of education. For the primary schoolteachers, the strategic approach of performance is new. By a local survey carried out with primary schoolteachers of a district concerned with the application of the performance, it is a question of wondering whether this approach contributes to the equal opportunity.

Research thus tries to identify in the arguments of the teachers emergence, rejection or support with the principles carried by the performance.

Key words: performance, public service of education, primary schoolteachers, equal opportunity, quality, effectiveness, efficiency.

REMERCIEMENTS

Au moment de porter un dernier regard sur l'objet né d'un long travail, objet façonné au cours d'un cheminement tâtonnant et progressif, je reviens vers ceux qui ont accompagné mes interrogations, mes espoirs de mieux comprendre les évolutions du système éducatif par la formation à la recherche par la recherche.

De la didactique des disciplines où j'ai rencontré mes premiers maîtres, à la découverte de l'exigence sociologique, des hommes, professeurs et chercheurs, ont contribué à me maintenir sur le parcours de la formation par leurs approches toujours passionnées et passionnantes. Exigeants, bienveillants, compréhensifs, ils furent souvent bien patients à mon égard pour canaliser, enrichir et assurer mon travail.

Des apports différenciés reçus et intégrés, je ne peux me concevoir, aujourd'hui, sans ces savoirs multiples traversant les disciplines des Sciences de l'éducation :

- ceux de la philosophie, initiés par Michel Fabre porteur de tant d'histoires de sens,
- ceux des sciences, illustrées avec une brillante simplicité et des explications lumineuses par Christian Orange,
- ceux de l'EPS, revendiqués dans une approche systémique et partagés si vigoureusement par Alain Le Bas,
- ceux de la sociologie, convoqués patiemment par Yves Dutercq pour me ramener avec raison et justesse, avec rigueur et souplesse, sur les objectifs du travail à mener.

Ce long parcours avec eux m'a appris à ne pas renoncer quand l'absence d'idées déroute et suggère l'abandon pour des jours plus faciles. Le chemin parcouru inaugure d'autres possibles de recherche, bien au-delà du but atteint lorsque la dernière page se tourne.

C'est ce que m'a transmis mon ami Jean Hanry dont les messages et la clarté d'esprit ont guidé mes travaux et m'accompagnent vers de nouvelles recherches.

Mais il aura aussi fallu incontestablement la patience de mon compagnon, son entière confiance et toute son énergie pour me débarrasser des petits tracas quotidiens.

Je ne saurais ignorer non plus les enseignants qui ont participé à cette recherche. Ils m'ont accordé leur confiance en acceptant de répondre avec sincérité aux questions lors des entretiens. Ils m'ont permis d'accéder à leur raison d'agir, à leurs doutes. C'est avec respect pour leur posture professionnelle que j'ai traité leurs témoignages du seul point de vue des questions de la recherche.

TABLE DES MATIERES

Introduction générale	11
PARTIE I : LES FONDEMENTS DE LA RECHERCHE	14
1. Chapitre 1 : L'identification des constituants de la performance	15
1.1. L'efficacité, résultat final sur l'action publique	18
1.2. L'efficacité, amélioration du rapport entre les moyens consommés et la réalisation des objectifs	20
1.3. La qualité du service porté à l'utilisateur	21
2. Chapitre 2 : L'émergence du questionnement sur la performance	23
2.1. L'espace politique	23
<i>Tableau 1 : L'exemple des circulaires de rentrée</i>	24
2.2. Le discours des acteurs	25
2.3. Le cadre théorique de la recherche	28
<i>Figure 1 : La performance, un référentiel pour l'enseignant</i>	34
3. Chapitre 3 : Une approche descriptive de la performance	35
3.1. Introduction	35
3.2. La LOLF, principes généraux	36
3.3. Un objectif central : la réussite de tous les élèves	39
3.4. L'évaluation de la réussite scolaire	43
<i>Figure 2 : La politique éducative de la performance</i>	47
Synthèse de la partie I	48
PARTIE II : VERS UN PARADIGME DE LA PERFORMANCE	49
4. Chapitre 4 : Une problématique de la performance	50
4.1. Introduction	50
4.2. La compréhension de la politique éducative par les acteurs	53

PARTIE III : CONSTRUCTION DIALECTIQUE DE LA PERFORMANCE	110
Introduction	111
<i>Figure 3 : Représentation systémique des critères de la performance</i>	113
6. Chapitre 6 : De la qualité dans le service public d'éducation	115
6.1. Introduction	115
6.2. Les critères de la qualité	117
6.2.1. Le processus de massification	117
6.2.2. L'égalité des chances, un principe intégré au processus de démocratisation du savoir	121
6.2.3. La qualité par les résultats scolaires	123
6.2.4. L'échec scolaire, un indicateur de la qualité du système scolaire	128
6.2.5. Le processus d'enseignement comme critère de qualité	133
6.3. La démarche qualité, démarche stratégique en renfort du processus d'enseignement	135
6.4. Résumé du chapitre 1	140
7. Chapitre 7 : La mesure des résultats scolaires, une stratégie évaluative du système éducatif	141
7.1. Introduction	141
7.2. Du besoin de données sur l'efficacité de l'enseignement à la culture du résultat	145
7.3. L'efficacité, problèmes structurels et cognitifs	150
7.3.1. L'évaluation des élèves	156
7.3.2. Les évaluations nationales	162
7.4. Les résultats des élèves	166
7.4.1. Une valeur approchée de l'élève	171
7.5. La comparaison des systèmes éducatifs	174
7.6. Résumé du chapitre 2	182
8. Chapitre 8 : L'efficience en éducation, investissement et enjeu pour une économie de la connaissance	183
8.1. Introduction	183

8.2. Le coût du système éducatif	185
<i>Tableau 3: L'évolution de la dépense intérieure d'éducation</i>	188
<i>Tableau 4 : Objectifs et critères de performance</i>	191
8.3. L'efficacité dans une perspective d'éducation comparée	191
8.4. La notion de fluidité des parcours	196
<i>Tableau 5 : Retards en CM2 selon la catégorie socio-professionnelle</i>	199
<i>Tableau 6 : Proportion d'élèves en retard à l'entrée en 6^e selon le sexe et l'origine sociale en 2009</i>	200
8.4.1. Une culture intégrée du redoublement	203
8.5. Rationalisation ou réduction des dépenses publiques d'éducation	205
8.5.1. La théorie du capital humain	206
8.5.2. L'éducation, un bien public	209
8.5.3. Un quasi-marché	215
8.6. Résumé du chapitre 3	217

PARTIE IV : COMMENT LES ENSEIGNANTS DU 1^{ER} DEGRE INTEGRENT LA PERFORMANCE DANS LEUR QUOTIDIEN PROFESSIONNEL - LES RESULTATS D'UNE RECHERCHE LOCALE

218

L'observation de la performance sur le terrain de la recherche

219

9. Chapitre 9 : De la qualité dans l'enseignement ou comment les enseignants du premier degré pensent leur responsabilité dans le processus d'apprentissage	220
9.1. Introduction	220
<i>Tableau 7: Répartition des unités de sens</i>	221
<i>Tableau 8: Unités de sens par AGS et niveau d'enseignement</i>	222
9.2. Les savoirs à enseigner	223
<i>Tableau 9: Les mots de l'enseignant</i>	223
9.3. La relation enseignant/enseigné	226
9.4. Travailler dans le contexte scolaire	230
9.5. Synthèse du chapitre 1 : la qualité : satisfaction de l'utilisateur vs r responsabilité de l'enseignant	231

10. Chapitre 10 : De la mesure en éducation ou comment les résultats scolaires traduisent l'efficacité de l'enseignement	234
10.1. Introduction	234
<i>Tableau 10: Répartition des unités de sens</i>	234
<i>Tableau 11: Unités de sens par AGS et niveau d'enseignement</i>	236
10.2. La réussite des élèves	237
<i>Tableau 12: Expressions relatives aux réponses pédagogiques</i>	239
10.3. La mesure des acquisitions	242
10.4. Synthèse du chapitre 2 : l'efficacité, résultats de l'élève vs contrôle de l'enseignement	247
11. Chapitre 11 : L'efficacité ou la contrainte du cadre scolaire	249
11.1. Introduction	249
<i>Tableau 13: Répartition des unités de sens</i>	249
<i>Tableau 14: Unités de sens par AGS et niveau d'enseignement</i>	250
11.2. La réduction de l'échec scolaire	251
11.3. Recourir aux compétences d'autres partenaires éducatifs	252
11.4. La réduction du retard scolaire	255
11.5. Synthèse du chapitre 3 : l'efficacité, imposition des objectifs nationaux vs relativité du temps scolaire	260
12. Chapitre 12 : Les théories pratiques des enseignants du 1^{er} degré	261
12.1. Les théories des enseignants du 1 ^{er} degré	261
<i>Figure 4 : La conception de la qualité selon l'année de naissance</i>	262
<i>Figure 5 : Répartition des justifications concernant le code éthique du métier</i>	264
<i>Figure 6 : La conception de l'efficacité selon l'année de naissance</i>	265
<i>Figure 7 : Répartition des justifications</i>	266
<i>Figure 8 : La conception de l'efficacité selon l'année de naissance</i>	267
<i>Tableau 15 : Paradigme institutionnel de la performance vs paradigme professionnel</i>	269
12.2. Théories pratiques, une comparaison public/privé	270
<i>Figure 9 : Comparaison public/privé des justifications</i>	270
12.3. Effet de la culture du résultat	271
12.4. Les idées égalitaires	275

<i>Tableau 16 : Définition de la performance pour un enseignant en situation</i>	279
CONCLUSION DE LA RECHERCHE	280
La recherche de la performance dans le système éducatif français : un nouveau paradigme pour les enseignants du premier degré ?	281
Les fondements théoriques de la performance	284
Les constituants techniques de la performance	287
Le référentiel éthique de la performance	290
La performance, un paradigme encore à l'épreuve du réel	292
BIBLIOGRAPHIE	294
LISTE DES ANNEXES (VOL.2)	
Transcription d'entretiens menés pour la recherche (exemples)	
Catégorisation des données	
Classement des données (thème de l'efficacité)	
Origine des unités de sens (thème de l'efficacité)	

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION

L'école primaire française est manifestement un espace d'enjeux, d'histoires, de contradictions et de résistances. Conçue par les politiques éducatives, fondée sur les valeurs de la République, l'école primaire peine à s'inscrire et se projeter pleinement dans l'ambition du 21^{ième} siècle. Ses acteurs, fortement engagés dans l'exercice quotidien de leur profession d'enseignant voient converger vers eux tous les espoirs, toutes les exigences, tous les devoirs qu'impose une société à ces agents. A la croisée des ambitions sociales, culturelles, économiques de l'Etat, ils ont la double obligation de mettre en œuvre les modalités et stratégies qui s'imposent pour permettre aux élèves de réussir leur parcours scolaire et les rendre aptes à intégrer la société de demain et à agir avec compétence. Cela n'est pas sans effort et controverses quand semblent s'opposer idéaux et réalités.

Ramenés justement à la réalité de la lutte contre l'échec scolaire, par une prise en compte constante du principe d'égalité des chances, les enseignants du service public d'éducation découvrent l'exigence institutionnelle de répondre à cette problématique de la réussite, bien autrement que par des mots et des projets. Des résultats sont attendus, anticipés, planifiés. Ils marquent l'entrée dans la performance.

Il n'est pas inutile alors de penser comment des cultures professionnelles fondées sur d'autres principes que ceux de la production de résultats, intègrent de nouveaux concepts, issus plus de la sphère économique que de la sphère éducative. Les voix les plus inquiètes annoncent la fin de l'intérêt pour la pédagogie, d'autres pensent que l'imposition de la rentabilité les mène à négliger l'élève en tant que sujet confronté à un long cours semé d'embûches tant le savoir peut résister parfois.

Les discussions s'animent autour des questions centrales de l'efficacité et de l'efficience, sans que l'on sache vraiment ce que recouvrent ces notions et ce qu'elles impliquent dans la pratique de tous les jours pour un enseignant du premier degré dont les missions d'enseignement s'inscrivent entre tradition et adaptation aux réformes éducatives.

La voie du chercheur a cela d'intéressant qu'elle permet de poser toutes les questions pour y voir plus clair et créer des espaces de compréhension, première étape dans l'identification de transformations institutionnelles.

La performance sera donc questionnée dans cette perspective de comprendre la conséquence d'un outil de gestion du système éducatif sur les conceptions et la pratique des enseignants du premier degré.

PARTIE I

LES FONDEMENTS DE LA RECHERCHE

1. CHAPITRE 1 : L'IDENTIFICATION DES CONSTITUANTS DE LA PERFORMANCE

Le 21^{ième} siècle, semble-t-il, s'est placé assez significativement sous les arches de l'économie dont les concepts et les stratégies ont envahi des secteurs ou services publics qui, jusqu'à présent, se pensaient peu en termes de rentabilité. Qu'il s'agisse du secteur hospitalier ou de la police, des critères de réussite de l'activité servent, aux professionnels concernés, de nouveaux repères pour agir. La politique de la performance s'applique et se déploie également au sein du système éducatif.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à cette « idéologie de la performance » (Heilbrunn, 2004) qui met les acteurs à l'épreuve de leurs idéaux ou de leurs routines. Pour les uns, culte issu des thèses néolibérales, stratégies de management des ressources humaines pour les autres, modernité comptable encore, l'appel à la performance passe peut-être par la compréhension de ce principe qui organise aujourd'hui le premier degré d'enseignement.

Nous privilégions une entrée dans la problématique de la performance par le sens donné à ce concept à partir des écrits et des discours institutionnels, politiques et économiques du domaine de l'éducation. La construction du sens donné à la performance nous dirige vers l'explicitation des enjeux et des conséquences de cette stratégie de la politique éducative appliquée au premier degré d'enseignement. Cela nous conduit à rechercher et définir les formes d'appropriation de cette stratégie auxquelles les « acteurs » de la performance sont confrontés dans leur contexte professionnel.

Dans le cadre de nos travaux, nous ne pouvons pas ignorer les discours contradictoires et les controverses considérant la performance comme porteuse d'une culture du résultat subordonnant les valeurs humanistes et éducatives à une politique volontariste du chiffre.

Le but est alors de parvenir à identifier en quoi la performance peut être ou non porteuse d'un nouveau paradigme pour le premier degré d'enseignement : entre pilotage rationalisée, doctrine éducative et transformations fonctionnelles des pratiques, qu'en est-il exactement de son introduction dans la sphère éducative ?

Comprendre la performance en sociologie de l'éducation signifie nous y intéresser comme un fait social au sens de Durkheim (Durkheim, 1937) c'est-à-dire comme un objet possible d'étude car suffisamment intégré dans la société et manipulé par les acteurs. Il ne s'agit pas d'un objet d'étude anecdotique dont la surprenante ou soudaine apparition inciterait seulement à la prudence mais sa prégnance dans les discours des politiques éducatives invite au questionnement.

Nous nous appuyons sur la définition de la performance du service public pour comprendre les effets et les conséquences de cette demande sur les acteurs du milieu professionnel de l'enseignement. Nous retenons que la performance est définie par l'atteinte des objectifs qui sont fixés à l'administration dans la réalisation d'un programme. Mais les caractéristiques de la performance du service public se précisent au travers de trois critères :

- l'efficacité considérée comme l'impact ou le résultat final sur l'action publique,
- l'efficience qui se rapporte à l'amélioration du rapport entre les moyens consommés et la réalisation,
- la qualité du service apporté à l'utilisateur qui renvoie implicitement à sa satisfaction au regard du service rendu.

A partir des années 2000, le concept de performance investit le champ de l'éducation et émerge significativement des discours institutionnels, des recommandations et des orientations ministérielles. Depuis la mise en vigueur de la LOLF, la performance s'impose comme une évidence, un incontournable objet à prendre en compte dans les évolutions des établissements du premier degré d'enseignement pour davantage d'efficacité. La volonté de modernisation de l'administration passe par une transformation de l'ordonnance de 1959 qui réglait les principes budgétaires appliqués par l'Etat. La LOLF est pensée comme un moyen pour apporter de la transparence pour le citoyen. Sa mise en application vise à anticiper davantage sur les budgets à partir de programmes prévisionnels et s'appuie, notamment, sur une gestion technique informatisée.

Si nous pensons que la qualité de l'école interroge surtout la pertinence des savoirs construits par les élèves au terme de la scolarité obligatoire, la question des résultats aux évaluations internationales, ou celle du coût des études en fonction du

parcours scolaire (Bydanova, Mingat, Suchaut, 2008) est posée dans un contexte politique national de rationalisation des moyens et dans un contexte international de détermination d'objectifs communs aux systèmes éducatifs européens (Meuret, 2003). Mais nous pouvons lire aussi la continuité de transformations impulsées dès les années 80 lorsque les politiques de décentralisation et de déconcentration construisent un nouveau rapport entre l'administration de l'éducation, les acteurs, les collectivités et les usagers (Dutercq, 2000).

La politique éducative fondée sur des objectifs à atteindre n'est pas nouvelle. Elle apparaît lisiblement dans la démarche de projet impulsée à la fin des années 80 et se référence aux modes de gestion des entreprises (Dutercq, 2001). Cependant, la focalisation sur les résultats à produire introduit un nouveau rapport à l'enseignement, rapport institué par la culture du résultat.

La mesure de la performance prend ancrage dans une démarche stratégique visant à évaluer l'efficacité du programme d'enseignement scolaire du premier degré à partir d'objectifs fixés dans le cadre de la loi sur l'Ecole d'avril 2005. Ainsi la référence à l'acquisition d'un socle commun de connaissances est signifiée explicitement comme un double but à atteindre : enjeu de réussite sociale et professionnelle pour tous les jeunes sortis de l'école, enjeu de reconnaissance institutionnelle du professionnalisme pour les enseignants.

La première échéance prévisionnelle fixée à 2010¹ contraint chaque état à mettre en place une politique éducative volontariste référée à des indicateurs renseignant sur la qualité, l'efficience et l'efficacité de l'éducation. Des « valeurs-cibles » orientent les prises de décision dans le cadre des projets académiques afin que la démarche de la performance soit déclinée au niveau local et tienne compte des réalités socio-économiques des territoires d'éducation.

Dans ce contexte, tout objectif assigné aux acteurs doit être atteint par une référence constante à des indicateurs incontestables. L'Etat engage ses ressources

¹ Les objectifs de performance concertés au moment du Sommet de Lisbonne ont été fixés pour 2010. Dans le cadre de la recherche, nous n'évoquerons pas les décisions prises pour prolonger ces objectifs au-delà de 2010.

dans un projet annuel de performances, récent document budgétaire établi dans le cadre de la LOLF. Des objectifs sont fixés dans un cadre économique non négociable sur la base de projets dévolus aux chefs d'établissement qui disposent d'autonomie pour agir et de la responsabilité pédagogique associée pour rendre visible la qualité de leurs actions. Pour les enseignants du premier degré, la performance s'énonce en termes de réduction significative des élèves en échec scolaire sur une période de cinq ans.

Cette définition première donnée de la performance doit nous permettre d'entrer dans la compréhension de cette culture émergente et d'en analyser le niveau d'appropriation par les enseignants. Trois concepts sont sollicités : celui de l'efficacité, celui de l'efficience et de celui de la qualité. Nous allons interroger chacun de ces termes en mobilisant les concepts des sociologies de référence.

1.1 L'efficacité, résultat final sur l'action publique

La référence au concept de performance s'est imposée dans le cadre de la LOLF auprès des cadres de l'Education Nationale pour leurs missions de pilotage, impliquant une adhésion à des valeurs, à des stratégies, à des orientations éducatives. Pour exemple, la circulaire concernant la préparation de la rentrée scolaire 2007 présente et organise les axes d'investissement pédagogique pour les enseignants des écoles, des collèges et des lycées. Le texte fait explicitement référence à la performance renvoyant la réussite des actions menées à leur évaluation au regard d'indicateurs joints aux annexes, faisant simultanément d'une commande officielle une stratégie éducative. Il appartient dès lors aux cadres du système éducatif de s'inscrire dans une stratégie de médiation pour donner du sens à un modèle qui s'inspire du Nouveau Management Public (Dutercq, 2001) et avec lequel les équipes éducatives doivent désormais travailler, tout en maintenant actifs les référentiels de l'égalité des chances et de la réussite scolaire.

Ces référentiels impliquent cependant l'intégration de réalités qui s'illustrent dans la culture développée de l'évaluation qu'elle soit à dimension nationale ou internationale (l'enquête PISA par exemple). Dans un contexte européen d'analyse comparée

(*benchmarking*), les résultats constituent un « miroir » du système éducatif. Des politiques de convergence des états européens se développent au travers des données chiffrées sur la réussite des élèves dans une double logique de concurrence et d'évolution commune.

L'école se voit donc inscrite dans des relations plus complexes aux mondes qui l'entourent, mondes pour lesquels d'ailleurs elle forme par anticipation les élèves (Arendt, 1954). Sa longue tradition de scolarisation, instaurée par une logique d'intégration politico-culturelle des années 1960 à 1980, se subordonne au développement de l'économie de la connaissance qui amène à traiter l'école en termes d'investissement (De Queiroz, 2006). L'égalité des chances doit composer désormais avec la théorie du capital humain (Becker, 1964) reprise et développée dans une double perspective : assurer le renouvellement d'intelligences, soumis à la nécessité d'une économie renouvelée, plus inventive que concurrentielle ; créer les conditions d'un mieux être individuel dans une société dont les mutations imposent aux individus de posséder de nombreuses facultés adaptatives et une mobilisation réactive des compétences cognitives construites par le processus d'éducation (Baudelot, Leclercq, 2005).

S'inspirant des modes opératoires de l'entreprise, l'école doit considérer le critère efficacité au travers de normes qui lui imposent de repenser les relations internes dans le pilotage de l'établissement scolaire mais aussi dans les relations extérieures avec ses partenaires, usagers ou collectivités territoriales. Dans cette perspective d'une école-entreprise, l'efficacité repose sur la définition d'un « produit humain attendu », produit identifié principalement par ses savoir-faire et son adaptabilité technique au marché.

1.2 L'efficience, amélioration du rapport entre les moyens consommés et la réalisation des objectifs

La dimension économique de chaque système éducatif européen est interrogée au travers de ses résultats produits et le lie à l'économie de marché. Lieu d'investissement important, l'école doit intégrer la logique de l'article 15 de la Déclaration des droits de l'Homme par lequel la société a le droit de demander des comptes à tout agent public de son administration. A la clarté des comptes s'ajoute la comparaison. Pour rompre avec la demande traditionnelle de moyens pour fonctionner, l'Etat construit ses arguments de rationalisation budgétaire en observant les conséquences de choix économiques, éducatifs ou politiques pris ailleurs. C'est ainsi que les systèmes éducatifs européens sont comparés entre eux tant au niveau de leur investissement économique qu'au niveau de leur rendement dans la production de ressources humaines adaptées au contexte social et économique, signes de la véritable modernisation de leurs institutions (De Queiroz, 1995).

L'appropriation d'une logique de meilleur rendement scolaire en fonction de l'investissement engage l'Etat dans un projet annuel de performances. Le but d'améliorer la qualité du système éducatif au meilleur coût en rapproche la gestion à celle des entreprises. L'Etat définit les buts à atteindre mais délègue aux principaux acteurs les régulations internes à apporter au projet d'éducation (Dutercq, 2006) et les conditions à mettre en œuvre pour assurer la réussite des élèves. Les objectifs fixés impliquent cependant que les agents à son service, enseignants, inspecteurs ou chefs d'établissement dépassent une culture « historique » de moyens pour fonctionner et intègrent la méthodologie de la performance à des fins de production de résultats. L'amélioration de la productivité de l'investissement éducatif amène ainsi à considérer l'échec scolaire en termes de coûts, c'est-à-dire comme impliquant une consommation supplémentaire d'enseignement (Establet, 1987). La culture professionnelle des enseignants est bien remise en cause par l'intégration de concepts en rupture avec un métier pensé sous une forme d'humanisme universel permettant de s'arranger jusque là avec l'échec scolaire.

Si les rapports du Haut Comité de l'Evaluation visent à estimer le rapport coût/efficacité des enseignants, c'est bien le coût en ressources humaines mobilisées pour former des élèves adaptés à la société qui est régulièrement questionné et fait l'objet des négociations de moyens. Ainsi la LOLF ordonne des principes de gestion comptable et pose au centre de ses préoccupations la question élargie de la

performance du système éducatif et par là même la question de l'efficacité de ses acteurs. Cette approche n'est pas nouvelle puisque la recherche d'efficacité reste liée à l'amélioration des acquis des élèves, « produits » d'une formation développée par un « système de production » de connaissances, de compétences et d'attitudes.

Ce qui est ainsi mis en place et appliquée à l'éducation sur le modèle de l'économie, c'est une tentative de gestion à flux tendus des élèves, sur le principe « premier entré/premier sorti », limite des « stocks » dont l'immobilisme génère des coûts. Le passage pour l'éducation nationale d'un « centre de coûts » à un « centre de profits » questionne sur le nouveau rapport institué au projet de formation des élèves. Mais ces transformations engendrent également d'autres rapports entre les acteurs concernés par le projet éducatif qui doivent développer des interactions nombreuses dont il faut s'assurer la cohérence. L'entrée dans la performance par le critère d'efficience pose donc la question des responsabilités pour chacun de ces acteurs et invite à questionner la position de l'Etat au regard des décisions qui sont prises. Les lois de décentralisation participent de cette démarche de transferts progressifs des compétences qui repositionnent également la répartition des dépenses.

1.3 La qualité du service porté à l'utilisateur

La complexité de l'utilisation du terme « qualité » réside dans le lien instauré à l'utilisateur, entre attentes et besoins : s'il s'agit de l'élève, les circulaires de rentrée précisent que celui-ci dispose de droits concernant ses rapports aux acquisitions : par exemple, la nature des savoirs enseignés, les certifications validant certaines acquisitions (cas de la maîtrise d'une langue vivante étrangère validée par le niveau A1 du cadre européen). Concernant les familles, la qualité du service public apparaît davantage en termes d'accueil et de continuité du service. La récente loi sur le service minimum d'accueil² en est un exemple.

La politique éducative pose des principes et des valeurs dans le cadre d'un projet républicain démocratique qui vise à assurer la réussite scolaire à laquelle tous les

² Cette loi fixe le droit pour tous les élèves d'être accueilli un jour de grève. Les municipalités sont associées pour répondre à l'obligation de continuité du service public.

élèves ont droit. La qualité s'illustre donc aussi (surtout) par des apprentissages effectivement maîtrisés et réinvestis par les élèves. Les publications concernant les résultats aux évaluations internationales (PIRLS, PISA) questionnent bien la qualité de l'école primaire française quand les objectifs de transmission des connaissances et des compétences ne sont pas atteints (Bydanova, Mingat, Suchaut, 2008).

Dans le même temps, les rapports de performance font état des résultats obtenus ; les projets produits aux différents niveaux de l'institution se réfèrent à des indicateurs et à des valeurs-cibles à atteindre. Car ce qui est en jeu, l'objectif affiché, c'est la réussite des élèves, la réduction de l'échec scolaire signifié par les taux de sorties non diplômées du système éducatif.

La qualité de l'école primaire, service public d'éducation, se définit donc de manière prioritaire au travers des savoirs et des difficultés que rencontrent élèves et enseignants dans un processus complexe couramment appelé processus enseigner/apprendre.

Nous ne pouvons ignorer un autre aspect de la qualité de l'école publique quand les textes qui la régissent (le Code de l'éducation, la loi d'orientation de 2005, les circulaires de rentrée, par exemple) organisent les enseignements et les parcours sous le grand principe de l'égalité des chances. Cette dimension porte en elle tous les possibles éducatifs et toutes les difficultés à dépasser, ce que certains nomment un idéal. Mais surtout, l'égalité des chances ne se pense pas sans les questions de justice (Normand, 2003). C'est peut-être là aussi une question importante de la qualité du service public d'éducation permettant de contribuer à la satisfaction de l'utilisateur.

2. CHAPITRE 2 : L'EMERGENCE DU QUESTIONNEMENT SUR LA PERFORMANCE

La recherche se situe dans cet espace de la politique éducative qui concerne le développement de la performance dans le premier degré. L'enjeu consiste à dépasser une définition institutionnelle de la performance pour comprendre ce qui se joue au niveau des acteurs confrontés à cette demande. La performance s'étudie dans le champ d'application du premier degré et sur le territoire d'une circonscription engagée dans cette logique de performance par le projet académique de référence.

La recherche s'inscrit donc dans une lecture contextualisée de la performance. L'analyse du contenu de discours produits par les acteurs de terrain concernés par la recherche de la performance (c'est-à-dire les enseignants d'une circonscription appartenant à un département mettant en œuvre la démarche de performance) est menée dans un espace politique contraint.

2.1 L'espace politique

Trois espaces sont identifiés comme majeurs dans la production de sens de cette politique. Nous entendons par espace, un ensemble de textes ou de discours reliés entre eux par une finalité commune et relevant de la politique éducative. Ces trois grands espaces institutionnels produisent du discours sur la performance :

- La loi d'orientation organise les savoirs en termes de contenus et de progressions par cycles ou par niveaux. Elle détermine les compétences à atteindre et à évaluer. Ces savoirs ne sont pas décontextualisés de la logique démocratique de formation de citoyens aptes à exercer en pleine conscience leurs droits et leurs devoirs. Les circulaires de rentrée illustrent bien ce positionnement politique comme le montre le tableau 1 en page suivante.
- La LOLF structure et rationalise les budgets alloués en fonction d'objectifs à atteindre. Pour le premier degré des critères d'évaluation sont listés et les moyens alloués pour les atteindre sont distribués dans le cadre du « BOP 140³ ».
- Le cadre européen constitue un autre pilier de la politique éducative qui s'inscrit dans un territoire social, culturel, scolaire européen. Le sommet de Lisbonne a posé les objectifs à atteindre à l'horizon 2010.

Tableau 1 : L'exemple des circulaires de rentrée

Circulaire n°2006-051 du 27-3-2006	Circulaire n°2007-011 du 9-1-2007	Circulaire n°2008-042 du 4-4-2008
La préparation de la rentrée 2006 s'opère	Cette circulaire met en avant la dimension	Cette circulaire rappelle l'obligation de

³ BOP : Budget Opérationnel de Programme, ensemble globalisé de moyens associés à des objectifs mesurés par des indicateurs de résultats.

dans le cadre nouveau de la LOLF et notamment dans le cadre de quatre programmes scolaires : celui de l'enseignement du premier degré public, celui de l'enseignement du second degré public, celui de l'enseignement privé sous contrat et celui de la vie de l'élève. Dès le premier degré, l'école doit permettre à chaque élève d'acquérir les connaissances et les compétences du socle commun.	fondamentale du pilotage. Les résultats des élèves posent les bases des stratégies de formation, de détermination des objectifs pour les écoles et d'accompagnement par l'équipe de circonscription. Des indicateurs permettent de guider l'action. [...] Enfin la performance est mesurable par des indicateurs présentés dans les annexes.	réorganiser l'enseignement autour de nouveaux programmes dont le niveau simplifié d'énonciation doit rendre plus lisible les objectifs de l'école primaire tant pour les enseignants que pour les familles. Les procédures d'évaluation sont renforcées dans un principe de mesure arrêtée des résultats des élèves. A deux temps de la scolarité, des résultats sont construits par la mise en œuvre de protocoles d'évaluation dans les classes de CE1 et de CM2 ».
« Il importe que les recteurs et les inspecteurs d'académie s'assurent que cette nouvelle logique est partagée par l'ensemble des acteurs et des responsables pédagogiques ou administratifs et fassent en sorte que l'action de tous converge vers l'atteinte des objectifs visés ». « Le pilotage de et par la performance, au cœur de la réforme introduite par la LOLF, doit être perçu et utilisé comme un levier puissant au service de la réussite des élèves. ».	Cet impératif absolu [de réussite] n'exclut nullement la rigueur de la gestion, ainsi la dépense en matière d'enseignement scolaire –une des plus importantes parmi les pays développés- doit permettre à chaque jeune de bénéficier d'une école la plus performante possible ». « Cet engagement est conforté par la loi organique relative aux lois de finances. La réalisation des objectifs des programmes annuels de performance doit permettre d'améliorer effectivement la dépense publique. [...] » Il s'agit donc de passer d'une logique purement quantitative à une logique qualitative, qui définit des objectifs, cible des moyens, responsabilise les acteurs ».	« Le résultat de ces évaluations sera communiqué aux familles qui pourront ainsi mieux suivre les progrès de leurs enfants ». « Il est donc indispensable que des outils de suivi et de pilotage des différents dispositifs soient mis en place afin que le ministre puisse rendre compte au Parlement des réformes qu'il a initiés. De manière plus générale, l'effort de maîtrise des dépenses publiques doit se traduire par des choix qui, à tous les niveaux, doivent reposer sur des critères d'évaluation les plus objectifs possibles ».

2.2 Le discours des acteurs

Le discours des acteurs sur les conditions d'exercice de leur métier témoigne de leur compréhension de la politique éducative. L'apparition de la demande politique de performance les implique tant dans la redéfinition des attendus que dans l'exercice même de leur métier respectif. Il est donc du ressort d'une recherche de nature sociologique de s'intéresser à l'impact de ces orientations politiques sur les acteurs de l'éducation.

En effet, nous pensons que l'acteur se réapproprie ou reconstruit du sens pour pouvoir exercer sa profession au quotidien (Gauthier, 1997 ; Barbier, 2000). Pour fonctionner dans un milieu professionnel en mouvement et en transformation, il est dans l'obligation de « s'arranger » avec le sens institutionnel produit et de construire sa propre théorie (Argyris, Schön, 1999).

Dans la recherche, le territoire est celui d'une circonscription du premier degré concernée par l'expérimentation de la démarche de performance. Les acteurs concernés par la performance sont donc divers : les enseignants organisés autour du directeur de l'école, les personnels d'inspection, les élus, les syndicats forment notre population à étudier. Tous sont sollicités professionnellement dans la mise en application et la traduction de la politique publique nationale.

La recherche s'intéresse aux enseignants du premier degré : des professionnels pensant leur activité au travers de valeurs morales et idéologiques (politiques), des acteurs caractérisés également par une histoire personnelle et professionnelle. Tous sont donc organisés par un système interne de sens qui constitue ce que nous appelons une théorie, « théorie pratique » puisque dans le champ professionnel cette théorie est mobilisée pour agir et justifier les décisions.

L'implication de l'ensemble des personnels doit contribuer à la réalisation des objectifs assignés. La responsabilité individuelle est engagée dans le cadre d'un projet collectif de réussite. Or, si les indicateurs sur la réussite scolaire permettent de baliser le parcours de l'élève, d'orienter les politiques éducatives, la validité qu'ils constituent au regard des pratiques d'enseignement n'est pas directement observable. La question

de la cause et de l'effet relative à la réussite scolaire est posée derrière l'exigence de performance.

Dans le contexte politique que nous avons brièvement décrit, nous identifions *a priori* les problèmes que peut poser l'obligation de performance pour des enseignants du premier degré.

L'amélioration des résultats des élèves constitue un objectif pour des sociétés qui font reposer le maintien de leur développement économique sur les compétences humaines. Les références européennes communes et l'évaluation standardisée internationale conduisent à la constitution d'échelles de classement des pays de l'OCDE. Les Etats disposent de données comparatives sur les acquis des élèves dans les disciplines fondamentales à la compréhension et l'action dans le monde (lire, comprendre un texte, résoudre des problèmes, etc.). L'enseignant voit sa culture professionnelle s'inscrire dans un nouveau cadre où il ne suffit plus de renouveler les élites et de produire de la main d'œuvre adaptée aux évolutions techniques et industrielles. Il doit également penser son action immédiate auprès des élèves inscrits désormais dans un parcours long de formation où il n'intervient que sur une petite partie. Les résultats aux évaluations et aux tests standardisés renvoient donc à l'enseignant une image différée de l'efficacité de son enseignement. La mesure de l'efficacité tend ainsi à devenir un élément de caractérisation de la professionnalité des enseignants. La réussite scolaire, la réduction du nombre d'élèves en grande difficulté scolaire deviennent également synonymes de pratiques d'enseignement efficaces (Bissonette, 2005). L'enseignant est face à un système d'obligations référées à un niveau international : les résultats.

La LOLF s'exprime en termes de gestion de moyens pré-définis au travers d'un plan de finances. Elle pose les conditions d'une rationalisation budgétaire. Au niveau des acteurs, elle s'associe aux décisions politiques annoncées de réduction du déficit public. Cette dimension économique n'est pas neutre pour l'acteur. Elle implique qu'il tienne compte des moyens alloués dont il est aussi redevable (Bouvier, 2009). Dans le cadre d'une politique qui trouve ses fondements dans le libéralisme et l'économie de marché, la recherche de productivité introduit la nécessité pour les acteurs d'instruire un nouveau rapport au rendement scolaire. La question de la dépense publique

d'éducation est indissociable des problématiques budgétaires et des dettes nationales. Elle amène à intégrer la connaissance du coût d'un service. L'enseignant ne peut considérer son action en dehors de ce système de contraintes. La LOLF pose bien davantage qu'un cadre budgétaire pour l'école. Elle génère aussi une recherche de rationalisation de l'action éducative pour améliorer le rapport coût/ qualité du service. Les objectifs à atteindre enclenchent l'application de modalités issues de la démarche qualité, propre initialement au domaine de l'industrie.

La loi d'orientation reprend et développe les objectifs de formation de l'élève. La tâche fondamentale de l'enseignant (enseigner) est liée à la dimension apprendre. Or les théories de l'apprentissage mettent en évidence les interactions à fédérer entre le savoir et les élèves, rappellent l'importance de la relation enseignant/élèves dans la fréquence et la diversité des échanges. La culture enseignante est ancrée dans la reconnaissance du statut et des besoins de l'élève. Enseigner pour tous signifie prendre en compte chaque élève dans une problématique complexe de la différenciation pour gérer dans le même temps scolaire le parcours d'apprentissage individuel et le projet d'enseignement collectif, ce qui constitue une des problématiques professionnelles de l'enseignant (Le Bas, 2005). Former un élève, c'est intégrer et mobiliser dans sa culture professionnelle des valeurs personnelles démocratiques et philosophiques qui traduisent la qualité de l'acte d'enseignement. Mais c'est aussi actualiser les référentiels pour se maintenir dans le cours de l'évolution du système éducatif.

La recherche pose comme hypothèses que les théories de l'acteur peuvent être soumises à des tensions entre les schèmes normatifs qui s'imposent et les schèmes cognitifs qui régissent l'action professionnelle (Dupriez, Dumay, 2004). En effet, l'acteur se construit des raisons d'agir, légitimées par le traitement (personnel, corporatiste, syndical) des informations dont il dispose. Il cherche à maintenir le sens de son activité professionnelle alors même qu'il a à prendre en compte les références de plusieurs mondes (Derouet, 2000). Il se construit une « politique éducative » personnelle qui correspond à l'ensemble des informations et des orientations qu'il doit prendre en compte. Acteur prudent, il se construit finalement un ordre du monde dont les conditions reposent sur des motifs justifiables par la raison et permettent d'agir.

L'acteur décide, pense, agit en fonction de certaines exigences de la rationalité qu'il s'est donné. Pour l'exercice quotidien du métier, comme pour la compréhension de nouvelles situations, l'acteur mobilise sa théorie d'usage (Argyris, Schön, 1999) qui porte toutes les références indispensables à la justification de l'action.

Nous définissons la théorie professionnelle de l'acteur comme un ensemble de propositions qui ont du sens pour elles-mêmes et entre elles (Barbier, 1996). La théorie professionnelle résulte de la mise en cohérence de connaissances, de savoirs, révélateurs de la culture professionnelle. Elle est le résultat d'un traitement personnel de la question éducative (la performance), une forme de conceptualisation. Elle est construite en fonction de la représentation que l'acteur a de son travail, de la visée éthique qu'il ambitionne. La théorie professionnelle est personnelle et s'inscrit dans l'histoire du sujet.

La théorie professionnelle a une fonction fondamentale d'accès au sens de ce qui se déroule. Elle aide à décoder les événements. L'acteur interprète les données en fonction de ce qu'il sait ou de ce qu'il croit savoir. Elle n'a de valeur que pour celui qui la porte. Lorsqu'elle n'est pas soumise à la discussion, les savoirs construits restent privés et ne peuvent être remis en cause. Pour ne pas avoir à remettre en cause son modèle de compréhension du monde, l'acteur est porté à adopter des stratégies de contournements ou de résistance. La remise en cause des savoirs de référence affecte l'équilibre professionnel, peut être perçu comme le déni de ses propres savoirs d'expérience. Ainsi la peur du changement légitime en partie les postures « d'aveugle » ou de résistance. Lorsqu'une demande (réduire le taux de maintien par exemple) est perçue comme mettant en dissonance sa théorie, la demande peut être simplement écartée.

2.3 Le cadre théorique de la recherche

Nous posons la question de l'émergence de la performance en tant que nouveau paradigme pour le premier degré, c'est-à-dire un cadre de pensée dominant au sein d'une communauté (professionnelle) et propre à une époque donnée, au sens de Thomas Kuhn (Kuhn, 1962). Nous voulons savoir comment les enseignants perçoivent

et interprètent le modèle de la performance et nous voulons connaître les conséquences de la démarche de performance sur leur travail. En effet, les politiques éducatives sont marquées par la distance temporelle entre leur mise en décret d'application et leur effectivité sur « le terrain ». Des résistances apparaissent qui traduisent parfois de l'incompréhension, parfois de l'inquiétude quant aux objectifs cachés, qui révèlent encore une possible forme d'inadaptation rapide au contexte ou se réfèrent à la défense des « valeurs de l'école ».

C'est donc une recherche sur une mise en œuvre politique en cours, sur une réforme impliquant des modifications dans les rapports que les acteurs instituent avec leur milieu professionnel.

Nous faisons l'hypothèse générale que différents niveaux de compréhension et de sens se dégagent selon les catégories d'acteurs. En nous intéressant aux enseignants du premier degré, nous pensons faire émerger les conceptions de la performance dans les discours et les conséquences de ces points de vue sur leur pratique. En effet, nous pensons que les enseignants du premier degré sont marqués par leur propre histoire de formation, sont imprégnés d'idées militantes propres à ce groupe professionnel exerçant dans les écoles primaires. Le contexte d'exercice, l'environnement politique, la gestion institutionnelle sont autant d'éléments pouvant influencer sur les représentations de la performance. Par exemple, un niveau de compréhension minimale consisterait à ne voir dans la performance qu'une nouvelle règle à appliquer ou qu'une réforme supplémentaire sans effet sur les pratiques. Une autre approche compréhensive de la performance n'y verrait qu'une survalorisation de la logique de marché introduisant dans le secteur éducatif les critères d'efficacité économiques, méthode subordonnant la démocratie aux principes économiques (Fitoussi, 2004) mais dans laquelle les acteurs ne se reconnaissent pas.

Nous pensons que la problématique de la performance dépasse les seules questions liées à la qualité de l'école primaire. De même une unique approche par l'efficience réduit notre problématique. Le critère de l'efficacité ne constitue pas non plus à lui seul un facteur déterminant de l'évolution recherchée de la politique éducative. La performance articule ces trois éléments.

En effet, si la performance renvoie au principe de mesure de résultats, c'est-à-dire à des processus méthodologiques contenus dans l'idée de mesure, les résultats renvoient à la caractérisation du système éducatif en termes de qualité, d'efficacité et d'efficience du service public d'éducation.

Par des dispositifs d'évaluation, le traitement des parcours scolaires informe sur l'adaptabilité économique et sociale des populations scolarisées. La qualité du service public d'éducation se lit au travers des concepts de l'économie de marché puisqu'il s'agit de produire de l'intelligence au meilleur coût dans un environnement concurrentiel européen cadré par les décisions de Bruxelles. Les notions de « valeur cible » s'établissent dans cette double dimension de coût à réduire pour une création de valeurs, représentées par le potentiel humain à former et à adapter aux exigences sociétales et économiques.

Cette recherche mobilise donc des références théoriques propres à notre approche compréhensive des trois critères de la performance. Le questionnement que nous portons sur la performance prend en compte l'égalité des chances comme un principe incontournable de la politique éducative française. Nous veillerons donc à mobiliser les références principales développées dans la construction du cadre théorique et de la problématique au regard de ce grand principe de justice scolaire.

Le critère efficacité introduit le principe de mesure systématisée des acquisitions scolaires. Les travaux de la sociologie de l'évaluation dans le domaine des comparaisons internationales participent à la construction de cette problématique de l'efficacité. Les analyses menées par Nathalie Mons (Mons, 2007) à partir des résultats obtenus par les pays participant à l'enquête PISA alimentent notre réflexion sur l'évaluation comparée et les conséquences sur les politiques éducatives.

Les comparaisons internationales renvoient à des classements qui s'expriment par des scores de réussite par pays. Dans ce contexte, les résultats illustrent l'efficacité du système éducatif et traduit sa capacité à répondre aux objectifs fixés par le Sommet de Lisbonne. La culture du résultat s'impose et participe à la confrontation des modèles éducatifs européens et anglo-saxons les engageant, par les échéances données à une

compétition explicite. Les analyses d'Agnès Van Zanten sont sollicitées pour comprendre les idées qui orientent les choix éducatifs (Van Zanten, 2004).

Le deuxième critère participant à la définition de la performance nous envoie chercher du côté de la sociologie de l'économie de l'éducation. En effet, le critère de l'efficience introduit une approche de la performance par la recherche de l'amélioration du rapport entre les moyens consommés et la réalisation des objectifs. La dimension économique de chaque système éducatif européen est interrogée au travers de ses résultats produits. Par les principes de recherche de plus-value, l'efficience est associée au référentiel de l'économie de marché. L'importance accordée à l'économie de la connaissance amène ainsi à traiter davantage l'école et la réussite scolaire en termes d'investissement et de rentabilité. Ce qui est mis en place et appliqué à l'éducation sur le modèle de l'économie, c'est une tentative de gestion maximale du temps scolaire imparti, qui s'illustre en France par la limitation du redoublement.

Les théories de Bourdieu et Passeron sur la reproduction sociale seront ici réinterrogées au travers du filtre de l'efficience. Le fonctionnement de l'école analysée par Bourdieu et Passeron est caractérisé par le maintien d'un ordre établi, la répartition des compétences dans des places prédéterminées socialement (Bourdieu, Passeron, 1970). Aujourd'hui, la réduction du coût de l'éducation repose les questions de l'orientation scolaire à des fins utilitaristes (Dubet, 2010) ou en réponse à une logique de capitalisation par les ressources humaines. Les questions de la formation des élites ou encore celles des filières d'apprentissage prennent sens dans une problématique de la formation au meilleur coût. Les travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot sont convoqués pour éclairer cette problématique de la performance dans une perspective critique élaborée à partir des justifications des acteurs.

La dimension « qualité » de la performance institue le rapport aux valeurs portées par le système éducatif. S'il y a service rendu à l'utilisateur c'est bien par la capacité de l'école à former des individus socialement adaptés par les savoirs qu'ils auront construits. Le Code de l'Éducation fait référence au principe d'égalité des chances qui constitue le principe fondamental de conception des objectifs de l'enseignement. La qualité impose de penser l'égalité des chances comme une nécessité pour une société plus juste.

Nous sollicitons la théorie de la justice sociale établie dans ses possibles et ses contraintes par Rawls (Rawls, 1971). Dans son objectif de définir un contrat social plus juste, nous retiendrons son essai de construire les conditions d'une égalité sociale des chances : permettre à tout le monde, à capacités égales, un même accès aux diverses fonctions de la société. Nous nous intéressons à ce principe de justice posé comme une valeur morale fondamentale dans les institutions démocratiques. Mais Rawls présente aussi le principe de différence qui admet sous deux conditions les « inégalités justes ». La première de ces conditions posées dans le contexte social pourra nous permettre de définir le sens d'une justice scolaire. Nous nous tournons également vers François Dubet (Dubet, 2004) pour confirmer cette idée que la qualité de l'école peut être fondée sur le principe d'une école juste.

L'égalité des chances est inscrite dans le cœur des politiques éducatives françaises. Nous considérons la notion d'égalité inséparable de la définition de l'école républicaine mais de manière plus générale inséparable de l'évolution des sociétés. Célestin Bouglé nous aide à comprendre pourquoi et comment les sociétés humaines ne peuvent renoncer à cette idée égalitaire (Bouglé, 1925).

Nous présentons en page suivante une conception systémique de la performance qui permet de concevoir l'articulation entre le niveau politique de la performance et les implications de cette politique éducative sur la professionnalité des enseignants.

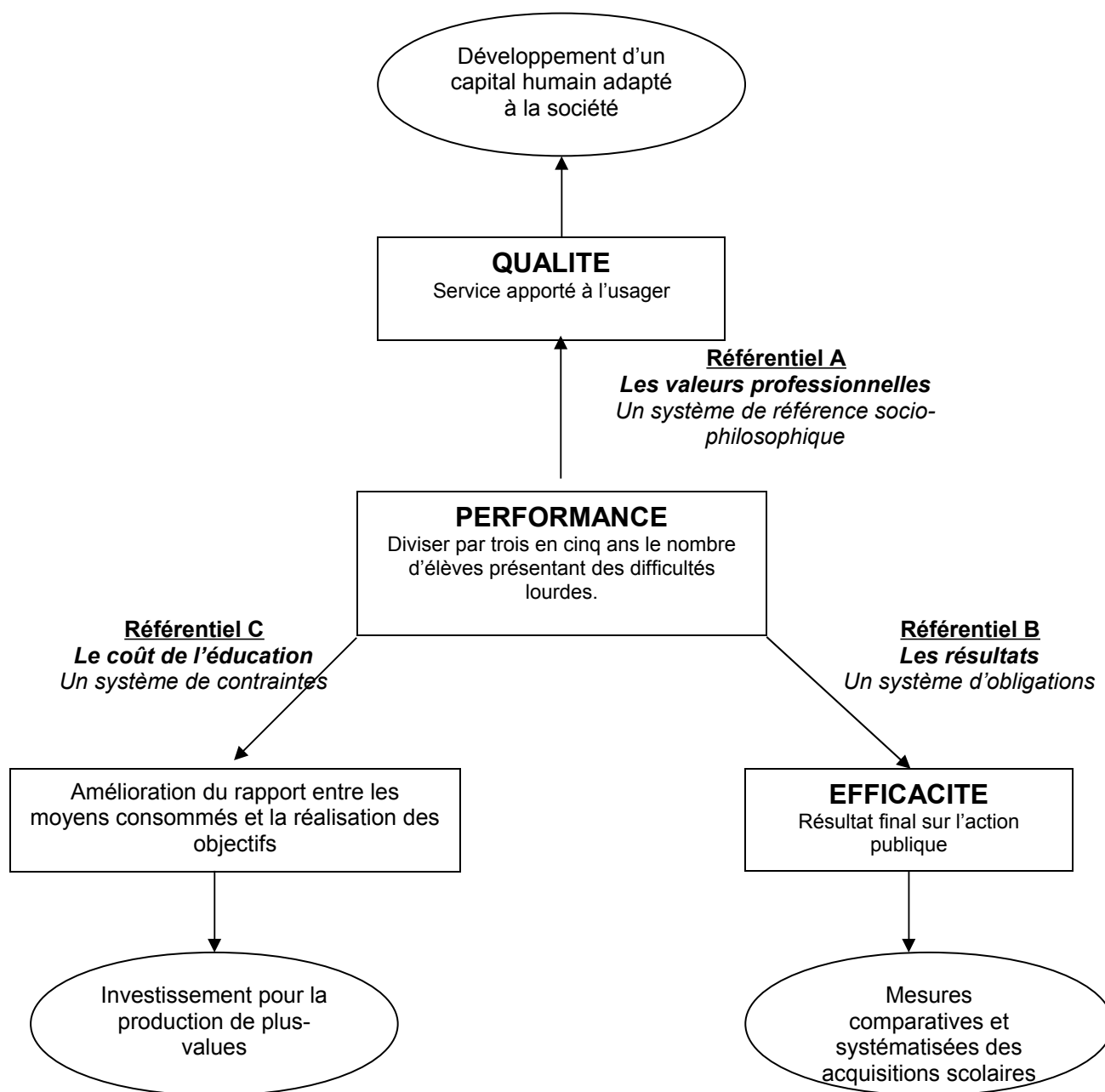
Pour le premier degré, la performance y est illustrée par la référence à l'objectif de réduction significative du nombre d'élèves présentant des difficultés lourdes. C'est donc de notre point de vue une notion centrale à partir de laquelle les trois critères définissant la performance se rattachent. L'approche que nous privilégions consiste à mettre en relation ces trois facteurs (la qualité, l'efficacité et l'efficience) pour commencer à faire émerger les espaces de questionnement et de critique. Au-delà d'une approche descriptive de la performance, ce qui nous intéresse, c'est l'appropriation par les acteurs d'une stratégie nouvelle qui s'impose dans un cadre professionnel déterminé par des valeurs et des routines de fonctionnement.

La qualité se rapporte au « développement d'un capital humain adapté à la société ». Le métier d'enseignant est directement concerné par la formation de citoyens et d'acteurs économiques. La qualité exprimée dans ses termes renvoie, pour les enseignants du premier degré, à un système socio-philosophique que représentent les valeurs fondatrices du métier (référentiel A). Cette dimension, que nous appelons une dimension historique et culturelle du métier, rencontre un système d'obligations généré par la recherche d'efficacité (référentiel B).

L'efficacité introduit un nouveau référentiel d'actions tournées vers la prise en compte des « mesures comparatives et systématisées des acquisitions scolaires ».

La qualité et l'efficacité sont reliées au troisième critère, celui de l'efficience. La rationalisation budgétaire introduite et réglée par la LOLF conduit les enseignants à intégrer dans leur exercice professionnel une dimension économique contraignante (référentiel C), dans le sens où elle impose de penser le coût de l'éducation.

Figure 1 : la performance, un référentiel pour l'enseignant



CHAPITRE 3 : UNE APPROCHE DESCRIPTIVE DE LA PERFORMANCE

3.1 Introduction

Cette première partie est consacrée à l'explicitation de l'objet performance introduit dans le système éducatif français. Il nous semble en effet incontournable d'en délimiter le sens, d'en décrire les formes dans son contexte d'utilisation, ici le système éducatif français.

L'approche descriptive que nous proposons permet de bien ancrer le projet de recherche au regard d'un objet défini préalablement. En effet, le mot performance est utilisé dans des domaines variés et nous voulons différencier la performance des domaines sportifs ou artistiques de celle qui constitue notre objet d'étude par une description précise nécessaire à la compréhension de la problématique de la recherche. Nous proposons donc de faire émerger le sens donné à la performance dans les écrits et les discours institutionnels de la politique éducative. Dans une deuxième partie, nous sommes amenés à considérer la théorie de l'acteur au regard de la commande institutionnelle de performance. Nous déplaçons la dimension critique liée à une approche dialectique de la performance dans une troisième partie.

Le système éducatif français s'inscrit dans un processus d'évolution qui s'appuie désormais sur des références dépassant largement le Code de l'éducation. En s'inscrivant dans l'espace européen, par sa présence dans le répertoire de l'OCDE, en prenant en compte les obligations de l'action publique, la politique française d'éducation est à considérer au regard des évolutions que d'autres systèmes éducatifs impulsent. Les conséquences sur l'école se comprennent désormais en prenant en compte un contexte éducatif européen qui intègre des références multiples (institutionnelles, politiques, éducatives) et des applications différentes.

Le contrôle du coût de l'enseignement et l'évaluation des acquisitions constituent, par exemple, autant de leviers à la transformation recherchée du système éducatif. Lieu d'investissement politique, financier et sociétal, l'école doit produire des

résultats à hauteur du budget engagé⁴. L'administration qui organise les conditions de fonctionnement du système éducatif doit être en mesure de rendre des comptes à la société⁵ et aux usagers du service public d'éducation. Dans un effort de lisibilité publique des moyens mis au service du projet d'éducation, la DEPP⁶ analyse les coûts au travers des activités et des résultats obtenus⁷. Portée par une exigence démocratique⁸, il est donné à lire les caractéristiques du système éducatif par une approche statistique. L'entrée en vigueur de la LOLF⁹ renforce ces démarches de lisibilité de gestion de fonds publics.

3.2 La LOLF, principes généraux

La loi organique relative aux lois de finance est votée en 2001 par le Parlement. Elle constitue l'aboutissement des réflexions menées sur une nouvelle gestion publique par le sénateur Alain Lambert et le député Didier Migaud. Le premier principe qui préside à cette nouvelle gestion publique impose que les sommes votées fassent l'objet d'une grande lisibilité par la présentation des résultats atteints. Entrées en vigueur au 1^{er} janvier 2006, les dispositions techniques mettent en place les règles d'élaboration et d'exécution du budget de l'Etat.

Cette approche de la dépense en termes de résultats introduit la notion de performance. L'article 7 de la loi précise l'obligation de définir des objectifs, d'en

⁴ Dans l'édition 2009, la fiche de synthèse « budget, coûts et financement » indique que le budget pour les activités d'éducation s'élève à 125,3 milliards d'euros pour l'année 2007 (source « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », RERS 2009).

En 2006, 121,4 milliards d'euros sont consacrés à l'éducation (source « L'Etat de l'école de la maternelle à l'enseignement supérieur, n°17, 2007).

⁵ Article 15 de la Déclaration des droits de l'homme : « La société a le droit de demander des comptes à tout agent public de son administration ».

⁶ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

⁷ L'Etat de l'école de la maternelle à l'enseignement supérieur, DEPP.

⁸ Introduction de Xavier Darcos dans la préface de l'Etat de l'école (2007) : « Connaître les caractéristiques du système éducatif, en mesurer les progrès, en relever les besoins, n'est pas un simple exercice de présentation statistique : c'est aussi la traduction d'une exigence démocratique profonde », L'Etat de l'école, n°17, 2007.

⁹ Loi organique relative aux lois de finance entrée en vigueur le 1^{er} août 2001 en remplacement de l'ordonnance du 2 janvier 1959 qui régissait les finances de l'Etat.

associer les moyens et de poser les conditions de mesure des effets (Pouliquen, 2005). La LOLF introduit ainsi un deuxième principe, celui de l'évaluation de la politique publique.

L'amélioration de la gestion publique porte à la fois sur le financement des politiques publiques et sur l'optimisation des dépenses publiques. Les budgets présentés par le ministère répondent aux nécessités de réalisation des missions qui lui sont attribuées pour réaliser sa politique publique (Mordacq, 2004)¹⁰. La démarche de comptabilité nouvelle est construite sur une logique de dépenser mieux. Elle met en place à cet effet, des programmes traduits en objectifs et en indicateurs de performance. Ces derniers sont mobilisés dans la perspective d'améliorer l'efficacité de la dépense publique. Ils sont conçus pour fixer une cible supérieure à la situation actuelle.

Le programme ministériel 140¹¹ constitue le cadre de ce projet de lisibilité de la politique d'éducation pour l'enseignement scolaire public du premier degré. Aux quatre objectifs¹² de ce programme sont associés des indicateurs qui témoignent de finalités d'intérêt général et des résultats attendus¹³. Par exemple, en référence à l'objectif 1 « conduire tous les élèves à la maîtrise des compétences de base exigibles en fin d'école primaire », un indicateur relève la proportion d'élèves maîtrisant, en fin d'école primaire, les compétences de base en français et en mathématiques. En fonction de leur finalité, trois types d'objectifs mesurés par des indicateurs expriment les orientations données à l'enseignement scolaire.

¹⁰ Frank Mordacq, directeur de la réforme budgétaire, lors de la table ronde « *quels outils pour le pilotage institutionnels ?* », actes du colloque « Le pilotage du système éducatif, enjeux, outils, perspectives », le 28 octobre 2004 au Collège de France.

¹¹ Publication au JO du 27 décembre 2006.

¹² Objectifs du programme 140 :

- Objectif 1 : conduire tous les élèves à la maîtrise des compétences de base exigibles au terme de la scolarité primaire ;
- Objectif 2 : accroître la réussite scolaire des élèves en zones difficiles et des élèves à besoins éducatifs particuliers ;
- Objectif 3 : disposer d'un potentiel d'enseignants qualitativement adaptés ;
- Objectif 4 : promouvoir un aménagement équilibré du territoire éducatif.

¹³ LOLF, art.7, I.

Les objectifs socio-économiques cherchent à évaluer l'impact des actions de l'Etat. Par exemple, pour le programme « enseignement scolaire public du premier degré », l'objectif 1 énonce le bénéfice pour la société de disposer de jeunes maîtrisant les compétences nécessaires à leur intégration sociale et économique. Des objectifs de qualité et d'efficience visent à poser les conditions de la meilleure qualité de service scolaire possible au meilleur coût¹⁴.

La logique de la performance se dessine au travers de cette première approche descriptive de la LOLF¹⁵. Un résultat à atteindre est assigné aux acteurs du programme et les indicateurs établissent les principes de mesure du chemin effectué en direction de ce but à atteindre.

La LOLF, comme « constitution financière »¹⁶ ordonne donc des principes de gestion comptable et pose au centre de ses préoccupations la question de l'efficacité de ses acteurs. En effet, la recherche de performance est présentée comme une exigence démocratique dont le ministère de l'Education nationale doit se saisir pour rendre des comptes face à l'obligation d'offrir aux usagers du service public d'éducation les meilleures conditions de scolarisation et de réussite scolaire pour leurs enfants. A cette fin, le rapport annuel de performance s'institue comme modèle de pilotage. Il dresse la méthodologie pour les acteurs, engage leur responsabilité par le biais de projets fixant, entre le souhaitable et le possible, des valeurs qui correspondent à des cibles vers lesquelles tendre. Cette contractualisation d'évolutions attendues prend la forme d'un projet soumis à l'évaluation. Celle-ci se conçoit comme l'analyse du respect des

¹⁴ Dans un article publié en 2005, « La mise en œuvre de la LOLF », Bernard Pouliquen donne un exemple de ces objectifs au regard de leur définition donnée par la LOLF : « Le recteur, eu égard à l'obligation de rendre compte de l'atteinte des objectifs doit être en capacité d'évaluer la performance globale d'un établissement, non seulement au regard des indicateurs sociaux économiques (résultat aux examens, qualité de l'insertion professionnelle) mais aussi au regard des services rendus aux usagers (ponctualité des cours) ou aux contribuables (efficience de la gestion) ».

¹⁵ « La gestion par la performance conduit donc à un dialogue sur la cohérence des objectifs visés et les moyens dont on dispose pour les atteindre », Ministère de la fonction publique, 2006.

¹⁶ L'expression est reprise dans de nombreux textes institutionnels pour décrire la LOLF. Ici nous la prenons dans la présentation de la problématique posée par Marc Debène dans *La LOLF et l'Education nationale* (2006).

engagements contractualisés et non plus seulement comme la conformité à une norme¹⁷.

Le pilotage par objectifs enclenche la responsabilisation des acteurs¹⁸ lors de la mise en œuvre du projet d'actions. Mais il les soumet également à justification lors de la restitution des résultats obtenus¹⁹ en termes d'utilisation des moyens et en termes de finalités, celles là mêmes explicitées par les objectifs du programme.

3.3 Un objectif central : la réussite de tous les élèves

Si la performance se définit au regard de trois objectifs de qualité, d'efficacité et d'efficience, une des finalités du système éducatif que nous explorons réside dans l'amélioration de la réussite scolaire des élèves. Pour autant cette finalité est articulée au grand projet de formation tout au long de la vie pour une insertion sociale et professionnelle réussie. Cette perspective de « mieux-être » social s'appuie sur un parcours scolaire fondé sur la cohérence de l'orientation lors des différentes étapes de la scolarité. Ce qui n'est pas sans conséquences pour le premier degré d'enseignement : il est ainsi assigné à chaque acteur du système éducatif de participer à la mise en place d'un système qui « permettra de diviser par trois le nombre d'élèves en situation d'échec lourd à la sortie de l'école primaire ».

L'entrée dans le 21^{ième} siècle a conduit à proposer et à voter une nouvelle loi d'orientation devant marquer une nouvelle étape depuis la loi d'orientation de 1989 et des lois de Jules Ferry de 1881-1882 tant en termes de contenus qu'en termes de résultats. Si de nombreuses modifications ont été apportées au cours du temps au projet d'éducation, nous proposons ces trois textes législatifs comme significatifs de transformations pour le premier degré.

¹⁷ La contractualisation prend en compte le contexte et les caractéristiques de la population scolaire pour fixer une cible possible à atteindre par les agents.

¹⁸ Lors de la présentation de la LOLF, Daniel Fichot conditionne la réussite de la démarche instituée par la LOLF à la « diffusion d'une culture de responsabilité » (D. Fichot, 2007).

¹⁹ Dans le domaine strictement budgétaire, l'explication relève du responsable du programme et des gestionnaires. L'exercice porte sur les écarts constatés entre les valeurs cibles et les résultats, les moyens attribués et les moyens consommés.

Les lois de Jules Ferry fondent la légitimité d'une école, gratuite et laïque pour tous les enfants de la République. La scolarité s'impose à tous, illustrant des idées républicaines de liberté, d'égalité et de fraternité. Elles servent de référence encore aujourd'hui à la réflexion sur les enjeux de l'école et ont fait l'objet d'une importante communication en 2004 par la diffusion du « Guide républicain ».

La loi d'orientation de 1989 fait entrer les enseignants du premier degré dans la conception d'une formation scolaire pensée en équipe. C'est l'émergence des premiers projets d'écoles affichant des orientations privilégiées en fonction du contexte de l'école. La logique de cycles tente de considérer l'élève dans toutes ses dimensions d'apprenant et impulse la problématique de la fluidité du parcours.

Votée en 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école²⁰ intègre la démarche stratégique de mesure de la performance. Les dimensions de qualité, d'efficacité et d'efficience sont affichées comme autant de défis à relever prolongeant et contractualisant les principes d'égalité des chances formulés dans le préambule de la Constitution de la Ve République : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, la formation professionnelle et à la culture ». Mais une nouveauté capitale renforce la prise en compte d'objectifs qui ne se définissent pas seulement au regard d'une situation française. La loi d'orientation inscrit également ses objectifs en référence aux engagements européens pris par la France.

En constatant la réussite de la massification, la loi met en contrepoint l'échec de la démocratisation et pointe le nombre d'élèves qui sortent du système éducatif sans la maîtrise des compétences fondamentales constituées par la lecture, l'écriture et le calcul. Or l'école a pour mission de former des citoyens aptes à comprendre et à s'adapter aux processus et aux évolutions sociales, économiques, politiques, culturelles. Après la réussite du développement quantitatif de l'enseignement, des difficultés persistent, rendues publiques lors des grandes enquêtes comparatives

²⁰ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, L. n° 2005-380 du 23-4-2005, JO du 24-4-2005, Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2005.

comme PISA²¹ ou PIRLS²². La question des savoirs acquis est donc essentielle quand la comparaison européenne des performances par l'Association Internationale pour l'Evaluation rend compte du rendement scolaire des systèmes éducatifs à un moment donné.

L'amélioration des performances européennes est en jeu et placée au cœur de la Stratégie de Lisbonne. En effet, les systèmes éducatifs sont comparés entre eux tant au niveau de leur investissement économique que du rendement dans la production de ressources humaines. Le besoin de comparer les performances des trente pays membres de l'OCDE est lié à la prise de conscience du lien fort entre éducation, formation et résultats économiques. L'éducation est ainsi considérée par l'OCDE comme un investissement essentiel qui mérite que toute l'attention soit portée à la bonne gouvernance des secteurs public et privé²³.

Les derniers résultats aux grandes enquêtes internationales publiées fin novembre et fin décembre 2007 infligent à la France des commentaires peu élogieux sur l'efficacité de son système éducatif²⁴. A travers les cycles d'évaluation PISA ou PIRLS, s'impose la référence à des indicateurs communs sur l'efficacité des systèmes d'éducation. La France se caractérise ainsi par un nombre élevé d'élèves rencontrant de graves difficultés dans les apprentissages. L'enquête PIRLS s'adresse aux élèves de CM1 et évalue le niveau de compréhension en lecture après quatre années de scolarité obligatoire. Sur les 40 pays concernés, les élèves français obtiennent un score de 522 en lecture, pour une moyenne internationale de 500²⁵.

La loi d'orientation pour l'avenir de l'école rappelle que l'égalité des chances ne doit pas rester un principe abstrait et justifie l'objectif de conduire 100% des élèves à un diplôme ou à une qualification reconnue. Elle inscrit un nouveau défi à relever : le défi

²¹ PISA, Programme for International Student Assessment.

²² PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study.

²³ De 1980 à 2006, en France, la dépense moyenne par élève du premier degré a augmenté de 79% en prix constants. La dépense moyenne par élève du premier degré s'élève à 4990 euros (source : Note d'information, 07-41).

²⁴ « Mention passable pour l'Education française », Ouest France, 5 décembre 2007.

« Elève France peut mieux faire », L. Maurin, L'Ecole au rapport, Revue Alternatives économiques, n°265, janvier 2008.

²⁵ Ce résultat place la France en 27^{ième} position sur 44 pays représentés.

de la justice compris comme la réactivation de l'ascenseur social²⁶. Parallèlement, la volonté des Etats de mieux contrôler leur dépense publique²⁷ accroît la nécessité d'identifier les politiques qui marchent.

La constitution progressive d'un espace territorial européen économique amène à configurer les systèmes éducatifs sur la base d'un projet commun de formation. Lors de la réunion de mars 2000 à Lisbonne, le Conseil «Education » a adopté les « objectifs concrets futurs des systèmes d'enseignement²⁸ » dans le cadre d'une réflexion élargie sur l'avenir économique des pays de l'Union européenne définie ainsi : « faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». A l'enjeu d'expertise économique se lie celui fondamental de formation des acteurs de cette économie consistant en la promotion de valeurs humanistes communes aux sociétés de l'Union européenne. Ces deux enjeux liés relèvent de la nécessité à faire face aux changements rapides du monde, changements qui se caractérisent par une évolution continue des connaissances et des technologies. Des références à des valeurs communes sont affirmées à l'aide de critères de référence européens²⁹ avec l'objectif de contribuer à « l'avènement d'une société solidaire » : accès équitable à la prospérité pour les citoyens européens, lutte contre l'exclusion sociale, promotion de l'égalité des chances³⁰.

²⁶ Par exemple, l'objectif suivant traduit cette volonté : « la proportion de bacheliers généraux parmi les enfants de familles appartenant aux catégories socioprofessionnelles défavorisées augmentera de 20% ».

²⁷ Une scolarité menée sans redoublement de la maternelle à un baccalauréat général et technologique est estimée à 102 080 euros (source : Note d'information 07-41).

²⁸ Rapport du Conseil «Education » au Conseil européen sur les « objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation », Conseil de l'Union Européenne, n°5680/EDUC 18, Bruxelles, 14 février 2001.

²⁹ Critères de référence européens pour l'éducation et la formation, Communication de la Commission du 20 novembre 2002 [COM(2002) 629 final – Non publié au Journal Officiel]. Ces critères de référence restent des indications car il revient aux Etats de déterminer les suites à donner aux conclusions du sommet de Lisbonne.

³⁰ La promotion de l'égalité des chances s'illustre par le critère de référence de réduction du pourcentage de jeunes de quinze ans (20 %) ayant de mauvais résultats en lecture, en mathématiques et en sciences.

3.4 L'évaluation de la réussite scolaire

Dans sa dimension nationale, la définition de la réussite scolaire des élèves trouve également ses fondements dans la culture développée de l'évaluation. Les évaluations CE2 en sont un exemple. La mise en œuvre de la loi d'orientation de 1989 s'est accompagnée d'épreuves nationales portant, pour le premier degré, sur la maîtrise de la langue et des mathématiques. La logique de l'évaluation s'impose dans un contexte marqué par la comparaison européenne et internationale.

L'évaluation de la réussite scolaire est conçue prioritairement comme une stratégie dans la gouvernance raisonnée du système. Cependant, d'autres facteurs entrent en jeu.

La référence à un socle commun de compétences et de connaissances à l'issue de la scolarité obligatoire participe de ce processus d'évaluation du système éducatif et de mise en application de la loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. L'évaluation est conçue tout à la fois comme processus de repérage des difficultés des élèves, comme support de communication avec les parents, comme preuves de performance³¹. Par l'uniformisation des critères de réussite et des consignes de passation sur l'ensemble du territoire national, les résultats permettent de rendre des comptes à la société française sur le fonctionnement de son école. L'évaluation institue une démarche et un rapport au traitement des résultats scolaires. Traités d'un point de vue quantitatif, ils informent sur l'acquisition des connaissances fixées par les programmes scolaires. La référence aux pourcentages de réussite renseigne sur le degré de maîtrise des compétences par les élèves d'un niveau scolaire donné. Le

³¹ Ces dimensions sont présentées explicitement par le ministre Xavier Darcos dans la préface de l'Etat de l'école (2007) : « L'évaluation doit devenir plus quotidienne, afin que les élèves puissent recevoir une aide personnalisée dès qu'apparaissent leurs premières difficultés scolaires. Elle doit devenir plus responsable, afin que les enseignants ne soient plus évalués sur les méthodes qu'ils choisissent d'employer, mais sur les progrès qu'ils font accomplir à leurs élèves. Elle doit devenir plus transparente, afin que chaque parent puisse connaître les caractéristiques de l'établissement scolaire auquel il confie son enfant. Elle doit devenir plus ouverte, afin que nous puissions mieux déterminer la performance de notre système éducatif en le comparant à celui des autres pays développés ».

rapport à une norme nationale participe à la validation de l'efficacité des pratiques d'enseignement³².

Le développement de la démarche d'évaluation supplée le manque ressenti d'informations sur ce que savent les élèves. En effet, sans ces indicateurs que constituent les évaluations nationales, l'inefficacité de l'école ne se lit qu'au travers du taux de maintien ou encore de pourcentages d'élèves pris en charge par les enseignants spécialisés des réseaux d'aide³³.

S'impose donc aux divers responsables du système éducatif, la mission de substituer à un pilotage traditionnel par les moyens un pilotage par les résultats rapportés aux objectifs c'est-à-dire la performance. La circulaire du 9 janvier 2007 concernant la préparation de la rentrée 2007³⁴ inaugure l'entrée dans la performance. Les enjeux y sont développés. C'est tout d'abord le rappel de la finalité des moyens attribués par la nation. La réussite devient un droit pour chaque élève, droit présenté comme un impératif absolu dans ce texte qui constitue la référence annuelle en matière de politique éducative³⁵. Sur tout le territoire national, cette même ambition est ainsi affichée : chaque jeune doit bénéficier de l'école la plus performante possible c'est-à-dire de structures scolaires permettant une élévation du niveau de qualification des jeunes tout en garantissant mieux l'égalité des chances.

Des objectifs pour cette réussite scolaire de tous les élèves sont portés à la connaissance de chaque acteur du service public d'éducation qui voit, au travers des textes, ses responsabilités et son autonomie s'élargir pour atteindre les buts fixés.

³² La Cour des comptes définit la mesure de l'efficience dans ces termes : « c'est apprécier si les résultats obtenus l'ont été au prix d'une mobilisation optimale des moyens ».

³³ RASED : réseau constitué d'enseignants spécialisés sur les questions de difficulté scolaire et de troubles des apprentissages.

³⁴ Circulaire n°2007-011 du 9-1-2007.

³⁵ « La dépense en matière d'éducation doit permettre à chaque jeune de bénéficier d'un système scolaire efficace. Il s'agit donc de passer d'une logique purement quantitative à une logique qualitative, qui définit des objectifs, cible des moyens, responsabilise les acteurs. [...]. Cette culture de la performance est d'abord celle de la responsabilité de chaque acteur du service public d'éducation. Sa finalité n'est autre que celle de garantir à chaque jeune les moyens nécessaires à sa réussite ». Circulaire n°2007-011 du 9-1-2007.

Le pilotage au niveau académique s'appuie sur une mise en relation de budgets alloués à une évaluation des résultats obtenus. Les stratégies sont laissées à la responsabilité des autorités académiques. Le pilotage par la norme et les moyens laisse la place à la méthodologie développée par la loi organique relative aux lois de finance, c'est-à-dire un pilotage par les objectifs et l'évaluation des résultats.

Pour l'enseignement du premier degré, cette logique de production de résultats est cadrée par le projet académique qui organise au niveau du département les objectifs et détermine les indicateurs. La marge d'autonomie des structures primaires consiste à adapter ces orientations en tenant compte d'un contexte scolaire, géographique et social. En mars 2000, le Conseil européen de Lisbonne a fixé à 2010 la restitution de résultats au regard d'indicateurs nationaux. L'échéance de 2010 contraint chaque état à mettre en place une politique éducative référée explicitement à des indicateurs de qualité, d'efficience et d'efficacité. Des valeurs cibles orientent les prises de décision dans le cadre des projets académiques afin que la démarche de la performance soit déclinée au niveau local et tienne compte des réalités socio-économiques des territoires d'éducation.

Le projet d'école³⁶ poursuit cette logique en adaptant les modalités de mise en œuvre en fonction du contexte. Il précise les activités scolaires et périscolaires qui concourent à l'atteinte des objectifs fixés à l'échelon académique. Il explicite les actions qui sont mises en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et détermine les modalités d'évaluation des acquisitions pour rendre lisibles les effets. Le projet d'école invite les équipes à entrer dans une démarche raisonnée pour « réaliser les objectifs fixés au niveau national » (Ferrier, 1998). Pour autant sa structure d'élaboration diffère de celle du projet d'établissement qui se fonde avec davantage de rigueur sur des indicateurs quantitatifs et qualitatifs mieux maîtrisés. Pour le premier degré, le projet d'école structure une équipe pédagogique autour d'actions sans que soient mis systématiquement en perspective les apprentissages recherchés. Dans les ordres du

³⁶ Le projet d'établissement accompagne la rénovation des collèges au début des années 1980 et repose sur les premiers principes de management importé dans l'école : mobilisation des équipes et rationalisation des coûts. Le projet d'école naît de la loi d'orientation de 1989 qui le rend obligatoire pour les établissements du premier degré.

jour des instances de concertation (conseil des maîtres, conseil de cycle), il apparaît peu de points portant sur le projet d'école.

Avec la loi d'orientation de 2005, les projets d'école constituent un outil de pilotage interne renforcé destiné à structurer les actions pédagogiques et visent à rendre plus efficace un fonctionnement collectif³⁷.

Les résultats s'énoncent en termes de pourcentage d'élèves, de scores de réussite. Au niveau de l'école, l'approche quantitative de la réussite scolaire passe par les attestations de compétences (B2i, savoir-nager), l'évaluation des acquisitions fondamentales en français et en mathématiques par les épreuves nationales, les certifications en langue vivante étrangère (niveau A1), la validation des paliers du socle commun de compétences et de connaissances. Ces données constituent autant d'indicateurs chiffrés qui rendent compte de la performance d'une école, d'une circonscription, d'une académie.

L'école au niveau local et le système éducatif au niveau national sont évalués au travers des résultats. La notion de performance est donc directement rattachée à la notion d'amélioration et de progrès constatés dans l'action menée par la mesure d'écarts par rapport aux objectifs institutionnels et aux objectifs contextuels.

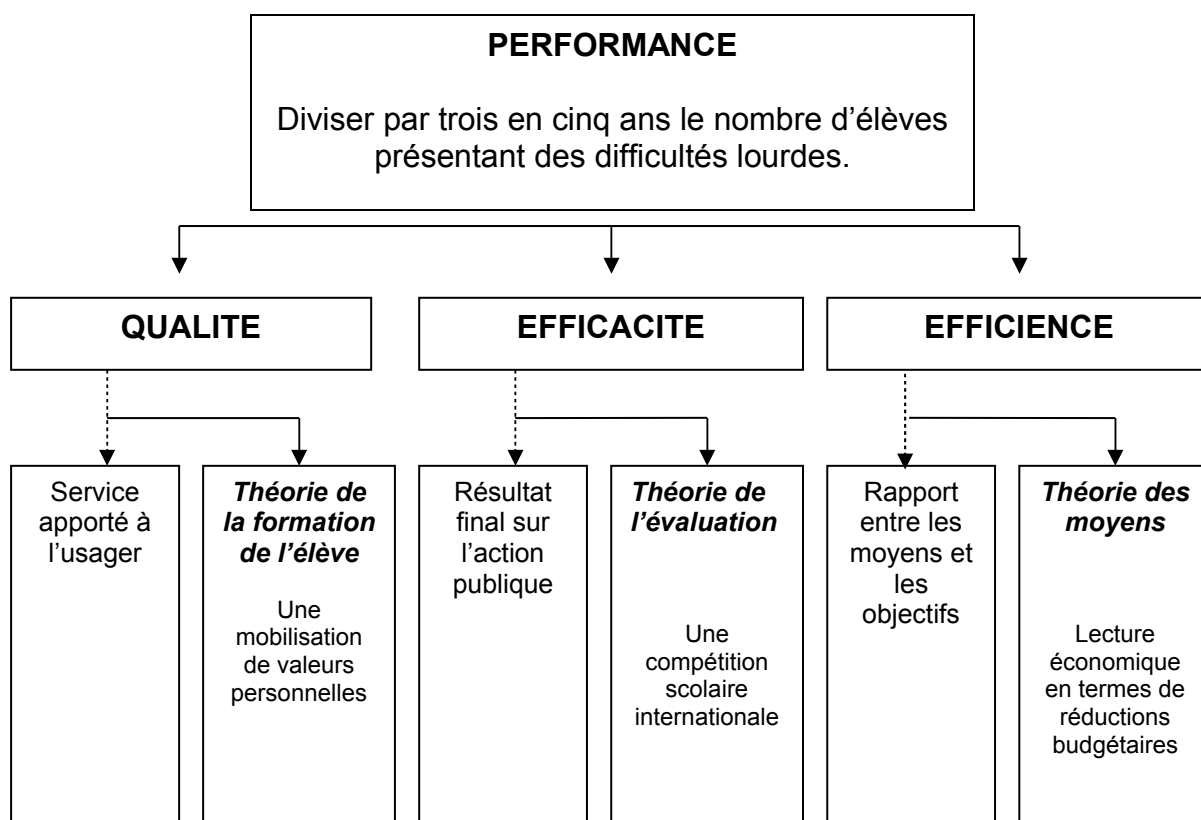
La notion de performance implique le repérage de contre-performances aux différents niveaux de l'échelle éducative (du national au local). Ainsi si la durée de la scolarisation se prolonge sur 19 années, ce développement de la scolarisation n'a pas fait disparaître les différences dans les acquis et la réussite scolaire notamment au niveau du maintien des écarts constatés entre les élèves issus des classes sociales les moins favorisées et les élèves dont le milieu culturel et social facilite l'intégration des mécanismes scolaires³⁸. Pour le premier degré, les 25% d'élèves qui ont des acquis fragiles représentent la population sur laquelle la démocratisation annoncée de

³⁷ Les écoles maternelles, élémentaires et primaires ne sont pas des structures juridiques bénéficiant d'autonomie budgétaire. Leur fonctionnement est tributaire des moyens attribués par la municipalité, et, pour quelques actions, de moyens académiques.

³⁸ L'Etat de l'école de la maternelle à l'enseignement supérieur, 30 indicateurs sur le système éducatif français, n°16, Octobre 2006.

l'enseignement reste en panne³⁹. Intégrés au Code l'Education, les objectifs de résultats pour le premier degré sont donc organisés autour de l'amélioration sensible de la réussite scolaire en mettant en place un système qui permettra de diviser par trois le nombre d'élèves en situation d'échec lourd à la sortie de l'école primaire. Dans le système éducatif, la performance se dévoile à partir de 2006 comme la stratégie d'amélioration des compétences des élèves et de la réussite scolaire. Au regard des trois critères retenus pour qualifier la performance (qualité, efficacité, efficience), le schéma suivant permet d'illustrer le sens que prend la performance au niveau institutionnel dans le contexte scolaire.

Figure 2 : La politique éducative de la performance (Niveau institutionnel vs *niveau de l'acteur*)



SYNTHESE DE LA PARTIE 1

La performance est instituée par la mise en œuvre de la réforme budgétaire de l'Etat. Elle prolonge l'obligation de gestion des budgets inscrits par la LOLF par une

³⁹ Bruno Racine est président du Haut Conseil de l'Education. Il reprend ces données en précisant que ce sont 300000 élèves (quatre sur dix) qui sortent du CM2 avec des lacunes en lecture, écriture et calcul, *in Piloter pour la réussite de tous*, Revue Administration et Education, n°1, 2010.

approche méthodologique articulant prévision et exécution de programmes. Pour le service public, elle se définit par l'atteinte des objectifs fixés à l'administration dans la réalisation d'un programme.

Trois critères complémentaires contribuent à éclairer le sens que prend la performance et précisent le cadre de référence des acteurs concernés par sa prise en compte dans le cadre de leur activité professionnelle :

- l'impact ou le résultat final sur l'action publique (efficacité),
- l'amélioration du rapport entre les moyens consommés et la réalisation (efficience),
- la qualité du service porté à l'utilisateur.

Pour le système éducatif, cette première définition nous amène à retenir que :

- la performance renvoie à la logique de résultats,
- sa vigilance comptable intègre des processus méthodologiques contenus dans l'idée de mesure,
- les résultats renvoient eux à la caractérisation du système éducatif en termes de qualité, d'efficacité et d'efficience du service public d'éducation.

Dans ce contexte, le Code de l'éducation s'appuie sur ces principes posés par la loi et intègre l'obligation de résultats à la recherche de l'égalité des chances qui s'exprime par l'atteinte d'un objectif de réussite pour tous les élèves. Les résultats obtenus par les élèves au cours des évaluations nationales et internationales sont compris comme significatifs de la performance du système éducatif : les pourcentages de réussite en sont de premiers indicateurs.

La réussite des élèves conditionne l'avenir économique tracé par les objectifs du sommet de Lisbonne à la recherche du développement d'un capital humain adapté aux futures conditions sociétales et légitimant l'investissement budgétaire de l'Etat.

PARTIE II

VERS UN PARADIGME DE LA PERFORMANCE ?

CHAPITRE 4 : UNE PROBLEMATIQUE DE LA PERFORMANCE

Ondoyante et protéiforme, la performance semble être devenue le nouveau mot d'ordre des sociétés occidentales.

Peut-être est-elle sournoisement à la base d'une sorte de nouveau contrat social, tant elle paraît être devenue notre credo ;

Pourtant, alors qu'elle irrigue nos façons de penser et d'agir, et qu'elle est devenue le diapason d'une société qui assigne sans cesse l'individu à performer pour devenir lui-même, il demeure néanmoins comme un impensé de la performance ; comme si elle était devenue tellement omniprésente, évidente que nous ne pouvions plus guère l'interroger.

Heilbrunn, 2004

4.1 Introduction

Nous avons mené dans les parties précédentes une approche descriptive et compréhensive de la performance telle qu'elle se présente dans les discours et productions institutionnelles.

Nous avons montré comment les discours institutionnels s'appuient sur la mise en œuvre de la LOLF et la recherche de cohérence européenne en termes de formation pour renforcer le message de performance au travers de la mobilisation de trois critères : la qualité, l'efficacité et l'efficience.

Les critères de la performance s'imposent aux enseignants. Pourtant les références auxquelles ils font appel ne sont pas nouvelles. Les enseignants se réfèrent déjà dans l'exercice quotidien de leur profession à l'évaluation des apprentissages, à une réflexion sur l'orientation, à la réussite de l'élève.

Notre recherche est tournée vers la mesure de l'intégration de ces critères dans les discours des enseignants lorsqu'ils parlent de leur pratique. Le but est de parvenir à identifier en quoi la performance est porteuse ou non d'un nouveau paradigme pour le premier degré d'enseignement, entre pilotage rationalisé, doctrine éducative ou stratégie de transformations fonctionnelles des pratiques au regard de l'égalité des chances.

Si le second degré a intégré les principes fondés par les lois de décentralisation (l'autonomie des établissements par exemple) et a avancé sur la définition des contrats d'objectifs dans le cadre des projets d'établissement, ces notions pour le premier degré se présentent dans un contexte marqué par les réformes de l'école primaire, la lutte contre l'échec scolaire, la réaffirmation de l'égalité des chances.

La démarche de problématisation que nous proposons nous aide maintenant à délimiter l'espace de la recherche en prenant bien en compte notre question de départ : comment les enseignants traduisent les critères de qualité, d'efficacité et d'efficience dans le quotidien de leur profession ?

Ce détour théorique s'impose dans le cadre de la lecture d'un phénomène, la performance, qui se présente soit comme une évidence institutionnelle, soit illustre une forme de message « néolibéral » au sein de l'école. Dans les deux cas, la performance fait son entrée dans le quotidien des acteurs de l'éducation. Or nous constatons des inquiétudes dans la pensée enseignante et c'est bien parce que semblent se dégager également des résistances que nous nous penchons avec intérêt sur un phénomène qui inscrit peut-être l'enseignement dans de nouveaux repères.

Nous avons choisi de nous intéresser aux discours des acteurs dans le cadre d'une situation professionnelle d'inspection. Nous faisons l'hypothèse que face à l'injonction de performance, au travers des trois critères de qualité, d'efficacité et d'efficience, les enseignants du premier degré montrent des désaccords au regard de la théorie politique et s'appuient sur des justifications qui traduisent leur conception de la justice scolaire.

Nous étudierons le concept de résistance au changement ou d'opposition. Pour cela nous ferons référence aux concepts de théorie d'usage et théorie de référence développés par Schön et Argyrys (Schön, Argyrys, 1999). Nous prendrons également en compte dans notre approche les travaux de Boltanski et Thévenot (Boltanski, Thévenot, 1991) pour comprendre les justifications des acteurs au cours d'une épreuve professionnelle de justification.

La performance s'inscrit dans le concept revendiqué institutionnellement d'égalité des chances. Nous nous tournerons vers les travaux de Célestin Bouglé (Bouglé, 1925) pour comprendre pourquoi l'éducation se pense au travers de cette idée égalitaire pouvant être mise à mal ou compromise par d'autres contraintes.

Les hypothèses que nous formulerons au cours de cette phase de problématisation détermineront la méthodologie de la recherche. Enfin, dans l'introduction, nous précisons l'orientation critique que nous souhaitons donner à cette recherche. En effet, il nous semble fondamental de maintenir cette qualité du regard sur les évolutions de l'école dans des temps où tout se dit, tout se vaut sans autre démonstration parfois que les preuves éclatantes de l'évidence et de la certitude.

Si donc, l'objet de recherche est né dans le domaine des émotions, pour reprendre les termes de Luc Boltanski au sujet du travail critique (le « niveau primaire », celui de la situation qui force l'indignation⁴⁰), le niveau secondaire dans lequel nous entrons par le biais de la recherche « suppose la ressource de concepts et de schèmes » permettant le travail réflexif, théorique et argumentatif (Boltanski, Chiapello, 1999).

Il s'agit donc moins de s'indigner⁴¹ que de chercher à comprendre de quoi il s'agit quand on parle de performance pour le premier degré et quels effets produit l'apparition de la performance sur les acteurs directement concernés.

⁴⁰ Ce terme fait référence à l'expression utilisée par Luc Boltanski et Eve Chiapello, « la source de l'indignation ».

⁴¹ « Sans ce premier mouvement émotif, presque sentimental, aucune critique ne peut prendre son envol » (Boltanski, Chiapello, 1999).

Nous jugeons la question des effets importante dans un contexte, l'éducation, qui avance et se forme par les décisions des politiques éducatives.

Nous sommes donc amenés à questionner tout d'abord les stratégies des acteurs pour comprendre comment ceux-ci s'approprient une orientation éducative ou y résistent. En effet, la culture professionnelle des enseignants les conduit bien souvent à examiner avec prudence les commandes institutionnelles.

Nous interrogerons donc en second lieu l'idée de résistance au changement. En effet, l'histoire de l'éducation montre qu'au projet éducatif présenté par l'Etat des oppositions de la part des acteurs peuvent se manifester.

Nous consacrerons deux autres parties à la compréhension du phénomène de justification des acteurs au regard de l'idéal d'égalité des chances que nous approfondirons pour saisir l'intérêt de la référence à cette idée égalitaire.

Au cours de ces approches théoriques nous dégagerons successivement les quatre hypothèses qui conduiront notre recherche et sa méthodologie.

4.2 La compréhension de la politique éducative par les acteurs

Tout texte fait l'objet d'une lecture, d'une écoute s'il est oral, par le destinataire du message. L'appropriation qui en est faite résulte d'une traduction cognitive, affective, psychologique. L'acteur mobilise ses ressources pour comprendre et intégrer un message dès lors qu'il y a des implications sur son mode actuel de fonctionnement.

La performance prend appui aujourd'hui sur une approche structurelle et économique des enjeux de l'enseignement. Nous avons montré par exemple que l'acteur doit apporter une plus-value en termes de résultats scolaires. L'action professionnelle se trouve rationalisée, attachée à des fins mesurables.

Le concept de rationalisation répond aux premières observations menées sur les énonciations de la performance dans les politiques éducatives, qui insistent sur la réorganisation du système éducatif en se fondant sur une logique économique et sur des stratégies de suppression de « l'inutile ». Nous pouvons reprendre à notre compte l'interrogation moderne de Max Weber sur le processus de rationalisation qu'il qualifie de désenchantement du monde par le recours croissant à la prévision et au calcul dans des formes progressives de « technicisation » de la pensée.

Dans son approche de l'action rationnelle, deux catégories définies par Max Weber apportent un éclairage *a priori* sur la caractérisation possible de deux types d'acteurs : une première catégorie d'acteurs se caractériserait par l'unique adéquation calculée entre fins et moyens avec une survalorisation de la fin. A la seconde catégorie, appartiendraient des acteurs fondant leur action sur des valeurs et défendant des idéaux sans forcément rechercher l'efficacité de leur action.

Le passage entre le niveau de formulation de la politique publique et le niveau des acteurs passe par une nouvelle forme de rationalisation de la pensée et des méthodes. En effet, la performance ne peut faire l'objet d'une appropriation que si ses trois critères sont compris dans leur double dimension du sens donné à la pratique professionnelle et aux conséquences sur cette même pratique. Ainsi le passage du niveau de formulation du cadre européen à une transcription individuelle par l'acteur constitue un enjeu pour entrer dans cette nouvelle rationalisation éducative qu'impose la performance. L'appropriation des messages de la LOLF par l'acteur l'amène à intégrer les exigences d'un processus de rationalisation budgétaire.

La performance est donc porteuse de changement pour les enseignants tant au niveau de l'approche professionnelle des problèmes (les élèves en grande difficulté par exemple) que dans les objectifs (la réduction à 5% des élèves en grande difficulté scolaire) ou le traitement du redoublement. Nous faisons l'hypothèse que l'intégration de ces systèmes par l'acteur entraîne des tensions, des conflits internes entre des dimensions historique et culturelle du métier et les principes de performance.

Dans une recherche précédente (Cuculou, 2003), nous avons développé le concept de théorie pratique première, théorie représentative de la culture

professionnelle de l'enseignant débutant. La théorie pratique première est un support théorique à l'action et résulte de savoirs organisés en un système cohérent pour l'individu. Les problèmes, les changements à opérer troublent l'organisation interne de ces savoirs. Le changement se trouvera d'autant plus difficile à opérer que le sujet aura à surmonter ces contradictions (Crozier, 1995). L'acteur de l'éducation est un sujet qui mobilise une théorie pratique dont l'action sera rationnelle au sens de sa théorie pratique de référence.

4.2.1 La théorie d'usage de l'acteur

La pratique de l'enseignant peut être définie comme une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et des normes d'un groupe professionnel. Les savoirs mobilisés pour agir sont nombreux, hétérogènes, relevant de champs disciplinaires différents, construits pour leur proximité avec l'action (Gauthier, 1997). Ils constituent un réservoir dans lequel l'enseignant puise pour faire face aux différentes situations qu'il rencontre : savoirs disciplinaires, savoirs curriculaires, savoirs des Sciences de l'éducation, savoirs de la tradition pédagogique, savoirs d'expérience, savoir d'action pédagogique (Gauthier, 1997). Face aux mouvances du contexte professionnel (de nouveaux textes institutionnels), l'enseignant en tant qu'acteur prudent, c'est-à-dire doté d'une sagesse pratique, de principes pratiques, construit un ordre sans lequel la poursuite du but premier qu'est l'apprentissage des élèves, est impossible. Les conditions de cet ordre reposent sur des motifs justifiables par la raison et permettent de poser le cadre de pensée et d'actions au préalable.

L'acteur s'est constitué une politique éducative personnelle pour engager et justifier son action. Un nouveau texte officiel ne peut ainsi intégrer cet ordre par simple imposition pédagogique (Derouet, 2000). En effet, le savoir, objet d'une construction intellectuelle, intègre un ensemble conceptuel, une théorie à partir de laquelle il a été élaboré. C'est cette théorie que peut venir perturber une nouvelle orientation de la politique éducative s'il « n'est pas procédé à une justification de ces dispositions » (Derouet, 2000).

La théorie de l'acteur est la matrice conceptuelle portant les références indispensables auxquelles l'acteur confronte ses lectures de situation.

En nous appuyant sur les travaux de Schön et Argyris (Schön, Argyris, 1999), nous définissons la théorie de l'acteur comme un ensemble de propositions qui ont du sens pour elles-mêmes et entre elles. Cette théorie faite « d'intimes convictions » est la mise en cohérence de connaissances, de savoirs, révélateurs de la culture professionnelle. Elle est le résultat d'un traitement personnel de la question éducative, une forme de conceptualisation (Fabre, 1999). Elle est construite en fonction de la conception que l'acteur a de son travail, de la visée éthique qu'il ambitionne. La théorie de l'acteur est personnelle et s'inscrit dans l'histoire du sujet. Elle a une fonction fondamentale d'accès au sens de ce qui se déroule. Elle aide à décoder les événements. L'acteur interprète les données en fonction de ce qu'il sait ou de ce qu'il croit savoir.

La théorie de l'acteur n'a de valeur que pour celui qui la porte. Lorsqu'elle n'est pas soumise à la discussion, les savoirs construits restent privés et ne peuvent être remis en cause. Pour ne pas avoir à remettre en cause son modèle de compréhension du monde, l'acteur est porté à adopter des stratégies de contournement ou de résistance (Argyris, Schön, 1999). La remise en cause des savoirs de référence de l'enseignant affecte l'équilibre professionnel et peut être perçu comme le déni de ses propres savoirs d'expérience. Ainsi la peur du changement légitime en partie les postures d'aveuglement ou de résistance.

Le principe de savoirs organisés en théorie est développé par Argyris et Schön (Argyris, Schön, 1999). Plus précisément, ces auteurs dissocient la théorie de référence de la théorie d'usage et insistent sur l'écart important entre les concepts et les principes modélisés par un courant éducatif, philosophique, politique, etc., auxquels se rattache l'acteur pour expliquer ses comportements en pratique professionnelle (la théorie de référence) et les manifestations réelles de l'action du professionnel (la théorie d'usage). La théorie d'usage constitue, en situation professionnelle, le seul guide fondamental de l'action. A ce sujet, Lehmann (Lehmann, 1996) fait remarquer que les savoirs théoriques (la théorie de référence chez Argyris et Schön) permettant la résolution de problèmes professionnels perdent de leur valeur conceptuelle puisque la réalité sur

laquelle doit se fonder une décision a d'autres caractéristiques que celles qui ont présidé à l'élaboration de la théorie. Des exemples illustrent ce constat. La théorie de référence en éducation porte l'idée de traiter chaque enfant comme une personne distincte, « or chaque enseignant reçoit des classes tellement nombreuses et est soumis à des contraintes de temps tellement serrées que l'individualité de chaque enfant finit par céder le pas au maintien du système » (Argyris, Schön, 1999). Denis Meuret constate que « les enseignants se mobilisent dans la rue selon des représentations différentes de celles qui les aident à travailler » (Meuret, 2007).

L'exigence de cohérence entre les données de la situation, les références théoriques et les modes d'action choisis est fondamentale pour que l'enseignant légitime l'activité d'enseignement qu'il déploie. C'est davantage dans la recherche de solutions pertinentes que dans l'application de réponses pensées en d'autres lieux et à d'autres moments que se construit une pratique que Mialaret caractérise comme intelligente (Mialaret, 1998) c'est-à-dire construite avec raison pour répondre aux nécessités et aux contraintes du moment.

4.2.2 Les conséquences d'une remise en cause des savoirs professionnels

Les concepts de théorie de référence et de théorie d'usage nous permettent de comprendre l'émergence de conflits ou de contradictions entre un fonctionnement construit traditionnellement sur une culture de moyens (où les acteurs affichent la référence à des principes qui régissent leurs conduites quotidiennes) et un nouveau fonctionnement prescrit centré sur les résultats et la réduction des coûts de l'éducation.

La performance telle qu'elle est énoncée dans les approches des politiques publiques d'éducation examine la chaîne scolaire de formation de l'élève pour se centrer sur l'obtention de résultats dans une approche de rendement scolaire. Les résultats aux évaluations nationales et internationales constituent des indicateurs de référence pour mesurer la performance des organisations scolaires. Cette approche engage à penser l'enseignement en termes de productivité, de rendement, de plus-value. La référence à des indicateurs, à des cibles à atteindre renvoie à la notion d'outillage de l'action pratique en termes d'indications sur le chemin à parcourir et en termes de but à atteindre. Or « les exécutants ne se conduisent jamais tout à fait

comme les règles le prescrivent : entre le système formel (officiel, explicite, affiché) et le système informel (officieux spontané, clandestin, parallèle), il y a toujours un écart » (Marcelli, 2004).

Toute modification d'une structure implique des changements dans la compréhension qu'en ont les acteurs du système. Dans la recherche de la performance, les objectifs économiques entrent en contradiction avec les croyances que se font les acteurs sur le système éducatif ou les valeurs auxquelles ils se réfèrent. Ainsi pour Antonio Bolivar « les transformations ne peuvent s'accomplir en négligeant les émotions et les sentiments des enseignants ainsi que leurs parcours professionnels. Des réformes imposées qui font fi des trajectoires professionnelles enseignantes et qui ne parviennent pas à les insérer dans des cadres plus attractifs ne peuvent engendrer de leur part que des sentiments négatifs et de la résistance » (Bolivar, 2007)⁴².

Un projet politique doit séduire bien au-delà de sa logique rationnelle. Ainsi que le projetait Emile Durkheim : « on ne décrète pas l'idéal, il faut qu'il soit compris, aimé, voulu par tous ceux qui ont le devoir de le réaliser » (Durkheim, 1922). L'adhésion des acteurs au projet est un critère de réussite car elle signifie que les orientations sont admises comme étant justes (Derouet, 2000).

Or nous avons constaté que la performance est introduite essentiellement au niveau des cadres de l'éducation. L'application caractéristique du système éducatif français (« on pense en haut, on exécute en bas » (Canac, 2004) maintient les enseignants, acteurs de la transformation désirée, dans un état de dépendance aux stratégies mises en place par les cadres de l'éducation qui doivent être les premiers à être persuadés du bien fondé des orientations éducatives. Cette modalité de pilotage appelle deux remarques.

La première remarque porte sur la responsabilité associée à la performance. Yves Canac précise ainsi : « il n'est pas contraire à la dignité professionnelle d'un

⁴² En 1922, Emile Durkheim identifie les conditions de l'application efficace des décisions administratives. S'il sollicite des éducateurs une opinion éclairée, il expose justement que sans leur concours, leur adhésion, les arrêtés et règlements ne sauraient s'appliquer d'eux-mêmes : « ce ne sont guère que des projets dont le sort finalement dépendra toujours de vous et de votre état d'opinion ».

magistrat, d'un enseignant ou d'un médecin de convenir avec lui de critères de qualité et de cibles d'amélioration, pas plus que de lui demander de prendre pleinement en compte des impératifs de qualité collective du service » (Canac, 2004). Les principes peuvent donc être justes et reconnus comme justes et pourtant ne pas trouver un terrain d'application faute d'avoir accordé aux responsables de la mise en œuvre, justement les responsabilités qui vont avec les principes. Cette contradiction ne peut se dépasser sans que soient associés les acteurs aux décisions qui les concernent.

L'autonomie des acteurs, la liberté pédagogique dont les enseignants disposent, ne remplacent pas la dévolution d'une responsabilité contractualisée. Pour Guy Jobert l'autonomie a à voir avec les représentations et les normes des acteurs, celles qu'ils mobilisent pour agir. Or l'autorité politique doit trouver les moyens d'agir sur ces normes et représentations « en vue de les rendre plus compatibles avec les exigences de l'action publique » (Jobert, 1992). Sans transformation de ces représentations, l'action publique se construit dans l'illusion que les règles émises suffisent pour qu'elles soient appliquées de façon « quasi mécanique » par les « serviteurs de l'Etat » (Jobert, 1992).

Cette analyse nous amène à énoncer notre deuxième remarque. Dans un contexte de réforme engageant la remise en cause des nombreuses références avec lesquels les enseignants agissent, Jean-Louis Derouet confirme que « le discours officiel doit convaincre pour être le mieux suivi » (Derouet, 2000). Les travaux de Luc Boltanski et Eve Chiapello sur les transformations de l'esprit du capitalisme nous montrent les mécanismes mis en œuvre pour rendre admissible une nouvelle idéologie : « il n'est pas sûr que tel ou tel salarié se réjouisse vraiment que son travail serve à accroître le PIB de la nation, permette d'améliorer le bien-être des consommateurs, ou encore qu'il s'inscrive dans un système qui fait une place certaine à la liberté d'entreprendre, de vendre et d'acheter, cela, à tout le moins, parce qu'il peine à faire le rapport entre ces bienfaits généraux, et les conditions de vie et de travail qui sont les siennes et celles de ses proches » (Boltanski, Chiapello, 1999). Il faut donc convaincre, susciter l'adhésion par un recours aux bienfaits du progrès portés par l'idéologie. Les promesses de vie meilleure, « d'espaces de liberté pour l'action » justifient la mise en œuvre des orientations, des réformes.

La performance s'inscrit dans ces mécanismes de recherche d'adhésion des cadres de l'éducation. La logique managériale leur confère une responsabilité pour atteindre les objectifs énoncés ailleurs, plus haut. Les promesses pour une école meilleure s'appuient sur l'égalité des chances qui reste la valeur centrale revendiquée pour le premier degré. Ces arguments visent la valorisation du concept de performance et pour reprendre la référence prise par Clifford Geertz à Suzanne K.Langer : « certaines idées font irruption dans le paysage intellectuel avec une force étonnante. Elles résolvent d'emblée tant de problèmes fondamentaux qu'elles semblent contenir la promesse de les résoudre tous » (Geertz, 1998). La performance semble porteuse de cette promesse de résolution des maux de l'école mais semble difficilement convaincre ceux qui « demeurent confrontés à l'épreuve du réel » (Le Goff, 1999). L'analyse de Nathalie Mons conforte cette approche de la « réforme à la française » : « Avançant par touches, sans communication claire, sans cohérence globale ni envergure politique, la réforme à la française entraîne difficilement l'adhésion des acteurs du monde éducatif qui, soit n'en comprennent ni le contenu ni la logique, soit se trouvent heurtés dans leur référentiel traditionnel par des politiques souvent assimilées aux thèses néo-libérales » (Mons, 2007).

Les acteurs sont confrontés à de nouvelles références et nous faisons l'hypothèse que la recherche de la performance telle qu'elle est définie institutionnellement constitue un facteur de changement de pensée chez les acteurs. Or les savoirs professionnels, psychologiques, sociaux de l'acteur sont construits au cours du temps et réfléchissent sa propre histoire. Changer de fonctionnement professionnel, c'est aussi rompre avec son histoire ou une partie de son histoire. C'est aussi renoncer à des croyances et des convictions intimes mobilisés dans l'exercice quotidien à moins qu'il ne s'agisse réellement d'un phénomène de suspicion « érigé en culture professionnelle » (Huchet, 2008).

Il nous semble donc que le concept de résistance tel que Bachelard le décrit (Bachelard, 1938) amène l'acteur à une véritable « réforme » de l'esprit pour adhérer au sens le plus proche de celui institutionnellement construit. L'acteur doit alors apprendre la performance c'est-à-dire aller contre ce qu'il sait déjà, contre sa raison pour élaborer un nouveau système d'explication du monde, efficace et fonctionnel. L'acteur est engagé dans un défi intellectuel, manifestation d'un travail sur l'objet et d'un

travail sur soi (Fabre, 1995). La transformation du système théorique de référence relève d'un acte symboliquement violent, « si n'est pas donné à la raison, des raisons d'évoluer »⁴³.

4.3 La résistance au changement

Dans son activité professionnelle quotidienne, chaque acteur qui intervient dans le système éducatif du premier degré, de l'enseignant à l'inspecteur d'académie, mobilise des références, des outils, des routines de fonctionnement propres à mener à son terme son action. Ces ressources diversement constituées résultent de l'appropriation et de la transformation par chaque individu de ses temps de formation, de ses intérêts personnels, de son histoire propre. Elles constituent une sorte de capital stabilisé pour un fonctionnement rationnel dans un cadre professionnel contraint. Ce sont les fondements mêmes de l'acteur qui sont questionnés par la recherche de performance, impliquant un recours à d'autres valeurs, d'autres stratégies, d'autres croyances.

Dans le domaine scolaire, la performance s'appuie significativement sur l'appropriation de la culture du résultat. Or le terme même de culture implique pour chaque acteur du système éducatif l'élaboration et l'appropriation de nouvelles manières de penser et d'agir impliquant une transformation des structures de sens qui fonde initialement sa culture, conçue comme un système cohérent et symbolique (C. Geertz, 1998).

Une nouvelle politique éducative fondée sur d'autres principes que ceux routinisés par les acteurs va nécessiter une adaptation professionnelle à d'autres valeurs sociétales. Le changement implique une forme de renoncement à un patrimoine construit et détenu dont la transmission ne va plus de soi alors que les conditions structurelles d'exercices du métier évoluent très lentement depuis l'émergence des formes de l'école arrêtées par les lois de Jules Ferry. L'organisation architecturale même des écoles, les modes de répartition des élèves, l'organisation du temps scolaire

⁴³ G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1938.

représentent par leur statut intemporel un obstacle aux transformations de l'exercice du métier (Lang, 2008).

La performance imposée par les politiques d'éducation modifie les références des professionnels et les codes qui permettent aux individus de se comprendre implicitement. L'entrée dans la performance contraint chaque acteur à reconstruire son capital fonctionnel (que nous appelons sa culture première) et à entrer dans un processus d'acculturation forcé. Par exemple, Denis Meuret relève les résistances justifiées en France par les enseignants sur « la régulation par les résultats » : l'impossibilité (les limites du processus enseigner-apprendre et la responsabilité de l'élève), les risques (les dérives possibles pour atteindre des résultats), la trahison (la logique économique « étrangère et contraire » à l'éducation (Meuret, 2007). Nous assistons alors à une posture de fermeture des acteurs face à une rationalité qui leur échappe et pour reprendre les termes de Philippe Perrenoud : « le souci de l'efficacité, lorsqu'il devient obsessionnel et brutal, soude le corps enseignant dans la résistance » (Perrenoud, 2002).

Toute modification d'une structure implique donc des changements dans la compréhension qu'en ont les acteurs du système. Dans la recherche de la performance, les objectifs économiques, par exemple, représentent des schèmes normatifs (Dupriez, Dumay, 2008) et entrent en contradiction avec les croyances que se font les acteurs sur le système éducatif ou les valeurs auxquelles ils se réfèrent (schèmes cognitifs).

L'adaptation au changement par chaque acteur est dépendante du sens donné aux transformations. Ainsi un changement peut paraître fonctionnel et porteur de progrès pour l'un et marquer une rupture radicale dans les croyances pour l'autre. Par exemple, aucun enseignant ne se montre indifférent à la lutte contre l'échec scolaire. Cependant, le niveau politique des réponses à apporter peut heurter les convictions et provoquer une résistance inattendue. La typologie des modes d'adaptation individuelle de Robert K. Merton illustre bien cette idée de postures différentes selon le sens attribué à un principe (E. Amazou, 2008) et la compatibilité entre les moyens et les buts à atteindre. L'exemple du « conformiste » précise cette notion d'adaptation individuelle qui consiste dans la position pour l'acteur à admettre à la fois les buts et les moyens. Les dernières postures affichées de « résistance » ou « d'enseignants désobéisseurs »

révèlent bien comment des ruptures peuvent s'instaurer quand la légitimité des buts et des moyens sont remis en question par ceux-là même qui doivent les mettre en œuvre. La typologie proposée par R. K. Merton nous renseigne sur ce profil-type en rupture avec les moyens pour parvenir au but fixé et admis : « cette réaction a lieu lorsque l'individu a accepté le but prescrit mais n'a pas fait sienne les normes sociales et les procédures coutumières ». Dans ce sens, le but de réduire l'échec scolaire n'est pas remis en cause par les enseignants du premier degré mais la manière d'y arriver suscite polémiques, interrogations et inquiétudes.

Ces premières approches problématisant la performance nous amènent à formuler les deux hypothèses suivantes :

La première hypothèse concerne la relation que l'enseignant instruit à une politique éducative de la performance. Nous la présentons ainsi :

Hypothèse 1 : En fonction de son expérience dans l'enseignement, liée à la durée d'exercice professionnelle, les discours des enseignants nous révèlent les écarts entre la politique éducative de la performance et leur activité quotidienne. Ces écarts sont révélateurs de la théorie personnelle de l'enseignant sur le sujet de la performance.

La deuxième hypothèse porte sur la compréhension d'une politique éducative en fonction du contexte d'enseignement.

L'Académie de Rennes est constituée de quatre départements bretons dont l'unité de cohésion identitaire est celle de la langue régionale bretonne, traduisant une culture traditionnelle fortement présente et revendiquée, s'identifiant souvent en opposition ou comme élément résistant en France.

L'histoire bretonne se construit dans un espace fermé par les mers et océans et le territoire est défendu et protégé par les portes de Bretagne. La Bretagne est ainsi

restée jusqu'au milieu du XIXe siècle une terre excentrée, qualifiée d'une « vieille terre avec de l'âme pour la soulever » (C. Le Quintrec, 1983).

L'évolution économique de la Bretagne prend son essor au milieu du vingtième siècle (Y. Morvan, 1997). Les années 60 arrachent la Bretagne à un désenclavement que les premières voies de chemin de fer avaient initié. Trente années de développement économique s'appuient sur la transformation du réseau de communication, l'accroissement de la population et une croissance économique qualifiée de « miracle breton ». La fin des années 90 est marquée par les interrogations portées sur ce modèle de développement qui a favorisé à la fois la dynamique de productions agricoles excessives mais a peu investi dans la production de performances industrielles et a laissé s'échapper les jeunes diplômés.

L'évolution du tissu scolaire se situe dans cet espace de culture fortement ancrée et signifiante et l'ouverture imposée par une population plus diversifiée. Les deux secteurs scolaires, public et privé, y sont représentés, avec une présence massive d'élèves dans le secteur privé sous contrat qui accueille 38,8% des élèves scolarisés dans le premier degré (13,8% au niveau national). Pour l'année 2007/2008, 203 619 élèves sont scolarisés dans les écoles primaires publiques, 129 031 élèves le sont dans les écoles privées.

Le terrain de la recherche se caractérise par la présence d'un nombre élevé d'écoles privées (sous contrat d'association). Elles représentent deux tiers des écoles de la circonscription sur laquelle porte la recherche. Si les démonstrations d'opposition sont moins lisibles, les enseignants du premier degré du secteur privé doivent répondre au même cadre institutionnel concernant le respect des programmes et la prise en compte des objectifs de réussite. Leur projet d'école se situe dans une double logique de respect des obligations contractuelles avec l'Etat et d'affirmation d'une dimension éducative portée par les orientations diocésaines.

Hypothèse 2 : Le contexte (le secteur d'enseignement) a un impact sur cette théorie professionnelle. La théorie professionnelle de l'enseignant du secteur public peut se différencier de celle de l'enseignant du secteur privé par la référence à d'autres valeurs (le

« caractère propre »), d'autres contraintes structurelles (la participation financière des parents) par exemple.

4.4 Les justifications des enseignants au regard de l'égalité des chances

Les enseignants sont convoqués dans l'exercice de leur profession au respect des critères de la performance. Leur pratique est encadrée par les textes qui, nous l'avons montré, sont porteurs de l'idéal d'égalité des chances. Dans une recherche portant sur l'appropriation de la culture de la performance par les enseignants, nous pensons intéressant de nous tourner vers les arguments que développent des acteurs pour défendre leurs décisions professionnelles. Les critères de qualité, d'efficacité et d'efficience imposent de penser l'école, le rapport aux élèves, la finalité des apprentissages au travers de nouveaux filtres comme celui de l'évaluation. C'est probablement au travers de cette activité, que peut se lire plus précisément la position des enseignants sur une politique éducative qui modifie le sens de la justice scolaire.

A l'école, l'évaluation participe à la définition d'une valeur de l'élève. Selon sa réussite à des tâches scolaires, l'élève se voit attribuer une note, un critère de réussite, une appréciation qualitative, un pictogramme signifiant son degré de compétence. Or l'attribution d'une valeur n'est neutre ni pour celui qui la donne, ni pour celui qui la reçoit.

Par l'affirmation de son critère efficacité, la performance convoque, pour le premier degré, la référence à l'augmentation des pourcentages de réussite aux évaluations nationales. Elles participent également implicitement à l'attribution d'une valeur de l'enseignant. Cette conception évoque le fonctionnement du troisième esprit du capitalisme : « le cadre sera désormais jugé sur la réalisation de cet objectif [un objectif cohérent], c'est-à-dire sur la plus ou moins grande réussite de son activité et non sur la souplesse de son échine. On lui donnera une certaine autonomie dans l'organisation, des moyens lui sont concédés et il sera contrôlé, non à chacune de ses décisions, mais sur le résultat global » (Boltanski, Chiapello, 1999).

Dans cette administration de la valeur par le biais d'une épreuve évaluative à dimension nationale, nous pouvons établir un parallèle avec le modèle de la cité

industrielle dont « le principe selon lequel sont jugés les actes, les choses et les personnes » est l'efficacité (Boltanski, Chiapello, 1999). Un enseignant est jugé efficace si ses élèves s'inscrivent dans les plus forts taux de pourcentage de réussite. Dans le cas contraire, l'absence de réussite amène l'enseignant à justifier sa pratique.

Avant que ne s'impose l'obligation de résultats, la reconnaissance d'un enseignant pouvait reposer sur bien d'autres critères. Un enseignant de valeur pouvait être reconnu, par exemple, pour ses qualités relationnelles et sa capacité à inscrire les élèves dans des projets culturels qui les valorisaient. La performance repositionne l'idée de la valeur d'un enseignant sans pour autant démontrer que les principes qui la fondent sont plus justes, plus légitimes, plus moraux. La référence au thème de l'exclusion, à celui d'une école plus juste, est pourtant présente dans le discours de la performance. L'enseignant n'a d'autre recours que de justifier par ses propres références les écarts dans la réussite des élèves. Son système de justifications doit prendre en compte désormais les attendus de la société et ceux définis par l'institution.

Cette réflexion portant sur le déplacement des références, nous amène à avancer l'hypothèse suivante :

Hypothèse 3 : L'entrée injonctive dans une culture du résultat a peu d'effet sur les décisions professionnelles des enseignants confrontés à des problèmes pratiques de gestion du processus d'apprentissage.

4.5 Les idées égalitaires

Nous nous intéressons à la performance en cherchant à percevoir si un nouveau modèle de justice apparaît dans les discours des enseignants. En effet, les fondements de l'enseignement sont rattachés très fortement au principe d'égalité et plus précisément à celui d'égalité des chances. Notre recherche est contextualisée au premier degré et nous avons montré dans les parties précédentes relatives aux critères revendiqués dans la définition de la performance que la politique éducative se forme et se transforme au regard de cette idée tendant à se définir comme un idéal en attente de

réalisation. La fragilité de l'égalité des chances dans un contexte international de comparaison nous incite à comprendre comment cette idée d'égalité des chances participe fondamentalement à la définition du système éducatif au-delà de ses formes et de ses effets.

4.5.1 L'idée d'égalité

L'idée d'égalité des chances prend appui sur un modèle de justice sociale où il s'agit de permettre à un individu de participer pleinement à l'ensemble des activités économiques, culturelles, politiques et sociales, en dehors de privilèges liés à sa naissance. A l'heure où l'égalité des chances se discute dans les milieux politiques et sonne comme un slogan pour certains, un trompe-l'œil pour d'autres, il semble nécessaire de penser, pour notre recherche, le renouveau de cette idée égalitaire dans le mouvement de performance qui ordonnance l'école. Les perspectives pour l'école sont à trouver probablement dans le renouveau de l'idée d'égalité des chances. En effet, pour reprendre la justification de Bouglé au sujet des idées égalitaires, « nous n'avons pas prouvé que ces idées sont justes ; mais nous avons donné, du moins, la mesure de leur puissance » (Bouglé, 1925).

Nous allons tenter de montrer en quoi l'idée d'égalité des chances est peut-être moins à défendre comme un principe de justice qui s'impose que comme le meilleur ou le plus sûr moyen de limiter les inégalités et les injustices. Sur ce sujet, Célestin Bouglé nous propose un long cheminement au travers de problèmes scientifiques et sociaux qui se construisent à partir de la question initiale : « qu'entendons-nous par l'idée d'égalité des hommes ? ».

Cette question est fondamentale pour Célestin Bouglé parce qu'elle amène la société à associer à l'égalité le jugement de valeur porté sur les hommes et par là même les devoirs de la société envers ces hommes. Il faut donc identifier un principe premier, le plus petit principe qui suscite l'adhésion, un principe commun d'accord que Bouglé exprime ainsi : « le premier élément constitutif de l'égalitarisme, c'est l'affirmation que l'humanité a une valeur propre, et que par suite tous les hommes ont

des droits ». Ainsi en attribuant à l'humanité une valeur propre, s'oblige-t-on à penser l'idée de la valeur propre de l'individu, représentant de cette humanité.

Pour Célestin Bouglé, les idées égalitaires considèrent à la fois « la valeur de l'humanité et celle de l'individualité » et tiennent compte « des différences des hommes en même temps que de leur ressemblance ».

Célestin Bouglé se lance à la recherche des premières manifestations de l'égalité. Il perçoit volontiers son émergence dans le monde gréco-romain dont la configuration sociale prédispose à l'acceptation de l'égalitarisme. Les théories égalitaires se propagent, non pas par la « chiquenaude initiale d'un homme de génie », mais parce que la forme de la société invite chaque individu à regarder l'autre comme étant potentiellement un *alter ego*. Bouglé identifie alors les conditions de la forme sociale favorable à la propagation de l'idée d'égalité dans le rapport d'hétérogénéité et d'homogénéité de la société. L'hétérogénéité impose à l'individu de composer avec d'autres hommes différents dont il a besoin, à accepter pour lui-même et les autres, l'idée d'une commune humanité. L'homogénéité favorise également la reconnaissance de la commune humanité parce qu'elle permet de construire des points de vue entre individus qui se reconnaissent comme semblables. Dans ce sens, l'homogénéité qui permet de voir l'humanité et l'hétérogénéité qui permet de voir l'individu, sont deux conditions favorables à l'égalitarisme⁴⁴.

Dans sa distinction et dans son argumentation relatives à l'homogénéité et à l'hétérogénéité, Bouglé prétend que l'hétérogénéité est favorable à l'égalité puisqu'elle permet à l'individu, situé dans un groupe homogène, de se positionner dans la société et d'être positionné dans la société. Cette double position, d'être juge et d'être jugé, est favorable, nous explique Bouglé, au traitement égalitaire dans une société hétérogène car « chacun y sera traité selon ses œuvres ».

⁴⁴ Une nuance mérite d'être soulignée dans le propos de Bouglé : la reconnaissance des mêmes droits ne signifie pas la reconnaissance des mêmes facultés réelles. Le redoublement, nous semble-t-il illustre cette réflexion. Il s'agit de permettre à chaque élève de vivre les différentes étapes de la scolarité, de construire des savoirs identifiés dans les programmes, de maîtriser le socle commun de connaissances et de compétences mais il s'agit aussi d'accepter que ses facultés réelles imposent une adaptation du parcours.

Ce détour par la théorie égalitaire que construit Célestin Bouglé nous aide à montrer pourquoi les textes institutionnels qui organisent le premier degré ne renoncent pas à l'idée d'égalité des chances. Peut-être Bouglé peut-il nous apporter cet autre éclairage : « Tant qu'on n'a regardé la conquête du monde occidental par les idées égalitaires que comme la fortune surprenante d'une théorie de philosophes qui, tombée du ciel dans le cerveau de quelques penseurs, en serait descendue de proche en proche jusqu'à l'âme des foules, on a pu croire qu'il suffisait pour l'arrêter, d'une discussion philosophique : réfutons Rousseau et l'égalitarisme est vaincu. Si au contraire le triomphe de l'égalitarisme s'explique, non plus seulement par l'invention d'une théorie, mais par la constitution même des sociétés qu'il soumet, alors les conditions du combat sont changées : morceler les États, raser les villes, barrer les routes, parquer les hommes en groupes fermés entre lesquels on empêcherait les imitations et à l'intérieur desquels on empêcherait les distinctions individuelles, voilà toutes les révolutions sociales qu'il vous faudrait préalablement achever pour arrêter l'élan démocratique de notre civilisation ».

Le problème que pose Bouglé garde toute sa modernité théorique. Nous nous en inspirons en pensant que l'égalité comme principe de justice ne peut être écartée dans une recherche portant sur la performance. Bien au contraire, l'égalité de chances nous protège d'une pensée sur la performance enfermée sur elle-même déjà convaincue dans ses raisons sans avoir mis à l'épreuve ses convictions. Nous voulons partir du postulat que la performance peut vraiment contribuer à l'objectif d'égalité des chances. Cependant cette posture nécessite de prolonger la réflexion par le renouveau des idées égalitaires.

4.5.2 Vers de nouvelles idées égalitaires ?

Nous nous tournons vers le ministère de l'éducation du Québec qui s'appuie sur l'idée d'équité pour renforcer son message de justice sociale partagé par la société québécoise : « L'importance accordée à l'excellence et à la performance, bien qu'elle soit nécessaire, doit toutefois se conjuguer avec des exigences d'équité entre les personnes et un idéal de justice social » (MEQ, 2010).

En France, Meuret propose par exemple que soit prise en compte l'équité plutôt que l'efficacité qu'il justifie en s'appuyant sur la théorie de la justice de John Rawls⁴⁵ (Meuret, 2009). Dans une société hétérogène, cette théorie pose un principe qui permet d'accepter de justes inégalités⁴⁶. Cette idée permet de considérer comme justes des écarts entre des populations si la condition des plus forts en s'améliorant, améliore la condition des plus faibles. Denis Meuret exprime cette condition de justice ainsi : « l'excellence scolaire n'est pas un but en soi, mais seulement si, par leur action sur la croissance économique et sur le caractère ouvert de la société, les plus éduqués contribuent par leur action à améliorer les attentes (c'est le mot que Rawls utilise) des plus favorisés » (Meuret, 2009). De même, le conseil supérieur de l'éducation du Québec précise que « la poursuite de l'excellence ne peut se faire au détriment des moins nantis ou des moins performants » (MEQ, 2010).

Au concept d'égalité qui fonde, selon nous, l'approche qualité de la performance, tend à se dessiner et s'imposer le concept d'équité. Ce concept s'associe à celui de justice puisqu'il pense les rééquilibrages sociaux en intégrant dans les dispositifs institutionnels le principe « d'amélioration de la situation des plus démunis » (Demeuse, Baye, 2008). C'est le cas du dispositif d'aides personnalisées proposé aux élèves pour lesquels une aide complémentaire et ciblée peut être mise en place sur le temps périscolaire, sous réserve de l'accord des familles.

Pour Meuret, ce concept d'équité permet de dépasser « la notion d'égalité formelle » et de privilégier les questions autour du « caractère juste ou injuste de certaines inégalités » (Meuret, 1999). Le concept d'équité introduit celui de justice. La référence à la justice sociale prend appui sur la théorie de la justice telle que Rawls la dessine à partir de la mobilisation du concept d'équité et de celui des inégalités « acceptables » : « les inégalités sociales et économiques doivent être organisées de façon que, d'une part, on puisse raisonnablement s'attendre qu'elles soient à l'avantage

⁴⁵ Théorie de la justice, John Rawls, 1987 pour l'édition française.

⁴⁶ Nous citons Denis Meuret : « je voudrais ajouter un autre argument en faveur de l'équité de l'éducation. Après que certains d'entre eux en ont douté, les économistes considèrent maintenant avoir établi un lien causal entre éducation et croissance économique. Il existe des raisons de penser que l'équité de l'éducation d'un pays pourrait aussi favoriser sa croissance économique. Par exemple, une économie a besoin certes de chercheurs et d'ingénieurs de qualité, mais aussi de techniciens et d'ouvriers capables de travailler avec eux, d'adopter et de diffuser leurs innovations » (Meuret, 2009).

de chacun (principe de différence); et qu'elles soient, d'autre part, attachées à des positions et à des fonctions ouvertes à tous » (principe d'égalité des chances).

En modifiant les codes de référence des acteurs, la performance amène donc à considérer l'émergence d'un autre modèle de justice scolaire dans lequel l'égalité des chances pourrait laisser la place à d'autres idées égalitaires. Nous avons montré, en effet, que la forme sociale dans laquelle l'école se développe impose la référence à une ou des idées égalitaires.

L'intérêt de la référence à l'équité, pour Denis Meuret, repose sur le fait qu'elle impose une méthodologie de mesure plus juste et qu'elle contraint à une approche éducative plus favorable à l'égalité des chances. La méthodologie de mesure prend en compte trois indicateurs :

- la valeur du premier décile (le score au-dessous duquel ne se situent que 10% des élèves). Cet indicateur renvoie à la définition des compétences minimales permettant le maintien de l'individu dans la société. C'est la prise en compte de la thèse de l'exclusion sociale dans le cas où l'individu est doté de savoirs insuffisants,
- la dispersion des scores des élèves à quinze ans est un deuxième indicateur renvoyant à la cohésion sociale. En effet, plus la dispersion est faible, plus les individus se reconnaissent et se comprennent dans une proximité de savoirs et de compétences acquises. Cette proximité facilite la « coopération sociale » et donne le sentiment d'égalité entre les citoyens ou encore permet que s'affirme l'égalité de respect,
- le troisième indicateur consiste à mesurer l'influence de l'origine sociale de l'élève sur son score. Cet indicateur renvoie à l'égalité des chances si sont diminués les effets sociaux sur le cours de la scolarité. Cet indicateur se justifie « par l'idée qu'une société où l'égalité des chances est plus grande est une société plus ouverte, plus unie, plus solidaire » (Meuret, 2009).

François Dubet développe un autre point de vue pour avancer sur la question de la gestion des inégalités. Il les présente comme des réalités liées au principe même des droits accordés à chaque individu : le mérite remplace les qualités acquises dès la naissance. Cependant la méritocratie génère d'autres formes d'inégalités qui ne

peuvent être niées. Mais la reconnaissance de cet état de fait ne doit pas occulter l'idée que ces inégalités, générées par un système de compétition entre les individus, doivent rester tolérables. Sans renoncer à l'égalité des chances, il accorde alors la priorité à l'égalité des places (Dubet, 2010). L'analyse de la conception méritocratique de l'école et de ses effets en termes de justice sociale conduit François Dubet à déplacer en second plan l'égalité des chances. Cette conception d'ordre politique met en avant l'obligation pour la société de traiter, en premier lieu, les écarts de prestige et de salaire entre les places. En effet, plus les écarts entre les places sont importants et plus les écarts entre les « petits » et les « grands »⁴⁷ (Boltanski, Thévenot, 1991) sont accentués et la compétition aux places entre les individus plus rudes. La réduction des inégalités dans les différentes positions sociales permet de redimensionner la compétition méritocratique à la mesure des individus qui composent, de toute façon, une société. La victoire des grands n'est légitime ou acceptable que si les petits tirent bénéfice aussi de cette hiérarchie imposée par les besoins économiques. La composition d'une société constituée d'individus hétérogènes doit amener à considérer de manière sérieuse les conditions d'un ordre social juste. Or l'exclusion sociale est un indicateur d'inégalités et est contraire à la théorie de la justice développée par Rawls.

Un deuxième principe doit alors être mis en place : celui de la mesure juste des compétences dont dispose un individu et de la reconnaissance de la valeur d'un individu pour une société. Dans le cas du monde industriel que décrit Luc Boltanski, la victoire des grands n'est légitime que si l'épreuve à laquelle sont soumis les individus qui le composent, repose sur des critères non discriminants : « Dans le monde industriel, pour que l'épreuve de compétences, qui s'appuyait sur le succès scolaire, soit considérée comme juste, il fallait que l'épreuve scolaire puisse être considérée

⁴⁷ L'état de grand ou de petit est associé à la hiérarchie que légitime une cité selon les buts qu'elles se donnent à atteindre. Le statut de grand correspond à l'individu qui répond de la manière la plus adaptée et la plus efficace aux exigences de la cité, aux épreuves auxquelles elle le confronte : « Dans la cité industrielle par exemple le principe supérieur commun est l'efficacité. Il représente la convention qui constitue l'équivalence entre les êtres au sens où l'on peut dire par exemple : sous le rapport de l'efficacité, X équivaut à Y. De même que l'on peut dire utilisant cette même convention que Z est plus grand ou plus petit que X. Ainsi l'identification du principe supérieur commun d'une cité [principe selon lequel sont jugés les actes, les choses et les personnes d'une cité donnée] nous conduit directement à l'état de grand, le grand étant celui qui incarne fortement les valeurs de la cité » (Boltanski, Chiapello, 1999).

comme ne mesurant que la performance scolaire, non les ressources économiques des parents ou le milieu social de l'enfant » (Boltanski, Chiapello, 1999).

Une société juste se lit au travers des épreuves auxquelles elle soumet les individus qui la composent ainsi qu'au travers de la sélection sociale qu'elle impose. La référence à l'égalité de dignité (Boltanski, Chiapello, 1999), à l'égalité de traitement (Crahay, 2006) ou à l'égalité de respect (Meuret, 2009) constitue une autre voie pour rendre acceptables les différences de réussite entre les individus : « la critique [du nouvel esprit capitaliste] prend appui sur le principe de dignité, au sens de l'impossibilité d'assigner les personnes une fois pour toutes à une seule forme de grandeur : celui qui est petit sous un certain rapport doit toujours pouvoir conserver toutes ses chances d'être grand sous un autre. Diminuer une personne humaine de façon telle qu'elle ne soit plus en mesure de manifester sa grandeur dans aucun domaine, c'est ainsi s'attaquer à ce qui fait sa dignité d'être humain » ((Boltanski, Chiapello, 1999).

A la reconnaissance de la dignité de l'être humain répond la définition qu'une société se donne d'un certain « idéal de l'homme » (Filloux, 1993). C'est à cette question que tente de répondre le système éducatif qu'il s'agisse d'un idéal d'homme pensé dans ses dimensions intellectuelles, physiques et morales ou d'un idéal d'homme adapté à l'économie de demain.

Au cours de ce développement, nous avons parcouru le concept d'égalité des chances en explorant d'autres propositions référées au principe de justice. Nous pensons que la performance redimensionne l'idée d'égalité des chances. Nous avons montré que les critères de qualité, d'efficacité et d'efficience imposaient que soient repensés les codes, la culture des enseignants du premier degré alors que la référence à l'idée d'égalité des chances reste l'élément central par lequel se pense la politique éducative. Nous formulerons donc une dernière hypothèse autour de « l'état » de l'égalité des chances dans les discours des enseignants du premier degré :

Hypothèse 4 : Les critères de la performance préfigurent la nécessité, pour les enseignants, de fonder leur pratique sur des idées égalitaires qui renouvellent l'idée d'égalité des chances.

CHAPITRE 5 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

*Pourquoi refuser de vivre les interactions et
se contenter de comptes rendus ou de
récits faits par d'autres ?
Peneff, 1999*

5.1 Introduction

La partie méthodologie de la recherche rend compte du processus élaboré et suivi rigoureusement dans la perspective de vérification du degré de validité des hypothèses émises. Nous en rappelons ici succinctement les éléments développés dans la partie problématique de la recherche.

La performance se traduit dans le quotidien des enseignants par la commande explicite formulée par le ministère de l'Education nationale de diviser par trois en cinq ans le nombre d'élèves en difficulté. La recherche vise à dégager et rendre compte des effets de cette injonction sur la théorie professionnelle des acteurs de l'enseignement concernés par la prise en compte de l'égalité des chances. Nous nous intéressons aux enseignants du premier degré, des secteurs public et privé d'une circonscription entrée dans la démarche de la performance.

La recherche des effets de cette politique éducative sur les théories professionnelles des enseignants passe par quatre hypothèses, précédemment formulées.

Les enseignants du premier degré sont confrontés à un objectif de réduction du nombre d'élèves en grande difficulté explicitement formulé par la politique éducative de la performance. Nous pensons que les discours des enseignants sur l'exercice quotidien de leur métier sont révélateurs de la compréhension qu'ils ont des orientations de la politique éducative. Cette compréhension peut se manifester par des transformations (ou non) de la pratique pour mieux prendre en compte les objectifs à atteindre. La conception de l'enseignant sur le sens de son métier et sur les conditions de son exercice peut être liée à la durée de son activité ou encore au contexte

d'exercice. Le terrain de la recherche nous permet d'observer des enseignants du secteur public et du secteur privé.

La stratégie mobilisée par le ministère de l'Education nationale est fondée sur une appropriation d'une forme de logique néolibérale traversant le système éducatif et renforcée par la mise en œuvre de la LOLF. Les cadres de l'éducation nationale ont la mission de faire entrer les enseignants dans une approche des effets de l'enseignement par les résultats. Les acteurs ont à s'approprier la dynamique impulsée par le « *new public management* » (Bouvier, 2007) en intégrant dans le monde scolaire un autre « monde » (Derouet, 2000) constitué par une culture (celle du résultat), une « *nov-langue* » dont les termes mêmes (l'efficacité, l'efficience, le contrôle à partir d'indicateurs quantitatifs) induisent d'autres démarches professionnelles. Pour autant, la mission de pédagogue reste entière, soumise aux difficultés de la gestion quotidienne des apprentissages. Cette analyse amène à poser l'hypothèse 3 dans ces termes : l'entrée injonctive dans une culture du résultat a peu d'effet sur les décisions professionnelles des enseignants confrontés à des problèmes pratiques de gestion du processus d'apprentissage.

La performance du service public se définit par les trois critères de qualité, d'efficacité, d'efficience. Mais ces critères sont à considérer au regard des valeurs de justice sociale qui emplissent l'école et fondent ses orientations. L'égalité des chances constitue de ce point de vue une idée égalitaire marquée par la limite du processus de démocratisation du savoir enseigné à l'école. Or d'autres idées égalitaires semblent se dégager des travaux de la sociologie comme l'égalité de traitement, l'égalité de dignité ou encore l'équité. L'hypothèse 4 porte sur le maintien du sens de l'activité professionnelle des enseignants fondée sur des valeurs instituées par l'histoire de l'école républicaine. La performance peut préfigurer alors la nécessité pour les enseignants de repenser l'égalité des chances.

5.2 Validité de la recherche

L'approche par le critère de validité de la recherche amène à interroger la méthodologie retenue pour valider les hypothèses relatives à l'appropriation du paradigme de la performance par des professionnels. Il est donc essentiel de présenter les choix du chercheur pour tenir dans une recherche de terrain les fondements épistémologiques de la recherche.

Nous présentons donc successivement :

- les contextes d'émergence de la recherche,
- la gestion du double positionnement,
- l'intérêt et les limites de la position d'observateur interne au système,
- les modalités de l'entretien
- la population de l'enquête

5.2.1 Les contextes d'émergence de la recherche

5.2.1.1 Un contexte lié à l'émergence d'une nouvelle politique éducative

Les réformes successives du système éducatif provoquent dans la sphère publique des questionnements, des prises de position, des commentaires sur le sujet qui ne reposent pas toujours sur une analyse distanciée des objectifs poursuivis, et qui ne prennent pas en compte (ou peu) les effets de ces réformes sur les acteurs principalement concernés. En effet, si les effets sur les élèves sont mesurables *a posteriori* par des dispositifs d'évaluation nationale ou internationale, les changements - s'il y en a - que les politiques éducatives provoquent sur les théories professionnelles des enseignants sont rarement analysés. Or les convictions pédagogiques, les certitudes professionnelles traduisent les valeurs auxquelles se réfère l'enseignant. Ces mêmes convictions peuvent constituer un frein ou un levier dans le développement des politiques éducatives. Les mondes décrits par Boltanski et Thévenot (Boltanski, Thévenot, 1991) rendent compte de ce phénomène permettant de percevoir au travers des justifications des acteurs les principes et les valeurs de référence qui les fédèrent.

L'imposition de réduction significative du nombre d'élèves présentant de graves lacunes dans la maîtrise des savoirs fondamentaux a pour objectif de modifier le

rapport des enseignants à leur activité professionnelle puisqu'ils doivent la mettre en œuvre pour la réussite scolaire des élèves. La centration sur les résultats est mise au premier plan.

Dans le cadre de ses fonctions professionnelles, l'auteur de cette recherche est inspecteur de l'Education nationale. Il représente un acteur fondamental dans le lien à instaurer entre les enseignants et les politiques éducatives. C'est donc par l'entrée professionnelle que s'est dessiné le problème posé de la recherche de la performance dans le premier degré d'enseignement. En reprenant les termes de Peneff (Peneff, 1999), il ne nous est pas apparu saugrenu de penser la possibilité d'acquérir dans des situations professionnelles ordinaires⁴⁸ des informations « sans intermédiaires ».

5.2.1.2 Un contexte lié au processus de professionnalisation de l'auteur de la recherche

A partir de 1990, l'auteur de la recherche, enseignant du premier degré s'est inscrit dans un processus d'amélioration et de transformation de ses savoirs professionnels. Au travers de Groupes de Formation par la Recherche, il s'est constitué des ressources pédagogiques et didactiques, des stratégies de questionnements et d'analyse du processus enseigner-apprendre. Ces savoirs ont été réinvestis et mobilisés en formation des enseignants. Les processus de problématisation ont été mis en œuvre, les mises en relation dans la construction de problématiques professionnelles se sont appuyées sur des questionnements et des résultats issus de la recherche en sciences de l'éducation. Dans son positionnement d'inspecteur, celui-ci reste convaincu que l'articulation théorie/pratique est un moyen de fonder le sens des stratégies éducatives au-delà des choix personnels empiriques et affectifs des enseignants. La recherche de diffusion des concepts fondamentaux en éducation, leur traduction pratique prennent ancrage dans la relation instaurée entre le diffuseur et l'utilisateur (Huberman, 1992) et l'inspecteur concerné personnellement par cette recherche continue à construire les passerelles entre le monde de la recherche et le monde de l'application⁴⁹.

⁴⁸ Nous utilisons le mot ordinaire dans le sens de situations exercées dans le cours quotidien du métier.

⁴⁹ Exemple : l'inspecteur présente les résultats de la recherche en éducation sur quelques conditions d'efficacité pédagogique et développe la théorie de l'enseignement explicite (conférence du 2 février 2011).

La place d'inspecteur ainsi conçue prend en compte les productions de connaissances pour en effectuer le transfert en fonction de besoins identifiés. Ces principes de formation trouvent donc des prolongements dans le contexte d'exploitation du terrain à des fins de recherche.

Fort de sa connaissance d'un milieu, l'inspecteur entreprend de questionner des dispositifs qui s'imposent à lui : le cas de l'émergence de la performance pour les acteurs de l'éducation nationale. Pour rendre acceptable une double posture inspecteur/chercheur, il est fait appel à la théorie méthodologique de la participation observante qui reconnaît la construction d'une histoire à trois : deux acteurs, un « tiers méthodologique » (Mattelé, 2007). En examinant les relations qui s'instaurent dans ce ménage particulier, la précision de la posture est fondamentale car finalement seul un des acteurs est étudié : l'enseignant.

Il est sujet de l'étude. Il accepte d'être observé, entendu et enregistré. La validité du matériau recueilli dépend déjà de l'authenticité de la relation initiale : confiance et respect réciproques ne sont pas étrangers à des échanges portant sur l'intimité professionnelle de l'observé.

L'enquêteur s'impose d'être en situation constante de régulation entre la prise en compte d'un sujet qui s'exprime et l'avancée dans le questionnement. Le respect dû à la personne implique que les questions ne prennent pas la forme d'un interrogatoire fermé mais se présentent davantage comme des guides pour la pensée de l'enquêté, pensée qui se construit autour de problématiques proposées. Cependant, la validité du matériau recueilli repose sur une condition fragile liée à l'alternance d'espaces de parole nécessaires à l'expression d'un sujet qui « donne » et la fermeture imposée par l'enquêteur au regard de l'obligation d'obtenir des données centrées sur la performance.

Le tiers méthodologique prend la relève au moment de l'objectivation des enquêtes. Dans la quête de sens, Peneff nous conseille l'objectivation (Peneff, 2004) pour se distancier et accepter de « ne pas saisir instantanément quels sont les buts des

acteurs, quelle leçon ils veulent nous faire tirer ». La grille d'analyse de contenus protège de la pensée hâtive, pressée de conclure. Elle est présentée plus loin.

Ainsi la participation observante présente tout son intérêt dans un contexte professionnel maîtrisé car la population étudiée est relativement homogène dans sa culture initiale confrontée à la mise en œuvre de la politique éducative sur un territoire donné (une circonscription du premier degré dans un département engagé dans l'expérimentation de la performance). Au sens de Singleton (Singleton, 2009), les conditions sont réunies pour « qu'il puisse y avoir un sens à en parler globalement ».

5.2.1.3 Un contexte lié à l'expérimentation des principes posés par la LOLF

La LOLF impose la caractérisation de la performance par le renseignement d'indicateurs, dits « indicateurs de performance ». Dans le département de l'Ille-et-Vilaine, la professionnalité de l'enseignant du premier degré est caractérisée et analysée au travers de filtres quantitatifs et qualitatifs qui traduisent son degré de réussite au regard d'objectifs à atteindre (par exemple, réduire le nombre de maintiens). L'inspection des enseignants du premier degré est conçue comme un moment de lecture de cette performance professionnelle à produire de la réussite.

Des indicateurs renseignent sur le niveau d'expertise de l'enseignant, niveau d'expertise qui se traduit en mots dans un rapport d'inspection adressé à l'inspecteur d'académie. Nous avons déjà présenté le contexte d'émergence de la performance au sein de ce département au travers de la lecture du projet académique. Les projets d'écoles subordonnés au cadre du projet académique constituent un outil de coordination de l'équipe pédagogique puisqu'il engage chaque enseignant à s'inscrire dans des objectifs déterminés en commun pour la réussite des élèves. Ici la réussite s'exprime explicitement par des taux faibles de retard scolaire, par l'amélioration des scores obtenus aux évaluations quantifiées (nationales, LVE ou B2i).

L'inspection vise à rendre compte de la pertinence et de la qualité des réponses professionnelles apportées dans une situation professionnelle s'imposant à l'enseignant tous les trois ans. L'entretien d'inspection a cette fonction de mettre à distance une

pratique, de souligner les aspects positifs et efficaces de l'enseignement, d'en analyser les limites afin de fixer des axes de progrès.

5.2.2 La gestion d'un double positionnement

Pour une approche compréhensive du phénomène, l'inspecteur pense « déplacer » sa pensée et convoque donc la méthodologie de la recherche. Pour recueillir des éléments indicatifs de l'émergence de la performance, le lieu de recherche est donc celui de l'inspection, situation professionnelle de qualification des compétences de l'enseignant au regard de la réussite de ses élèves et des élèves de l'école. Nous constatons que peu de recherches en France reposent sur l'évaluation systémique de la qualité, de l'efficacité et de l'efficience des pratiques professionnelles alors même que la performance du système fait l'objet de premières analyses (Suchaut, 2007) et de comparaisons (Mons, 2007).

La mission de l'inspecteur s'inscrit au cœur d'une dialectique du droit de l'élève et du devoir de l'enseignant lorsqu'il cherche à lire et à caractériser le degré d'efficience de la pratique d'un enseignant. C'est d'ailleurs dans ce cadre que se définissent les principes éthiques fondateurs de l'enseignement. Déjà, en 1792, le rapport de Condorcet sur l'organisation générale de l'instruction publique proposait que, dans les écoles primaires, on enseigne « ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits ». Ainsi posé, le devoir de l'enseignant était déjà bien lié au droit de l'apprenant. En 2002, ce sont toujours les capacités de l'enseignant à tenir ce couple enseigner-apprendre et à accomplir sa mission de former des citoyens « éduqués et éclairés, capables de comprendre le monde et de le transformer » qui sont posées par le Ministère de l'Education Nationale lorsqu'il définit une « école de la réussite, de l'exigence et du respect ». Les programmes pour l'école primaire de 2007 expriment également explicitement le devoir de l'enseignant de « transmettre aux élèves les connaissances et les compétences qui feront d'eux des êtres libres, éclairés, autonomes et responsables ». La mise en œuvre de cette mission passe par les apprentissages du socle commun sans lesquels ce citoyen en devenir risque l'exclusion sociale. L'objectif de « réduire significativement le nombre d'élèves qui sortent de l'école primaire en situation d'échec avéré » est répété.

Cet objectif fondamental représente le principe de performance dans le premier degré. A partir de l'affirmation que « c'est l'action même des enseignants qui conditionne la performance » (PTA, 2007/2010), les lettres de mission individuelle des inspecteurs précisent les objectifs à atteindre et introduisent la dimension évaluative de l'action professionnelle en termes « d'investissement effectif de chacun ». Cette approche de la performance est traduite par la nécessité, justifiée par la loi d'orientation et la LOLF, « d'évolution dans les pratiques ».

Il s'agit pour les inspecteurs, toujours dans ce cadre de travail, de « s'attacher à la classe, à l'école, à l'établissement où se joue la réussite des élèves, condition de la performance attendue ». Dans ce contexte, l'inspection est un lieu (espace et temps) de repérage du degré d'expertise pédagogique de l'enseignant qui se traduit par la mise en œuvre de savoirs, de procédés et de compétences en actes (Altet, 2000). Les savoirs mobilisés sont nombreux, hétérogènes, relevant de champs disciplinaires différents, construits pour leur proximité avec l'action (Gauthier, 1997). Ils constituent un réservoir dans lequel l'enseignant puise pour faire face aux différentes situations qu'il rencontre : savoirs disciplinaires, savoirs curriculaires, savoirs des Sciences de l'éducation, savoirs de la tradition pédagogique, savoirs d'expérience, savoir d'action pédagogique (Gauthier, 1997).

Durkheim analyse la nature et la méthode de la pédagogie dans ces termes : des combinaisons d'idées qui ont pour objet de diriger, d'orienter l'action (Durkheim, 1922). Enseigner résulte de la mobilisation par l'enseignant de savoirs issus de champs de référence différents dont la particularité consiste à être produits pour de l'action pédagogique dans l'ici et le maintenant. Or la performance interroge ces savoirs dans une perspective différée de résultats produits. Comme nouveau paramètre à considérer, la performance introduit un autre rapport à l'action pédagogique en modifiant la relation équilibrée des savoirs pédagogiques construits par l'acteur pour agir. Le détour par la définition durkheimienne d'un métier tout entier traversé de controverses, de contradictions internes nous permet d'avancer déjà avec prudence sur les modifications que porte la performance dans la conception des acteurs sur leur métier.

Inspecter c'est donc se confronter à une pensée complexe qui se traduit en actes et se théorise en termes de justifications par les acteurs sur leurs raisons d'agir.

5.2.3 Une phase exploratoire

Dans une phase pré-expérimentale, le chercheur a confronté son cadre théorique à des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants volontaires. Chaque entretien d'une durée de 30 à 45 minutes a été précédé d'une courte présentation orale de l'objet de la recherche. Par ailleurs, lors des premiers contacts, il a précisé la nécessaire distance à adopter avec la fonction institutionnelle de l'enquêteur dans le cadre de la recherche en insistant sur les questions que posait l'apparition du terme performance dans l'univers professionnel des enseignants.

Avant l'entretien, le chercheur a lu un texte permettant d'entrer dans l'objet de la recherche. Ce texte-cadre introductif à l'échange avait comme fonction de limiter la production de discours au concept de performance.

« La recherche concerne la définition, le champ d'application et l'évolution du concept de performance dans le système éducatif français. Il s'agit d'un travail sur le sens donné à ce concept dans les écrits et les discours institutionnels, politiques et économiques du domaine de l'éducation. La recherche se centre sur les enjeux et les conséquences de la mobilisation de la performance appliquée au premier degré d'enseignement ainsi que son appropriation dans le contexte professionnel des acteurs de la performance ».

L'entretien s'est appuyé sur un ensemble de questions qui ont pu varier en fonction du déroulement de l'échange mais qui constituaient le guide d'entretien. Les formes différentes des questions ont varié selon les réponses de l'enseignant afin de ne pas rompre la dynamique de l'échange mais ont été conçues pour explorer les trois thèmes de la performance : la qualité, l'efficacité, l'efficience. Nous en donnons ci-dessous quelques exemples :

- Comment percevez-vous cette demande de performance dans le système éducatif ?

- Les résultats obtenus aux évaluations internationales sont préoccupants avec des réussites de moins en moins significatives. Comment comprenez-vous cela ?
- Que pensez-vous de l'organisation et des contenus de l'école primaire ?
- Le mot LOLF est souvent utilisé dans le registre de l'Education nationale. Pensez-vous être concerné ?
- Comment justifiez-vous les mesures de transformation de l'école ?
- Quelles conséquences ont-elles sur votre métier ?
- Comment définiriez-vous l'école aujourd'hui ?
- Et les élèves ?
- Les familles ?
- Pensez-vous être performante ? comment ?

L'entretien a été mené en situation duelle dans l'espace professionnel de l'enseignant (site de l'école). Il a fait l'objet d'un enregistrement et a été transcrit. Un premier traitement a été effectué à partir de la totalité de la production : des unités de sens ont été dégagées et regroupées en fonction du sens dominant auquel elles se rapportaient. Ainsi le discours d'une enseignante de maternelle se caractérisait par une approche affective dominante des enfants. L'enseignante développait une remise en question de la validité des résultats apportés par les évaluations internationales. Ses affirmations empiriques basées sur des ouï-dire traduisaient une appropriation et une forme d'universalisation de la pensée collective. Son discours reposait sur une connaissance approximative du système éducatif et ne mobilisait aucune référence précise ou des illustrations pratiques pertinentes.

Cette phase exploratoire a cependant permis de valider les fondements théoriques de la recherche.

En revanche, un certain nombre de biais d'enquête ont été mis en évidence.

5.2.3.1 Les biais d'enquête

- L'enquêteur est inspecteur sur le terrain de la recherche limité à une circonscription. C'est une enquête locale et il faut donc émettre l'hypothèse

que le discours développé par l'enseignant peut rester contraint par la relation hiérarchique instituée dans d'autres activités professionnelles.

- Pour faciliter et limiter la production de discours, nous avons proposé à l'enseignant de lire un court texte introductif à l'échange. Or, ce texte est marqué par l'approche du chercheur ce qui peut induire des réponses partisans de la part de l'enseignant.
- L'entretien repose sur une série de questions auxquelles l'enseignant répond en dehors de tout contexte professionnel. Cette situation artificielle restitue peu d'éléments ancrés dans le quotidien de l'acteur en exercice. L'éloignement avec la pratique professionnelle confère le même statut à l'enseignant que n'importe quel autre individu questionné.

L'analyse de ces biais nous a amené à réviser la méthodologie du recueil de données en recherchant prioritairement à maintenir le sens d'un questionnement centré sur la performance dans le cadre d'une situation cohérente avec le contexte professionnel et le statut de l'enseignant et du chercheur.

Nous nous sommes appuyé sur l'explicitation de la posture privilégiée par le chercheur ou l'inspecteur et nous avons considéré des temps bien partagés. Mais il faut souligner toute l'importance de cette juste posture du chercheur et de l'inspecteur que nous pensons avoir trouvée et respectée. En effet, le recueil effectué sur un terrain d'exercice professionnel et l'exploitation de données doivent tenir compte du code de loyauté qui s'impose à un inspecteur au regard des missions que son employeur lui a attribuées. Le chercheur se contraint à une analyse des données fondées sur la conception d'une grille d'analyse de contenus. Enfin dans la mise en forme finale des travaux de la recherche, le « nous » qui s'exprime est bien le « nous » du chercheur.

5.2.4 Le temps de l'inspecteur

Le premier temps de l'inspection est réalisé à partir d'un protocole connu par l'inspecté. Prévenu de la date prévisionnelle de son inspection, il lui est demandé d'effectuer une première analyse de sa pratique à partir d'un document préétabli.

La structure générale de ce document est organisée pour amener l'enseignant à passer d'un recueil d'informations en lien avec les indicateurs de performance à une analyse compréhensive des conséquences de ces informations pour la pratique d'enseignement. Le document est ainsi conçu sur l'alternance entre des données quantitatives à établir (par exemple les résultats aux évaluations CM2) ou qualitatives (par exemple les modalités de repérage des besoins spécifiques) et des commentaires à effectuer sur ces données.

Une première partie de ce document porte sur le parcours professionnel de l'enseignant : niveaux d'enseignement et durée, formations diplômantes ou qualifiantes, spécialités disciplinaires (LVE). L'enseignant précise dans cette première partie la date de sa dernière inspection. Il rend compte de l'appréciation générale portée sur le dernier rapport ainsi que les axes de progrès éventuellement explicités. Cette partie se conclut par une analyse et la présentation des actions menées pour répondre aux objectifs de progrès fixés dans le précédent rapport.

Une seconde partie est consacrée au contexte professionnel de l'enseignant : l'école et la classe.

Au niveau de la connaissance de l'école, l'enseignant précise les actions du projet d'école qui sont mises en œuvre dans la classe en fonction des indicateurs principaux retenus (le retard scolaire par exemple, l'intégration d'élèves en situation de handicap, etc.). Dans cette partie, l'enseignant indique, quel que soit le niveau de sa classe, les résultats obtenus par les élèves lors des évaluations nationales CE1 et CM2. L'ensemble de ces éléments le conduit à analyser les actions mises en œuvre dans la classe pour la réussite des élèves ou sur les conséquences des constats produits sur sa pratique d'enseignement.

La caractérisation de la classe constitue un autre niveau d'analyse. Des éléments sur le retard scolaire, sur la répartition de l'hétérogénéité sont convoqués pour

comprendre la population que constituent les élèves. Des informations sur le repérage de besoins spécifiques ou encore les interventions des enseignants spécialisés amènent l'enseignant à dégager les conséquences de ces caractéristiques sur l'organisation de son enseignement.

La dernière partie du document préparatoire à l'inspection est constituée essentiellement par une approche de l'activité professionnelle au travers des modalités d'évaluation des apprentissages. L'enseignant est invité à indiquer les difficultés professionnelles rencontrées dans la gestion des apprentissages et dans la gestion de l'hétérogénéité.

Le document se conclut par un commentaire que doit produire l'enseignant sur sa pratique d'enseignement au regard des objectifs nationaux de réduction de l'échec scolaire (diviser par trois le nombre d'élèves en difficulté). A l'issue de ce premier regard construit sur sa pratique, l'enseignant est invité à poser deux questions qu'il souhaiterait voir développer au cours de l'entretien.

Ce cadre de questionnements professionnels implique l'enseignant dans une première dimension de distanciation professionnelle puisqu'il doit traduire une pratique par une mise en mots.

L'inspection repose sur deux parties distinctes : un temps en classe où l'enseignant enseigne face à ses élèves (environ 1h30) et un temps d'entretien (environ 1h30). Au cours de deux séances d'enseignement, l'enseignant présente des mises en activité des élèves. L'entretien d'inspection se déroule immédiatement après la visite d'observation de la classe (qui comprend également une lecture/analyse des productions des élèves dans les cahiers du jour, dans les classeurs disciplinaires, une étude des livrets scolaires, des outils de l'enseignant). L'entretien professionnel vise à faire expliciter les thèmes abordés dans le document préparatoire. L'observation de la mise en œuvre de l'enseignement apporte des éléments contradictoires ou complémentaires aux déclarations et aux écrits présentés.

L'entretien doit pouvoir faire émerger comment l'enseignant pense contribuer à la réussite de ses élèves, quels indicateurs lui sont utiles, quelles difficultés il rencontre dans son exercice professionnel.

5.2.5 Le temps du chercheur

La démarche d'inspection est donc rigoureusement établie. L'entretien avec le chercheur ne peut avoir lieu que si les conditions suivantes sont validées au cours du temps d'inspection :

- Première condition : Il y a une cohérence entre la pratique de classe, les écrits professionnels et le contenu du document préparatoire. Par exemple, l'enseignant met en place des situations différenciées, il est en mesure de caractériser les profils d'élèves et effectue une analyse pertinente de l'écart entre les stratégies mises en œuvre et les résultats obtenus.
- Deuxième condition : Les problèmes liés à la gestion de la classe et de la matière sont réglés. Les tâches données aux élèves, la gestion de la classe, les interactions entre l'enseignant et les élèves rendent compte d'une activité professionnelle satisfaisante. Par exemple, les tâches données aux élèves sont pertinentes au regard de la discipline de référence ou du savoir à construire. Mais aussi, les élèves s'expriment et interviennent dans le respect des consignes de l'enseignant et dans le cadre des règles de vie collectives.
- Troisième condition : Lors de l'entretien, les questions pédagogiques et didactiques, les problèmes professionnels sont discutés en confiance et sont réglés. Les réponses sont co-construites dans un rapport équilibré enseignant/inspecteur. L'enseignant est prêt à se démarquer de cette nécessité de la réponse. Par exemple, l'enseignant a questionné l'inspecteur sur la phase de correction en classe qu'il juge chronophage. En réinterrogeant le processus d'apprentissage et le sens de la correction pour l'élève, se substitue à la correction formelle et systématique, une nouvelle procédure de justifications qui

sollicitent les savoirs à maîtriser. L'enseignant pense pouvoir s'approprier cette nouvelle stratégie qui lui semble maîtrisable.

Si ces trois conditions sont réunies alors l'enseignant est confronté à des questions portant sur la problématique de la recherche. Le document préparatoire devient un support à l'entrée dans cette nouvelle phase de questionnement.

A l'issue de l'entretien (enregistré), l'inspecteur présente la recherche à l'enseignant et demande à utiliser les données recueillies dans ce cadre particulier explicitement présenté comme distinct.

Le chercheur fait l'hypothèse que des données suffisantes sont recueillies au cours de cette situation professionnelle.

Cette double posture, juxtaposée dans le temps, invite à questionner le statut à donner à ces discours produits. Dans la production de connaissances sur les milieux professionnels, il semble fondamental pour le chercheur de prendre en compte ce que disent les gens du monde étudié (Becker, 1998). Et si le cadre de la production de discours facilite la mise en mots, celle-ci doit faire l'objet d'une interprétation pour que soit porté crédit raisonnablement à ce qui a été énoncé. Ainsi derrière les mots se révèlent des savoirs qui éclairent notre modèle théorique, le chercheur prenant les faits avec la distance nécessaire à l'objectivation (Bourdieu, 1972).

5.3 Intérêts et limites de la position d'observateur interne au système.

La connaissance *a priori* du milieu et de ses codes par le chercheur facilite la compréhension de ce qui se dit par l'implicite des formulations professionnelles et par la maîtrise des références propres à ce milieu professionnel.

L'enquêteur est donc inspecteur sur le terrain de la recherche (terrain limité à sa circonscription d'exercice). Malgré les précautions précisées ci-dessus, il faut émettre l'hypothèse que le discours développé peut rester contraint par la relation hiérarchique instituée dans d'autres activités professionnelles. Le chercheur se situe dans la

participation observante mais le critère de "condition commune" au sens de Touraine ne peut être retenu. Cependant, l'implication au quotidien dans le fonctionnement des écoles et la gestion des enseignants en lien avec les problématiques éducatives placent bien le chercheur dans une forme d'observation du réel, observation dans ce cas interprétative. En restant vigilant aux écueils du problème posé par la connaissance de l'univers professionnel, ce qui nous intéresse c'est la transformation d'un rapport de familiarité en connaissance savante (Bourdieu, 1972).

Nous continuons donc à interroger Bourdieu sur la condition d'instruction de ce rapport savant à un objet. La réponse nous est donnée par la définition de l'intellectuel qui gagne sa position de spectateur en s'affranchissant des contraintes et des urgences de la pratique : « La connaissance ne dépend pas seulement du point de vue particulier qu'un observateur "situé et daté " prend sur l'objet, mais du fait même que, en tant que spectateur qui prend un point de vue sur l'action, qui s'en retire pour l'observer, pour le regarder de loin et de haut, il constitue l'activité pratique en objet d'observation et d'analyse » (Bourdieu, 1972).

Cette proposition nous avertit sur la nécessité de recueillir des données dans un contexte écologique impliquant de bien différencier les étapes dans le recueil de données.

La position d'observateur interne au système favorise des interactions lors des entretiens par la connaissance et reconnaissance des pratiques. L'enquêteur dispose de référentiels qui lui permettent de dépasser les implicites en favorisant les reprises pour mieux amener les acteurs à expliciter leurs pratiques : « Les paroles sur le travail sont pleines d'allusions, de sigles, de termes techniques, [...], de termes de métier, d'atelier ou de bureau, argotiques, patoisants, ironiques. Ni rien connaître avant, c'est risquer de ne rien comprendre pendant et donc de ne pas pouvoir interpréter après. Pour relancer, inciter, demander d'explicitier, il faut que le sociologue ait connaissance déjà du milieu professionnel qu'il étudie » (Dubar, Tripiier, 1998).

Il faut pourtant considérer le risque d'adhésion aux justifications pouvant traduire une perte de lucidité du chercheur quant aux objectifs qu'il s'est fixé. Dans le cadre des travaux sur la performance dans le premier degré et le niveau d'appropriation par les

enseignants, la posture de loyauté de l'inspecteur à son institution peut faire craindre une dérive vers une dénonciation de pratiques qui ne seraient pas en conformité avec la politique éducative. A l'opposé, une dénonciation de la politique éducative ne présenterait pas plus d'intérêt à une recherche compréhensive. Nous nous situons donc sur une approche critique de la performance, au sens de Boltanski : « Il faudrait ainsi que la critique puisse s'enraciner à nouveau dans les dispositifs locaux dont elle a été peu à peu chassée. On ne connaît bien que ce que l'on pratique. C'est au prix de cette réinscription dans les interstices de la vie quotidienne que la critique redeviendra réaliste et, par voie de conséquence, efficace » (Boltanski, Chiapello, 1991).

5.4 L'entretien

Nous avons posé trois conditions pour entrer dans les questions pour la recherche. La relation instruite à l'enseignant est stabilisée et les questions d'ordre pédagogique peuvent être dépassées. Il nous semble encore nécessaire de préciser que le temps global consacré à l'entretien « pédagogique » est suffisamment long pour que la parole de l'inspecté soit bien prise en compte. Les propos tenus par l'enseignant trouvent en effet une première forme de validité dans ce développement préalable suffisant au cours de différentes questions conçues comme des entrées démultipliées pour aider à l'agir professionnel.

Donner du temps pour la parole nous semble encore répondre à la nécessité de diminuer l'effet des représentations qui peuvent affecter les relations sociales entre deux agents dans un rapport hiérarchique imposé (Bally, 1965). Le temps et l'espace de parole sont donc essentiels pour pouvoir entrer dans une communication partiellement débarrassée de l'urgence qui fausse les rapports. La voie de la recherche se « libère ».

L'entretien pour la recherche est annoncé comme une mise à distance du document préparatoire. L'entretien est structuré de la même manière que ce support d'analyse de la pratique: des constats sont établis et une distanciation est recherchée.

5.4.1 La typologie de questions

Les questions se construisent dans la simultanéité de l'échange mais les structures de base sont anticipées autour de mots clés renvoyant aux critères de la performance donnés pour le service public : efficacité, efficience, qualité que nous avons présentés dans la partie « Une problématique de la performance ».

La qualité est appréhendée par des questions portant sur :

- le rapport institué par l'enseignant aux élèves,
- la mise en œuvre d'un enseignement qui prenne en compte des savoirs de référence,
- l'attention portée aux élèves.

Exemples de questions :

- Dans la caractérisation de votre classe, vous notez deux **élèves en difficulté**. Qu'est-ce que vous voulez dire ?
- Vous parlez d'un **élève en difficulté** ?
- **Vous êtes attentive à rendre** ce qui se passe en classe très explicite pour l'**élève**, qu'il comprenne ce qu'il faut faire. Ces stratégies sont importantes ?
- Quand **vous dites vigilante**, ça veut dire quoi ?
- Avez-vous d'autres stratégies pour **engager l'élève** dans une démarche d'apprentissage ?
- **L'ambiance d'une classe**, comment ça ?

L'efficacité est questionnée au travers :

- de l'attention portée aux résultats,
- du moyen de les obtenir par une démarche évaluative personnelle ou nationale,
- des modalités retenues ou du codage utilisé pour traduire la réussite réalisée par l'élève

Exemples de questions :

- Comment organisez-vous **les évaluations** sur l'année ?
- Alors à quoi elles servent, **ces évaluations** ?
- La question qui se pose donc c'est : comment restituer **les progrès de l'élève** en prenant en compte ce qu'il sait faire de la manière la plus juste possible ?
- Est-ce que c'est compatible avec **les critères d'évaluation**, les petits bonhommes qui grimacent ou la couleur rouge ?
- Est-ce que ça veut dire qu'il ne faut pas mettre d'**appréciations** sur la non-réussite ?
- Vous utilisez **le rouge** et en même temps ça a l'air de vous ennuyer ...

L'approche de l'efficacité est réalisée par des questions portant sur :

- la définition de l'échec scolaire,
- la communication obligatoire de la réussite scolaire de l'élève au travers du livret scolaire,
- les décisions de maintien.

Exemples de questions :

- Quel regard portez-vous sur **l'échec scolaire** ?
- Pour réduire **l'échec scolaire** vous proposez d'améliorer le suivi de ces élèves, que voulez-vous dire exactement ?
- L'objectif national de réduire **l'échec scolaire**. Comment vous percevez cette demande institutionnelle ?
- Vous avez fait allusion **au passage**. C'est quelque chose que vous questionnez en équipe de cycle ?
- **L'école est assez démunie**. C'est ça que vous voulez dire ?
- Dans ceux qui **ont redoublé** vous avez noté un impact positif dans la scolarité ?

5.4.2 La structure syntaxique des questions

Différentes structures de questions sont utilisées dans une perspective toujours présente à l'esprit du chercheur de faire produire le maximum de discours sur le problème soumis. Quatre types de questions sont utilisés :

Les questions ouvertes :

« Quel regard portez-vous sur le retard scolaire ? »

« Qu'avez-vous pensé du nombre d'élèves repérés en profil 3 ? »

« Qu'est-ce que vous attendez des réponses de l'élève ? De la qualité de la réponse ? »

« L'objectif national de réduire l'échec scolaire. Comment vous percevez cette demande institutionnelle ? »

La recherche du développement de termes utilisés dans le document préparatoire :

« Prenons votre question sur l'évaluation " Comment évaluer les enfants les plus fragiles sans prendre le risque de les enfermer dans leur échec ?" Que voulez-vous dire exactement ? »

« Dans le document vous mentionnez "auto-évaluation et évaluation sur fiches non satisfaisante" ? »

« Dans le document vous utilisez le terme de "différenciation". Quel sens vous lui donnez et quelle forme ça prend ? »

La recherche d'explicitation du propos de l'enseignant pendant l'entretien :

« "L'ambiance d'une classe", comment ça ? »

« Quels sont les indicateurs que vous utilisez, comme c'est pas de "gaieté de cœur" ? »

« Vous me dites que "les élèves ont besoin de ces repères". Ce qui m'intéresse c'est ce qui fonde ces formulations-là dans le cadre de la caractérisation de ce que fait l'élève.»

Des affirmations laissées en suspens :

« Pourtant les résultats des élèves montrent que c'est inefficace à long terme... »

« L'évaluation dépend beaucoup des situations dans lesquelles sont placés les élèves... »

« Je voudrais revenir sur la question de la réduction de l'échec scolaire. L'objectif affiché par le ministre est clair : diviser par trois le nombre d'élèves en difficulté ...»

« Dans le document préparatoire, tout ce qui concerne le lien avec les évaluations, vous n'en faites aucune analyse ...»

5.5 La population de l'enquête

5.5.1 Présentation générale

L'enquête se déroule dans les deux secteurs de l'enseignement (public et privé). Les mêmes modalités préparatoires et le même déroulement sont utilisés pour les enseignants du public et du privé.

La population est constituée d'enseignants du premier degré. Elle est déterminée par les services de l'inspection académique en référence au suivi de carrière. Tous les niveaux d'enseignement de l'école primaire sont représentés, de la Petite Section maternelle au CM2. Les années d'ancienneté sont variables également, de 2 ans à plus de 20 ans⁵⁰.

La circonscription d'étude se caractérise par la présence des deux secteurs d'enseignement. L'enseignement public correspond à 22 écoles présentes sur le territoire et l'enseignement privé est représenté par 36 écoles sous contrat d'association. L'ensemble des structures scolaires privées répond aux obligations nationales : volumes d'enseignements et contenus, respect des protocoles nationaux d'évaluation, inspection et notation des personnels. Dans le cadre de cette recherche, il ne pouvait pas être tenu compte de cette particularité. Les enseignants des deux secteurs sont soumis au même protocole d'inspection dans la forme et dans la durée. En effet, aucune particularité liée au « caractère propre » de l'enseignement privé n'interfère avec les obligations d'inspection.

Vingt-six entretiens sont retenus pour constituer le recueil de données définitif. Ce recueil s'est constitué sur une année scolaire entière d'octobre 2008 pour les premières inspections à mai 2009 pour les dernières.

Quatre-vingt inspections ont été menées au cours de cette année scolaire. Tous les entretiens ont été enregistrés. L'enregistrement de tous les entretiens s'est en effet imposé par la nécessité de présenter les mêmes conditions de fonctionnement à chaque enseignant. Aucun refus pour l'enregistrement n'a été manifesté, même implicitement. Le recueil de données s'est constitué sur la troisième année d'exercice de l'IEN (Inspecteur de l'Education nationale). Les enseignants connaissent sa manière de travailler et de poser les problèmes. Une relation de confiance est établie grâce à

⁵⁰ Les inspections portent sur les enseignants titulaires. Pour le premier degré, la première inspection s'effectue au cours de la deuxième année de titularisation puis est planifiée tous les trois ou quatre ans en fonction du nombre d'enseignants d'une circonscription.

laquelle les questions essentielles éducatives peuvent être traitées en dehors des contextes polémiques en cours, de manière dépassionnée, en s'appuyant davantage sur la réflexion commune et l'analyse partagée.

Sur la totalité des actes d'inspection (87), tous les entretiens ont été enregistrés mais n'ont pas donné lieu à une transcription.

Nous avons souligné précédemment que l'entretien vise à faire émerger comment l'enseignant pense contribuer à la réussite de ses élèves, quels indicateurs lui sont utiles, quelles difficultés il rencontre dans son exercice professionnel. Cette approche que l'inspecteur pense fondamentale pour l'évolution professionnelle ne peut être conduite que si l'enseignant y trouve du sens c'est-à-dire si le discours construit répond à des questions qu'il a pu se poser. Un entretien est retenu seulement si sont dépassées les questions pratiques de base liées à l'activité d'enseignement, si les questions de la recherche peuvent être développées de manière significative sans perdre le sens de l'inspection. Cette contrainte réduit donc le nombre d'entretiens exploitables.

Sur 87 inspections, 26 sont exploitées dans le cadre de la recherche. Les autres inspections n'ont pas donné lieu à une exploitation des entretiens. Seulement 30% des inspections ont permis de décentrer l'enseignant de « l'ici et maintenant ».

La première catégorie d'entretiens non retenus correspond au statut même de l'enseignant.

- Les entretiens menés avec des enseignants « PE2 » pour lesquels le protocole est établi au niveau départemental. Une grille des compétences professionnelles attendues doit être remplie lors d'une visite d'évaluation sommative. Cet acte d'évaluation rend explicite la capacité de l'enseignant à s'inscrire dans les fondamentaux du métier et permet la proposition d'employabilité.
- L'entretien d'un psychologue scolaire sur les problématiques du handicap et l'articulation des tâches.

Une deuxième catégorie d'entretiens non retenus correspond à des enseignants en attente de réponses immédiatement mobilisables. Leurs questions sont précises et ils attendent de l'inspecteur des solutions.

- Les entretiens reposant sur une logique de centration sur des aspects pédagogiques que l'enseignant pense ne pas maîtriser (cas de l'enseignement en classe à double cours, cas de la différenciation des contenus sur un cours appartenant à deux cycles, etc.). L'enseignant attend des réponses pratiques (comment faire), étayées par des exemples de situations.
- Les entretiens effectués auprès d'enseignants en première année d'exercice sur le poste. La construction d'outils, la maîtrise des contenus des programmes sont des questions prioritaires qui se posent au moment de l'inspection. L'enseignant, dans ce cas, recherche à valider ses stratégies professionnelles et attend un regard évaluatif de régulation.
- Les entretiens développant les questions relatives aux problèmes rencontrés par l'école : relation avec les familles, équipe pédagogique en opposition avec des mesures institutionnelles, avenir de la structure, etc. L'entretien se déroule sur un fond où l'affectif et la sensibilité sont dominants. L'enseignant reste sur ses gardes, dans une posture préventive de défense, fragilisé par un contexte qu'il perçoit agressif ou stressant.

Les discours professionnels produits peuvent ainsi être analysés comme des textes que nous comprenons comme étant « des représentations qui sont encodées à travers des luttes et des compromis » (Van Zanten, 2005).

En répondant à des questions situées explicitement dans un contexte professionnel, les enseignants sont amenés à avoir recours à un système de justifications de leur activité traduisant leur appartenance à un monde scolaire (Boltanski, Thévenot, 1991). La recherche va donc examiner les caractéristiques de ce monde tel qu'il se dévoile par l'approche compréhensive de la performance.

5.5.2 La population enquêtée

	- de 5 AGS	De 6 à 10 AGS	De 11 à 15 AGS	De 16 à 20 AGS	De 21 à 30 AGS	Total
Secteur public	E12-1978-MS	E1-1979-CE2/CM1 E2-1977-CE1 E7-1975-PS E14-1977-CP E15-1977-CE1/CE2 E17-1973-CP/CE1 E19-1978-MS E21-1977-CM1	E9-1975-CE1/CE2	E13-1964-MS/GS	E4-1962-MS/GS E16-1956-CE1 E22-1961-PS	14
Secteur privé	E10-1979-MS/GS	E3-1979-GS/CP E8-1971-PS/MS E18-1974-GS/CP	E11-1968-TPS/PS E26-1973-CM2	E5-1968-TPS/PS/MS E20-1965-TPS/PS E24-1965-GS E25-1966-GS/CP	E6-1962-GS/CP/CE1 E23-1962-CE1	12
Total	2	11	3	5	5	26

Chaque enseignant est identifié par les deux premières lettres de son nom et les deux premières lettres de son prénom. Lors du traitement des données, ce code est remplacé par la lettre E (enseignant) et un numéro. Le mot enseignant qualifie le professionnel retenu dans le cadre de la recherche. Pour autant, il faut noter que la population de l'enquête est exclusivement féminine.

Quatre autres informations permettent de caractériser l'enseignant :

- son année de naissance,
- son secteur d'enseignement, privé (Pé) ou public (Pu)
- son ancienneté générale de service (AGS),
- sa classe.

Dans la liste ci-dessous, les enseignants sont listés par ordre alphabétique.

	NomPrénom	Année de naissance	Pu/Pé	AGS	Classe
E1	AmCa	1979	Pu	7	CE2/CM1
E2	AvCa	1977	Pu	9	CE1
E3	AvAl	1979	Pé	6	GS/CP
E4	BaNe	1962	Pu	24	MS/GS
E5	BoRe	1968	Pé	18	TPS/PS/MS
E6	CaMa	1962	Pé	24	GS/CP/CE1
E7	DaDe	1975	Pu	9	PS
E8	DeCo	1971	Pé	7	PS/MS
E9	DuCa	1975	Pu	11	CE1/CE2
E10	EiAn	1979	Pé	2	MS/GS
E11	GaPa	1968	Pé	14	TPS/PS
E12	GrEm	1978	Pu	2	MS
E13	GuCh	1964	Pu	21	MS/GS
E14	HeCe	1977	Pu	9	CP
E15	LaKa	1977	Pu	7	CE1/CE2
E16	LePa	1956	Pu	28	CE1
E17	LeRo	1973	Pu	9	CP/CE1
E18	LeVi	1974	Pé	10	GS/CP
E19	LeSt	1978	Pu	7	MS
E20	MaGh	1965	Pé	20	TPS/PS
E21	RuAn	1977	Pu	7	CM1
E22	RuFr	1961	Pu	28	PS
E23	SaHe	1962	Pé	26	CE1
E24	SaMa	1965	Pé	18	GS
E25	ToSy	1966	Pé	16	GS/CP
E26	TrFl	1973	Pé	11	CM2

5.5.3 Le choix des critères

La population de l'enquête est aléatoirement constituée. Elle correspond à une partie des enseignants inspectés au cours de l'année scolaire 2008/2009.

Cependant les quatre critères retenus sont déterminés par la cohérence à tenir avec les hypothèses posées. Ils visent également à dater les discours produits dans la perspective d'établir des corrélations entre des types d'énoncés idéologiques, culturels, philosophiques ou professionnels et des appartenances générationnelles.

Le critère « année de naissance » correspond à cette première approche. Dans cette hypothèse, trois groupes peuvent être retenus.

- Le premier groupe correspond aux enseignants âgés de 44 ans et plus (9 enseignants).
- Le deuxième groupe correspond aux enseignants âgés de 35 à 42 ans (8 enseignants).
- Le troisième groupe correspond aux enseignants âgés de moins de 35 ans (9 enseignants).

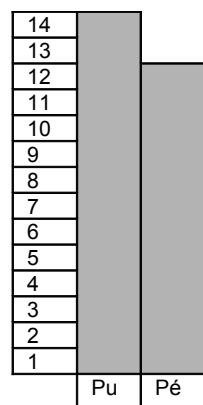
Répartition par année de naissance														
4														
3														
2														
1														
	1956	1961	1962	1964	1965	1966	1968	1971	1973	1974	1975	1977	1978	1979
Groupe 1 : 9 enseignants						Groupe 2 : 8 enseignants						Groupe 3 : 9 enseignants		

Le critère « Ancienneté Générale de Service » répond à la même hypothèse consistant à repérer des formes de discours associées à une expérience professionnelle progressivement construite.

- Le groupe 1 est constitué d'enseignants ayant moins de 10 années d'ancienneté (12 enseignants).
- Le groupe 2 est constitué des enseignants ayant entre 10 et 20 années d'ancienneté (8 enseignants).
- Le groupe 3 est constitué des enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté (6 enseignants).

Répartition par Ancienneté Générale de Service														
5														
4														
3														
2														
1														
	2	6	7	9	10	11	14	16	18	20	21	24	26	28
Groupe 1 : 12 enseignants					Groupe 2 : 8 enseignants						Groupe 3 : 6 enseignants			

La population se compose de 14 enseignants du public et 12 enseignants du privé (par secteur privé, il faut entendre enseignement privé sous contrat d'association).

[illegible]

5.6 L'analyse des discours

L'analyse de contenu (Robert, Bouillaguet, 1997) est la méthodologie choisie pour dégager et interpréter les éléments d'informations signifiants dans les discours au regard de notre cadre théorique de référence. Cette stratégie méthodologique nous permet de maintenir un niveau de vigilance suffisant pour réduire les risques de subjectivité, de filtrages personnels inconsciemment mobilisés par le chercheur et par conséquent de limiter les interprétations personnelles. Il s'agit donc pour nous de rechercher les informations qui se trouvent dans les discours regroupés dans le recueil de données et de classer tout ce qu'il contient.

L'exigence d'objectivité contraint à saisir les éléments des discours comme des objets classés par catégories. Le cadre théorique va déterminer *a priori* le classement des informations avant toute forme d'inférences. La grille d'analyse présentée page suivante répond à cette exigence. Les thèmes sont dictés par le cadre théorique qui fonde les orientations de la recherche et crée les principes de validité des résultats obtenus. La définition de la performance telle qu'elle est donnée par l'Etat pour le service public repose sur trois critères de lecture de la performance : la qualité, l'efficacité et l'efficience. Ce sont donc les trois thèmes retenus.

Des catégories sont associées *a priori* aux thèmes. Elles ont une fonction d'indicateurs pour relever et coder les unités de sens. Chaque thème est ainsi composé de catégories et sous-catégories qui en délimitent le sens.

Tableau 2 : Grille d'analyse des contenus

THEME	CATEGORIE	Sous catégorie niveau 1	Sous catégorie niveau 2
QUALITE	I) LES SAVOIRS A ENSEIGNER	1) Concevoir les conditions de l'apprentissage	a) Placer l'élève en situation d'apprenant
			b) Gérer les contenus d'enseignement et leur progressivité
			c) Mettre en scène le savoir
	II) LA RELATION ENSEIGNANT/EN SEIGNE	1) S'appuyer sur le code éthique du métier	a) Se sentir responsable de l'apprentissage des élèves
			b) Mettre l'élève en confiance
			c) Rendre l'élève heureux
			d) Prendre en compte des sujets apprenants
		2) Travailler dans le contexte scolaire	a) S'adapter à la géographie de la classe (effectifs, espace, niveau)
			b) S'adapter au temps scolaire
EFFICACITE	I) LA REUSSITE DES ELEVES	1) Garantir des apprentissages (progression de l'élève, acquisitions identifiables)	a) Mettre en place des dispositifs
			b) Trouver des réponses pédagogiques efficaces - qui permettent à l'élève de surmonter sa (ses) difficulté(s)
		2) Repérer les difficultés	a) Mobiliser des stratégies quotidiennes
			b) S'appuyer sur les bilans (évaluations sommatives)
			c) Prendre en compte les résultats des évaluations nationales
	II) LA MESURE DES ACQUISITIONS	1) Evaluer les acquis	a) Mettre en œuvre un processus continu au travers des activités quotidiennes de la classe
			b) Concevoir des contrôles, des bilans des apprentissages (fin de période)
			c) Intégrer la logique des évaluations nationales
		2) Traduire les acquisitions, les compétences	
EFFICIENCE	I) LA REDUCTION DE L'ECHEC SCOLAIRE	1) Impliquer les parents	
		2) Associer d'autres partenaires éducatifs (autres enseignants, psychologues scolaires, Rased, orthophonistes, ...)	
		3) Identifier la cause de l'échec scolaire	
		4) Faire entrer l'élève dans une logique de progrès – Transformer le rapport au savoir	
	II) LA REDUCTION DU RETARD SCOLAIRE	1) S'appuyer sur le rapport à la norme	
		2) Participer à la réduction du taux de maintien	
		3) Rendre des comptes	

5.7 Le corpus

A partir des entretiens transcrits linéairement et fidèlement (se reporter aux exemples dans les annexes), le premier niveau de repérage consiste à déterminer les unités de sens. Elles sont constituées à partir de mots ou groupes de mots retenus significativement référés à un sens dominant. C'est donc « un noyau de sens » qui fonde le critère de l'unité (R. Barthes, 1966). Ce noyau de sens est référé à un des thèmes de la performance et est colorisé (Qualité, bleu – Efficacité, rouge - Efficience, noir). C'est donc un premier niveau de catégorisation.

5.7.1 Séquentialisation et codage

Dans une deuxième phase de lecture, les unités repérées (séquentialisation) sont reportées dans le tableau suivant qui présente un extrait du traitement effectué :

Parce que réussite ça veut dire que même un enfant en échec..., en fait, je les considère pas en échec, ils sont tous capables de faire quelque chose, après c'est vrai c'est un outil aussi intéressant parce que ça permet d'analyser vraiment si c'est vraiment en profondeur.		
Je prends aussi en ligne de compte en maternelle la notion de durée parce que je pense qu'ils n'apprennent pas tous au même rythme. Donc c'est vrai que j'essaie de leur laisser un petit peu de temps tout en étant vigilante parce que là je vois j'ai deux élèves en.. . Que je surveille en MS,		
donc c'est vrai j'essaie de mettre des petites choses en place pour eux. Pour l'instant, ils font leur réussite.		
C'est vrai qu'ils ont eu des réussites. Ils ne sont pas catalogués « je sais pas faire ». Y a pas dans la classe.		
C'est-à-dire j'ai repéré des problèmes de compréhension. C'est plus lié à ça. De mémorisation aussi. Des choses répétitives finalement. Quand je prends un petit peu de recul aux séances, il y a des choses qui reviennent. Et puis après quand je prépare une séance je me dis : voilà, eux me reviennent à l'esprit.		
Eux vont peut-être avoir du mal. Des fois je fais des tentatives, j'essaie comme tout le monde, oui effectivement, j'essaie de me réajuster comme ça. Et vérifier en fait mes hypothèses. C'est un travail je trouve assez minutieux, très ... en même temps très intéressant. On rentre vraiment dans la démarche, quoi, même si je ne peux pas tout expliquer, les mécanismes.		

La première colonne sert au recueil des propos catégorisés qui sont confirmés dans la colonne 2 par le codage du thème (Q, qualité – EFF, efficacité – Eff, efficience).

Dans la colonne 3, il est procédé à une confrontation du sens du discours sélectionné aux catégories et sous-catégories du thème.

Parce que réussite ça veut dire que même un enfant en échec..., en fait je les considère pas en échec, ils sont tous capables de faire quelque chose, après c'est vrai c'est un outil aussi intéressant parce que ça permet d'analyser vraiment si c'est vraiment en profondeur.	Q	II 1 a / PS-MS / 7 AGS / Pé / 1971 / DeCo
Je prends aussi en ligne de compte en maternelle la notion de durée parce que je pense qu'ils n'apprennent pas tous au même rythme. Donc c'est vrai que j'essaie de leur laisser un petit peu de temps tout en étant vigilante parce que là je vois j'ai deux élèves en... Que je surveille en MS,	Q	II 2 b / PS-MS / 7 AGS / Pé / 1971 / DeCo
donc c'est vrai j'essaie de mettre des petites choses en place pour eux. Pour l'instant, ils font leur réussite.	EFF	I 1 a / PS-MS / 7 AGS / Pé / 1971 / DeCo
C'est vrai qu'ils ont eu des réussites. Ils ne sont pas catalogués « je sais pas faire ». Y a pas dans la classe.	EFF	II 2 / PS-MS / 7 AGS / Pé / 1971 / DeCo
C'est-à-dire j'ai repéré des problèmes de compréhension. C'est plus lié à ça. De mémorisation aussi. Des choses répétitives finalement. Quand je prends un petit peu de recul aux séances, il y a des choses qui reviennent. Et puis après quand je prépare une séance je me dis : voilà, eux me reviennent à l'esprit.	EFF	I 2 a / PS-MS / 7 AGS / Pé / 1971 / DeCo
Eux vont peut-être avoir du mal. Des fois je fais des tentatives, j'essaie comme tout le monde, oui effectivement, j'essaie de me réajuster comme ça. Et vérifier en fait mes hypothèses. C'est un travail je trouve assez minutieux, très ... en même temps très intéressant. On rentre vraiment dans la démarche, quoi, même si je ne peux pas tout expliquer, les mécanismes.	Eff	I 3 / PS-MS / 7 AGS / Pé / 1971 / DeCo

Ainsi pour stabiliser le sens de l'unité, celle-ci est confrontée à trois lectures. Une première lecture transversale du propos permet de la situer dans l'un des trois thèmes.

Prenons l'exemple suivant :

« Parce que réussite ça veut dire que même un enfant en échec..., en fait je les considère pas en échec, ils sont tous capables de faire quelque chose, après c'est vrai c'est un outil aussi intéressant parce que ça permet d'analyser vraiment si c'est vraiment en profondeur ».

Cette unité de sens est construite autour de la reconnaissance de l'enfant (et non de l'élève). L'enseignant nous fait part de son point de vue (« je les considère »). Ce point de vue est personnel et renvoie à un regard positif porté sur l'humain (« tous capables de faire quelque chose »). Cette proposition est retenue dans le thème qualité pour cette relation enseignant/enseigné qui s'y exprime. La lettre Q code la proposition dans la deuxième colonne.

La catégorisation de l'unité de sens se poursuit par la confrontation aux catégories et sous-catégories du thème.

Prenons l'exemple suivant :

« C'est-à-dire j'ai repéré des problèmes de compréhension. C'est plus lié à ça. De mémorisation aussi. Des choses répétitives finalement. Quand je prends un petit peu de recul aux séances, il y a des choses qui reviennent. Et puis après quand je prépare une séance je me dis : voilà, eux me reviennent à l'esprit. »

Cette unité de sens est retenue pour l'illustration du thème Efficacité. L'enseignant se projette sur des démarches possibles à partir de « problèmes » identifiés. Il indique donc une recherche de réussite pour ces élèves (codage I, catégorie « La réussite des élèves »). L'enseignant nous précise la nature des problèmes qui relèvent de la compréhension et de la mémorisation. Il les a repérés (codage 2, sous-catégorie de niveau 1 « Repérer les difficultés »). Ce repérage est effectué dans le cadre des activités quotidiennes de la classe que l'enseignant qualifie de « choses répétitives », c'est-à-dire de phénomènes régulièrement observés et dont la reconnaissance facilite la préparation de séances à venir (codage a, sous-catégorie de niveau 2 « Mobiliser des stratégies quotidiennes »).

C'est-à-dire j'ai repéré des problèmes de compréhension. C'est plus lié à ça. De mémorisation aussi. Des choses répétitives	EFF	I 2 a
---	-----	-------

finalement. Quand je prends un petit peu de recul aux séances, il y a des choses qui reviennent. Et puis après quand je prépare une séance je me dis : voilà, eux me reviennent à l'esprit.		
---	--	--

Le processus de codage de l'unité de sens n'est pas terminé. Dès cette phase, il s'agit de pouvoir identifier rapidement les caractéristiques de l'émetteur de cette unité de sens. Les critères définis dans la partie « population de l'enquête » sont utilisés : niveau de la classe (PS-MS), ancienneté générale de service (7 AGS), secteur d'enseignement (Pé), année de naissance de l'enseignant (1971), identifiant nom/prénom (DeCo).

C'est-à-dire j'ai repéré des problèmes de compréhension. C'est plus lié à ça. De mémorisation aussi. Des choses répétitives finalement. Quand je prends un petit peu de recul aux séances, il y a des choses qui reviennent. Et puis après quand je prépare une séance je me dis : voilà, eux me reviennent à l'esprit.	EFF	I 2 a / PS-MS / 7 AGS / Pé / 1971 / DeCo
--	-----	--

Nous avons porté une attention rigueur dans le processus de catégorisation. Cette phase de séquentialisation et de classement des données répond à la nécessité pour le chercheur de construire du sens dans un « esprit méthodiquement désintéressé » conférant aux idées produites par les acteurs un statut de « minéraux ou de végétaux quelconques » qui ne sont plus pour nous que « des produits qu'il faut expliquer et non estimer » (Bouglé, 1925).

Nous nous sommes donc imposé un codage progressif de l'unité de sens par lectures successives afin de maintenir le sens et la cohérence du discours général produit par l'enseignant.

5.7.2 Constitution des thèmes

Cette phase correspond aux regroupements des unités de sens par thème. C'est le moment où le discours initial de l'enseignant n'est plus considéré dans sa globalité. L'unité de sens se confirme au regard des catégories et sous-catégories (des exemples sont proposés dans les annexes). Une nouvelle lecture est alors enclenchée pour réduire l'unité de sens. Les quelques éléments inutiles à la compréhension ou qui ne constituent pas le sens dominant de la proposition sont grisés et sont effacés à l'étape suivante.

Enfin les unités de sens sont extraites des tableaux et regroupées pour constituer un corpus de textes illustrant chaque thème (se reporter aux annexes).

Extrait du tableau « Classement des données Efficacité » :

1	aussi bien pour les enfants en difficulté bien que j'ai trouvé des stratégies d'organisation (1 E1).	I 1 a / CE2-CM1 / 7 AGS / Pu / 1979 / E1
2	mais aussi pour les enfants qui sont en attente de réponses, bon, pas forcément en difficulté mais qui ont des questions (2 E1).	I 1 b / CE2-CM1 / 7 AGS / Pu / 1979 / E1
3	Dans un simple niveau, pendant les temps d'entraînement, souvent je les prenais à part comme ça, et puis on travaillait (3 E1).	I 1 a / CE2-CM1 / 7 AGS / Pu / 1979 / E1
4	Je répétais. Je répétais un peu les notions, voir ce qui n'avait pas été compris (4 E1).	I 1 b / CE2-CM1 / 7 AGS / Pu / 1979 / E1
5	Et là avec un groupe qui est en entraînement, ça veut dire que je suis avec l'autre dans une phase de recherche. Donc je n'ai pas ce temps là (5 E1).	I 1 a / CE2-CM1 / 7 AGS / Pu / 1979 / E1

En première colonne est indiquée la ligne de référence (proposition 1, proposition 2, etc.) reprise à la fin de la proposition. Le codage du nom de l'enseignant y est associé (E1).

L'extrait du thème « Efficience » illustre la constitution définitive du corpus à analyser :

II- LA REDUCTION DU RETARD SCOLAIRE

II1- S'appuyer sur le rapport à la norme

- *Le cas s'est posé l'année dernière pour une élève qui est arrivée ne maîtrisant pas vraiment la lecture et que j'ai décidé de maintenir malgré une intégration en CP quasiment toute l'année. Je me suis posée beaucoup de questions à la fin de l'année : fallait-il la faire passer malgré tout ? J'avais vraiment l'impression qu'il y aurait un fossé (9 E2).*
- *La nature, on est fait comme ça, on ne peut pas aller contre. Il faut respecter le rythme des enfants. Y a des enfants qui ont besoin de plus de temps pour apprendre certaines choses et on pourra faire tout ce qu'on voudra, je suis persuadée, qu'il faut du temps. Il faut du temps. C'est à nous de trouver les bons moyens (12 E3).*
- *Est-ce qu'il n'y a pas besoin d'un autre redoublement, aussi ? Le problème c'est qu'on peut pas faire redoubler tout le temps, c'est vrai. Après, l'enfant se retrouve en retard par rapport à d'autres. Y a le regard. Y a plein de choses qui entrent en compte. Ce n'est pas simple. Mais je pense que la place de l'enfant, faut pas l'oublier (19 E3).*

.....

Cette stratégie d'identification est conçue dans la perspective de toujours rendre compte de l'origine des discours émis.

Exemple pour le thème Efficacité, Catégorie « Traduire les acquisitions, les compétences ». Les références en caractère gras indiquent les enseignants qui ont produit du discours sur ce sujet.

	- de 5 AGS	De 6 à 10 AGS	De 11 à 15 AGS	De 16 à 20 AGS	De 21 à 30 AGS
Secteur public	E12-1978-MS	E1-1979-CE2/CM1 E2-1977-CE1 E7-1975-PS E14-1977-CP E15-1977-CE1/CE2 E17-1973-CP/CE1 E19-1978-MS E21-1977-CM1	E9-1975-CE1/CE2	E13-1964-MS/GS	E4-1962-MS/GS E16-1956-CE1 E22-1961-PS
Secteur privé	E10-1979-MS/GS	E3-1979-GS/CP E8-1971-PS/MS E18-1974-GS/CP	E11-1968-TPS/PS E26-1973-CM2	E5-1968-TPS/PS/MS E20-1965-TPS/PS E24-1965-GS E25-1966-GS/CP	E6-1962-GS/CP/CE1 E23-1962-CE1

En conclusion, pour constituer le corpus définitif à analyser :

- Nous avons déterminé les conditions de validité de la recherche à partir d'un recueil de données constitué dans un contexte professionnel prenant en compte le discours de l'enseignant sur la chose éducative,
- Nous avons élaboré une grille d'analyse des discours permettant d'observer et d'analyser les contenus recueillis,
- Nous avons procédé à la séquentialisation des discours pour définir des unités de sens,
- Nous avons confronté ces unités de sens à différentes lectures : le thème puis la catégorisation pour en mesurer la pertinence.

La grille constitue un point de vue, étayée par les recours aux outils théoriques que nous exposons au cours de la partie problématique et plus largement au travers de la partie dialectique.

Elle nous permet d'adopter une distance nécessaire à ce qui se dit dans un contexte professionnel impliquant l'enseignant et le chercheur. Elle permet aussi de construire une dimension critique de la performance sans tomber dans les dérives d'une construction dogmatique.

Elle révèle un point de vue « engageant des valeurs » nous permettant, dans le sillon de l'énoncé de Max Weber de rendre possible la sélection « dans le flux embrouillé de ce qui advient, ce qui mérite d'être relevé, analysé, décrit » (Boltanski, Chiapello, 1999).

PARTIE III
CONSTRUCTION DIALECTIQUE
DE LA PERFORMANCE

INTRODUCTION

Nous avons donc constaté l'apparition de la demande politique de performance pour le premier degré d'enseignement dans le cadre des objectifs des programmes nationaux. La performance implique des acteurs, les enseignants des écoles primaires tant dans la redéfinition des attendus que dans l'exercice même du métier. Il est donc du ressort d'une recherche fondée sur une approche sociologique de s'intéresser à l'impact des orientations politiques sur ces acteurs de l'éducation.

Si nous prenons la performance comme un nouveau référentiel pour les enseignants du premier degré alors nous pouvons suivre la proposition de Muller sur l'émergence d'un nouvel ensemble de normes prescriptives « qui donnent du sens à un programme politique en définissant des critères de choix et des modes de désignation des objectifs » (Muller, 1990).

Dans cette partie, nous prolongeons l'approche descriptive de la performance par une analyse compréhensive. En cela nous considérons qu'après avoir décrit l'objet de recherche, nous entrons dans une deuxième phase, celle de la compréhension qui se réalise en sociologie (Amazou, 2008) par un « exercice d'analyse » permettant de dégager la pertinence des finalités qui sous-tendent les actions des agents.

Cette démarche impose de s'inscrire dans le cadre d'une conceptualisation et d'une méthodologie.

En effet, si la performance prend un ancrage significatif dans la LOLF, dispositif de gestion budgétaire récent, certains de ses attributs (l'efficacité par exemple) et de ses objectifs (la réussite de tous les élèves) sont déjà présents dans la loi d'orientation de 1989.

Pour tenter de comprendre comment s'articulent ces différentes notions, comment elles redéfinissent le contour de la politique éducative et ses conséquences sur l'activité professionnelle des enseignants du premier degré, nous empruntons à Meyer le processus de problématisation (Meyer, 1979) qui rationalise le phénomène en le posant. Nous adhérons à ce principe fondamental des sciences qu'un phénomène ne

se détache du sens commun qu'à considérer des questions mettant en marche un processus de raisonnement. Les réponses et les connaissances sur la performance prennent leur légitimité au regard des problèmes construits dans le champ de la sociologie de l'action publique.

Penser la problématique de la performance, c'est donc, dans un premier temps, identifier les problèmes, leurs articulations et les conséquences de ces liens sur la construction d'une théorie de la performance par l'enseignant du premier degré.

Notre propos consiste à dégager la performance de ses formes idéologiques pour la questionner comme un possible structurant du système éducatif.

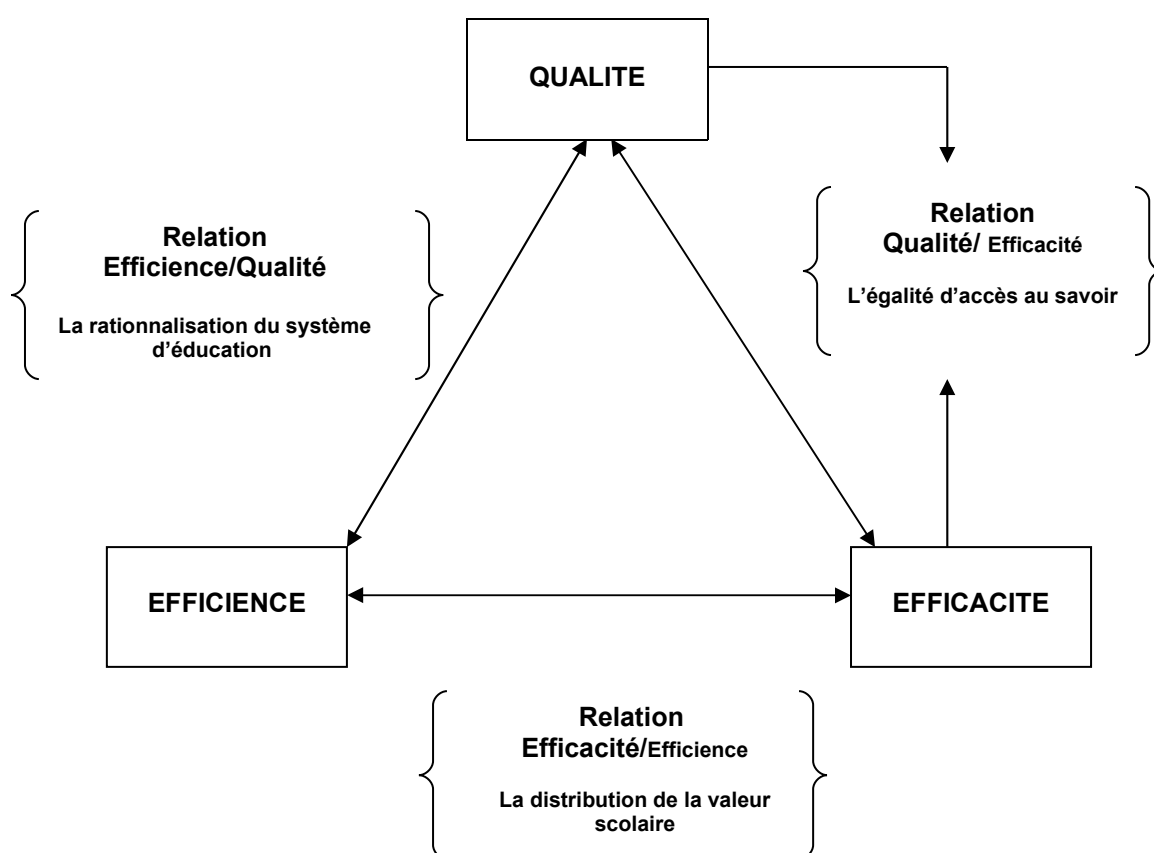
Le modèle retenu pour représenter le processus de questionnement de la recherche rend compte d'une approche systémique qui vise à traduire les relations qui se jouent entre les trois critères mobilisés pour définir la performance du service public d'éducation : la qualité, l'efficacité et l'efficience. Nous pensons que nous appuyer sur une approche systémique limite les risques d'une juxtaposition d'informations et de choix personnels liés à la position du chercheur. Prenant la performance comme un concept à caractériser et à illustrer, nous pouvons prendre appui sur la pensée bachelardienne relative à la méthodologie de travail sur le concept (Bachelard, 1938). Notre construction doit alors relever d'une démonstration rationnelle afin de débarrasser le phénomène des intuitions premières.

Pour répondre aux exigences d'objectivité de la science et dépasser les écueils de la connaissance empirique, il est nécessaire de soumettre le phénomène à la réflexion. La démarche, chez Bachelard, précède la mesure. Le phénomène se dévoile parce qu'il est interrogé. Entre l'enthousiasme pour la performance, évoqué par les uns et la stigmatisation d'une culture du résultat pour les autres, il y a la nécessité d'entrer dans une construction distanciée pour comprendre. Parler de la performance sans la construire c'est-à-dire sans en traduire sa complexité sémantique c'est prendre le risque d'enfermer la pensée dans tous les excès où l'affectif et le pathos font loi.

Reprenant la mise en relation des trois critères de la performance (qualité, efficacité et efficience), nous délimitons et précisons notre questionnement autour du

concept central d'égalité. Nous proposons donc de rechercher dans l'évolution des politiques publiques la trace et l'affirmation de l'égalité d'accès au savoir dans le processus public d'éducation. Souhaitant tenir l'articulation des critères pour mieux considérer les paramètres en jeu dans la performance, nous considérerons dans trois chapitres successifs les critères liés deux à deux, selon le principe systémique représenté ci-dessous :

Figure 3 : Représentation systémique des critères de la performance



Cette schématisation nous permet de mettre en évidence trois couples théoriques étudiés dans les trois chapitres qui suivent.

Dans un premier chapitre, nous aborderons la relation qualité/efficacité du point de vue de la question de l'égalité d'accès au savoir. Par le critère qualité, le service porté à l'utilisateur se définit prioritairement par la présentation aux élèves de savoirs que l'Etat fixe par le biais de programmes d'enseignement. L'efficacité consiste à valider la présence de ces savoirs chez les élèves et à en informer les usagers du service public. Dans le cadre du service public d'éducation, la notion d'utilisateur sera à préciser. Nous tenterons de qualifier la qualité en ayant recours à des critères propres au domaine de l'éducation. Considérer que le service d'éducation est public signifie bien que la loi inscrit le droit de chaque usager à donner à son enfant l'accès à ce droit d'apprendre.

Dans un deuxième chapitre, nous verrons que la relation efficacité/efficience amène à considérer l'égalité dans un rapport réussite des élèves/comparaisons internationales. Le système éducatif français s'inscrit dans un espace éducatif élargi aux pays de l'OCDE et l'éducation comparée cerne progressivement les conditions d'une école plus juste alors même que les élèves sont soumis à l'institutionnalisation de normes. Cependant, par les contraintes qu'il intègre (soumettre les élèves à des dispositifs variés d'évaluation nationale et internationale), le critère efficacité est le critère qui instaure le rapport le plus explicite à l'idée d'équité. Mais le principe de mesures contenu dans l'efficacité (définie comme le résultat final sur l'action publique) caractérise aussi l'efficience de l'Etat dont les moyens sont tournés vers la réussite de ses objectifs éducatifs.

Le couple efficience/qualité nous conduira, au cours du troisième chapitre, à considérer l'éducation sous l'angle des théories économiques. En effet, nous situerons l'objectif d'efficience dans un contexte de production de l'économie de la connaissance. Engagés à transformer leur système scolaire pour davantage de rendement en maîtrisant les coûts, les états européens comparent leurs stratégies de production de résultats scolaires. En France, la réduction des dépenses publiques impose à l'école de réviser sa gestion des parcours scolaires qui contribue également, par la pratique encore présente du redoublement, à générer de l'inégalité des chances.

CHAPITRE 6 : DE LA QUALITE DANS LE SERVICE PUBLIC D'EDUCATION

Faut-il traiter les hommes en égaux ?

En ce cas quelle sorte d'égalité leur reconnaître ?

Dois-je professer qu'ils ont mêmes devoirs, mêmes droits ?

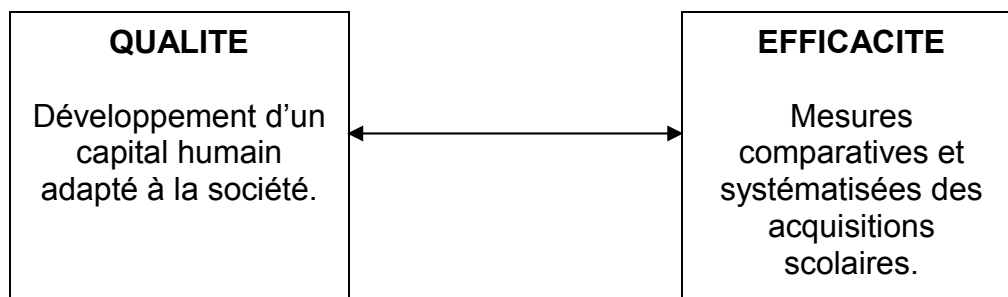
Voudrai-je que les biens, spirituels ou matériels, leur soient départagés en lots uniformes, ou en lots proportionnés, soit à leurs besoins, soit à leurs mérites, soit à leurs œuvres ?

Célestin Bouglé, 1925

6.1 Introduction

La référence à la performance délimite notre analyse. L'approche systémique que nous privilégions nous amène à considérer, non pas la qualité comme un caractère isolé ou juxtaposé aux deux autres critères (l'efficacité et l'efficience). Nous construisons la connaissance sur la performance par une mise en relation des critères : la première mise en relation que nous tentons de clarifier porte sur le couple qualité/efficacité, ce qui nous permet de délimiter notre sujet. Cette conception croisée nous amènera à présenter certains objets (par exemple l'échec scolaire) dans des parties différentes mais en y apportant un autre éclairage.

Le couple théorique que nous étudions est constitué du critère qualité et du critère efficacité.



Nous avons précédemment retenu que la qualité exprime le « développement d'un capital humain adapté à la société ». Il nous faut donc rechercher ce qui fonde cet objectif issu du « paradigme européen de la connaissance », paradigme solidaire de l'économie compétitive (Laval, 2010).

Le critère qualité pose de nombreuses questions tant par son utilisation et son évidente signification. En effet, la qualité exprime tout à la fois les caractéristiques propres d'une chose et tend à définir les conditions satisfaisant à des contraintes préalablement énoncées. Dans ce sens, la qualité du service public peut renvoyer tout à la fois à son caractère d'éducation (le service public désigné met en oeuvre véritablement de l'éducation), à une mise en œuvre respectueuse des cadres imposés (le service public d'éducation applique de manière explicite les références institutionnelles), à une prise en compte de la satisfaction de l'utilisateur. Nous considérons comme usager « un père ou une mère qui partage ses soucis avec les maîtres et peut participer à certaines activités de l'école » (Derouet, 2000), les parents qui utilisent ce service dans l'intérêt de leur enfant.

La qualité peut être appréhendée par sa nécessité de pilotage (De Ketele, Gérard, 2007) et s'instruit par comparaison entre deux composantes de l'organisation. Par exemple, le système judiciaire retient cinq objectifs corrélés à une évaluation de la qualité des services : l'accessibilité de la justice, sa rapidité, son respect des valeurs d'égalité, d'impartialité et d'intégrité, son indépendance, la confiance du public (Breen, 2002). Une justice accessible mais partielle ne saurait répondre au critère qualité tel qu'il est posé. Les composantes fondamentales de l'organisation imposent donc l'identification de besoins, la programmation et la mise en œuvre de ressources dans une perspective de définition de stratégies coordonnées au but à atteindre. La question du référentiel est importante dès lors que se trouve traitée la question de la qualité.

Concernant le service public d'éducation, l'évaluation de la qualité n'est associée explicitement qu'à la satisfaction de l'utilisateur. Or l'idée de scolarisation c'est-à-dire l'idée de concevoir une éducation reposant sur des savoirs de référence et un parcours commun de l'école élémentaire au collège⁵¹ porte en elle le principe même d'égalité. S'il

⁵¹ L'école maternelle n'est pas obligatoire. Nous prenons donc en référence le tronc commun constitué par la scolarité obligatoire de 6 à 16 ans.

se lit au travers des différentes étapes de la scolarisation en France une idée fondamentale, c'est bien celle de l'égalité qui, figurant dans la devise de l'Etat républicain, prend forme au sein de l'institution scolaire.

6.2 Les critères de la qualité

6.2.1 Le processus de massification

La massification comme processus d'accès à l'école est liée aux fondements de la République démocratique. A l'inégalité de naissance, instituant la reconnaissance d'un mérite social inné, la République substitue l'égalité de traitement. L'école comme structure de socialisation première est l'espace privilégié pour faire de l'instruction unifiée une condition de la cohésion sociale fondée sur le principe d'acceptation des différences et des écarts dans le cadre de lois communes et de la possibilité donnée à tous de s'y accomplir en tant que citoyens éclairés et libres⁵².

Les lois qui se succèdent, de Guizot à Ferry⁵³, sont orientées par la perspective de rendre accessibles au plus grand nombre la structure scolaire et l'enseignement primaire⁵⁴. Elles sont prolongées par la loi du 2 juillet 1936 instaurant la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans et par celle du 6 janvier 1959 prolongeant la scolarité

⁵² « Les Hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune ». Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen du 26 août 1789, article premier.

⁵³ Juin 1833 : loi Guizot correspondant à l'achèvement du réseau scolaire primaire par l'obligation faite aux communes de plus de 500 habitants d'entretenir une école primaire.

Avril-octobre 1867 : loi Duruy, concernant la gratuité scolaire et la scolarisation des filles.

1879-1886 : textes de Ferry/Sée/Goblet établissant le modèle républicain de l'école.

- 16 juin 1881 : gratuité des écoles primaires publiques,
- 28 mars 1882 : obligation et laïcité de l'instruction primaire,
- 30 mars 1886 : laïcité du personnel et organisation générale de l'enseignement primaire.

⁵⁴ « L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus ; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie ». Loi du 28 mars 1882 sur l'organisation de l'enseignement primaire, article 4.

obligatoire jusqu'à 16 ans. L'école de la République se construit ainsi sur un idéal de justice inspiré par Condorcet (1792) consistant à « offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs⁵⁵ ».

Les lois de Jules Ferry (1881-1882) instaurant l'école publique, laïque, gratuite et obligatoire (l'instruction) s'énoncent en termes de véritables avancées culturelles et sociales. Admettre que l'école par l'institutionnalisation du Certificat d'études primaires participe à la redéfinition, encore partielle certes, du mérite par l'engagement scolaire amène bien à considérer la recherche de l'égalité comme un principe républicain irréductible au processus même de scolarisation.

L'idée d'accès de droit à la structure scolaire et celle d'études comme préalables à la vie active s'imposent et légitiment le passage, dans les années 1980 à l'égalité face aux savoirs acquis⁵⁶. Le préambule de la Constitution de la Ve République porte en lui l'énoncé de cette égalité en instaurant l'égal accès de l'enfant à l'instruction⁵⁷. L'égalité par le droit instaure une préoccupation : celle de son effectivité dès lors que les mêmes constats mettent en évidence que la scolarisation massive ne garantit pas la construction des savoirs, que le profit apporté par l'école ne profite pas au plus grand nombre⁵⁸.

L'égalité de traitement que nous pouvons retenir comme un critère de qualité du service public ne se suffit pas en lui-même. La réalité de cette égalité se manifeste par le nombre d'élèves accédant à des certifications. Le couple théorique Qualité/efficacité s'illustre ainsi par cette première approche qui pointe les écarts quantitatifs entre le

⁵⁵ Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique présentés à l'Assemblée législative au nom du Comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792.

⁵⁶ Dès 1984, l'objectif « 80% d'une classe d'âge au baccalauréat » préfigure le texte de la loi d'orientation de 1989.

⁵⁷ Article L141-1 du Code de l'Education : Comme il est dit au treizième alinéa du Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 confirmé par celui de la Constitution du 4 octobre 1958, « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation et à la culture ; l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat ».

⁵⁸ L'introduction du rapport annuel de 2006 des inspections générales reprennent ce constat dans l'introduction, précisant que « le système éducatif est confronté à deux exigences étroitement corrélées : d'une part l'amélioration du service rendu et l'écoute de l'usager; d'autre part le souci permanent de préserver l'égalité des chances tout au long de la scolarité ».

nombre d'élèves bénéficiant d'un enseignement scolaire et le nombre d'élèves retirant un bénéfice d'un enseignement qui leur permet de valoriser les ressources acquises.

Les travaux de Bourdieu et Passeron ont quelques années auparavant introduit le concept de « chances symboliques ». Ils décrivent l'univers des universités et les codes favorisant l'intégration ou l'exclusion du système d'enseignement supérieur (Bourdieu, Passeron, 1964). Ces deux sociologues remettent en cause l'enseignement dit démocratique puisque celui-ci ne se donne pas comme « fin inconditionnelle de permettre au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible, le plus complètement et le plus parfaitement possible, du plus grand nombre possible des aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné » (Bourdieu, Passeron, 1964). Ils expliquent comment l'acquisition de la culture scolaire résulte d'un processus d'acculturation pour les fils de paysans, d'ouvriers, d'employés. Ils remettent en question le principe républicain d'égalité en montrant comment « la cécité aux inégalités sociales condamne et autorise à expliquer toutes les inégalités, en matière de réussite scolaire, comme inégalités naturelles, inégalités de dons » (Bourdieu, Passeron, 1964). Le processus d'acculturation est repris et conforté dans les travaux du sociolinguiste Bernstein, par exemple, qui décrit comment le langage est obstacle ou vecteur des savoirs scolaires (Bernstein, 1975).

Cette première lecture de l'égalité par l'accès aux savoirs institue un rapport quantifiable à la chose scolaire qui permet de comprendre le recours à la mesure des résultats obtenus par un système fondé sur le principe qu'à la quantité d'élèves accueillis correspond la quantité d'élèves formés. Le citoyen formé et éclairé est une ressource humaine dont l'économie a besoin. Les lois ne sont donc pas inspirées uniquement par des valeurs philosophiques humanistes mais prennent en compte les projections sur le devenir de la nation. Dans le même temps où l'école accueille tous les enfants de 6 à 16 ans, les textes qui la régissent l'amènent à participer au processus de sélection et d'orientation des élèves en réponse aux idéologies dominantes et la subordonnent à l'évolution des systèmes économiques (Solau, 2005).

La logique des politiques éducatives égalisatrices (van Zanten, 2004) est ainsi liée à la nécessité des nations d'accompagner et d'anticiper les évolutions économiques et sociales.

En 1967, le rapport de Philipp Coombs⁵⁹ relatif à la description des systèmes d'enseignement s'appuie sur des données numériques et des informations statistiques dont les limites interprétatives mettent pourtant en évidence l'état de crise des systèmes éducatifs internationaux. Compris comme un « processus de transformation », au sens industriel du terme, le système d'enseignement est analysé comme une entreprise de production avec des entrées et des sorties. Le constat porte sur l'effet de la variété des entrées (nous utilisons le terme d'hétérogénéité) qui a une influence sur les sorties et impose de repenser le fonctionnement du système en fonction de la qualité attendue des « sorties ». En suivant l'analyse de Coombs, le rapport quantitatif entre le nombre de ressources humaines potentielles et le nombre de ressources humaines qualifiées conduit à réviser un système à partir du moment où le coût unitaire de formation devient trop élevé pour la collectivité. La notion de rendement de l'enseignement accompagne l'éducation de masse pour réviser les objectifs de l'enseignement.

Les récentes analyses sociologiques sur les résultats du système éducatif français convergent vers les mêmes constats d'une école « coincée entre une inefficacité source de pluralité d'insatisfactions et la quête difficile d'une légitimité perdue (termes empruntés à B. Charlot), elle est devenue le symbole des espoirs déçus »⁶⁰ (Canario, 2007). Dubet rend compte tout autant de l'échec relatif de la formation commune malgré la mise en place effective de « conditions structurelles de l'égalité méritocratique des chances » et montre les limites du modèle de l'intégration uniforme⁶¹ caractérisé par un tronc commun long et des taux de redoublements importants (Dubet, 2004).

⁵⁹ Rapport présenté par Philipp H. Coombs (directeur de l'Institut international de planification de l'éducation) à la conférence internationale sur la crise mondiale de l'éducation en octobre 1967.

⁶⁰ Rui Canario (2007) s'appuie sur le rapport de P. Coombs pour ouvrir la problématique du dossier « l'émergence d'une autre école » (2007) et dans un ouvrage récent, N. Mons (2007) construit son étude comparative des politiques éducatives à partir de l'objectif non atteint de démocratisation des savoirs scolaires.

⁶¹ Le modèle de l'intégration uniforme est caractérisé par Nathalie Mons à partir de la comparaison de l'efficacité des politiques éducatives. Ce modèle repose également sur : une faible fréquence des regroupements pédagogiques inter ou intra classe dans le primaire, des sorties non négligeables du système éducatif sans qualification, un enseignement individualisé pour les élèves en difficulté.

Il faut donc considérer que l'approche par la massification ne constitue qu'un jalon dans l'évolution des politiques éducatives en y lisant le passage d'une réflexion centrée sur l'égalité de droit à la recherche de l'égalité de fait (van Zanten, 2005).

6.2.2 L'égalité des chances, un principe intégré au processus de démocratisation du savoir

Le principe d'égalité est intégré au préambule de la Constitution de la Ve République. Le processus de massification s'est construit autour du même droit d'accès à l'école (égalisation des conditions d'instruction). L'égalité est donc indissociable du concept de justice sociale qui consiste à considérer que chaque individu doit bénéficier de compensations en fonction de son état social, culturel, etc. C'est l'égalité de traitement (Dupriez, Dumay, 2008). Mais c'est aussi l'introduction plus significative dans la réflexion politique éducative, de la comparaison entre des groupes différents. Ainsi la mixité des genres introduite à l'école primaire par la circulaire de 1957, génère (seulement à partir des années 1980), les premières questions sur la réussite comparée entre les filles et les garçons⁶². L'hétérogénéité progressive de la population scolaire, liée à l'ouverture des espaces économiques, renforce ce champ de questionnement. La question de l'égalité des chances place la reconnaissance des différences au cœur de la problématique éducative⁶³.

Elle met en évidence la difficulté que rencontre l'école à faire face à ce public hétérogène dont les besoins sont différents selon leur entrée dans les apprentissages scolaires⁶⁴. La capacité de l'enseignant à comprendre la nature de ces besoins, à

⁶² La question de la pertinence de la mixité des genres à l'école a fait l'objet de travaux en sociologie de l'éducation. Pour une approche historique, lire l'article de Rebecca Rogers, « État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 18 | 2003, mis en ligne le 04 décembre 2006. URL : <http://clio.revues.org/index620.html>

⁶³ La note d'information 08.11 (février 2008) établit des constats comparatifs entre la réussite scolaire des femmes et des hommes en Europe en mettant en relation les taux d'accès aux formations diplômantes et les cibles européennes. Dans la note est rappelé qu'un nombre élevé de sortants précoces du système éducatif est un obstacle à la cohésion sociale.

⁶⁴ Dans un article du 20 août 2003, titré « à l'école des individus », F. Dubet identifie une difficulté majeure de l'école à construire une culture commune face aux multiples identités qui la composent et qui

analyser les erreurs ou les difficultés rencontrées (Astolfi, 1997), renvoie à un référentiel de compétences (Perrenoud, 1999) qui articule à l'expertise des gestes professionnels, la connaissance approfondie didactique des disciplines enseignées et l'adhésion sincère au projet d'*éducabilité* (Perrenoud, 2002). Pourtant, la représentation du métier d'enseignant en France prend difficilement en compte la réalité de l'hétérogénéité des classes (Suchaut, 2007) et perçoit dans la grande diversité des élèves un obstacle à l'atteinte des objectifs fixés par la loi.

En établissant comme critère l'égalité des chances, la politique éducative instaure un rapport qualitatif et quantitatif aux savoirs de référence. Ainsi la loi d'orientation du 10 juillet 1989⁶⁵ fixe des objectifs pédagogiques et des obligations de résultats. L'article premier rappelle que l'éducation est une priorité nationale et qu'elle contribue à l'égalité des chances : « l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique ». Le droit à l'éducation se prolonge par un objectif de résultat (article 3) : « conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 p. 100 au niveau du baccalauréat ». La qualité de l'éducation repose sur l'identification de données quantifiables qui garantissent que les affirmations d'égalité des chances ne relèvent pas d'appréciations subjectives.

Les propositions contenues dans la loi d'orientation de 1989 configurent la base de la performance dans sa forme actuelle recherchée : les missions du système éducatif sont tournées vers la contribution à l'égalité des chances. Cependant, contribuer à l'égalité des chances n'est pas l'instaurer car l'Etat reconnaît que l'école ne peut « abolir seule les inégalités qui marquent les conditions de vie des enfants ». Cet aspect souligné dans la loi d'orientation de 1989 nous semble important à relever car il prend finalement en compte les travaux portant sur les théories de la reproduction sociale, théories introduites par les explorations sociologiques de Bourdieu et Passeron (Bourdieu, Passeron, 1970). En s'intéressant à la mobilité sociale, Boudon montre

portent de nombreuses contradictions avec la culture inspirée des Lumières. L'école des individus est donc une école qui permet une appropriation individuelle des savoirs qu'elle présente et qui « reconnaît les élèves derrière leurs apprentissages et leurs performances ».

⁶⁵ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989.

comment la position sociale des individus, mais aussi « l'héritage culturel », la structure familiale, contribuent à maintenir, au-delà de l'évolution de la société, les inégalités des chances (Boudon, 1973). Dans le cadre d'une recherche plus récente portant sur l'égalité dans les systèmes scolaires, Dupriez et Dumay s'intéressent à la corrélation entre la réussite scolaire de l'élève et les ressources socioculturelles de la famille (Dupriez, Dumay, 2004). Ils traitent la question du caractère égalitaire des systèmes éducatifs explorés par l'identification de l'effet école ou de l'effet société.

6.2.3 La qualité par les résultats scolaires

Les objectifs à atteindre à moyen terme témoignent de l'articulation des missions éducatives vers l'obtention de résultats. Par exemple, se lit déjà en 1989, l'objectif de diminuer de moitié le nombre de jeunes qui sortent du système scolaire sans qualification. L'attention portée à un résultat tangible, traduisant des acquisitions effectives des élèves, s'exprime sous la forme de l'évaluation rendue nécessaire du système éducatif. La logique de restitution à la nation des progrès attendus est clairement exprimée tout en précisant que cette restitution ne vise pas à mettre en concurrence les établissements et les enseignants.

Ce glissement vers le quantifiable permet d'exprimer sous des formes statistiques du savoir et des acquisitions dont la qualification à grande échelle peut s'avérer complexe. Cependant l'indication en termes de pourcentage de la réussite scolaire condamne, pour reprendre l'expression de Philippe Perrenoud (2002) à « ne manipuler que des signes extérieurs de réussite ».

Or ce sont les premières données recueillies par l'instauration des évaluations nationales CE2 (pour le premier degré) qui dévoilent ce qui désormais est appelé l'échec scolaire. Nous nous appuyons ici sur deux rapports complémentaires⁶⁶ pour prolonger notre approche croisée de la qualité et de l'efficacité de l'école.

⁶⁶ Jean Ferrier, Améliorer l'efficacité de l'école primaire, juillet 1998.

Claude Pair, Rénovation du service public de l'Education nationale : responsabilité et démocratie, février 1998.

Mises en œuvre depuis 1989, les évaluations nationales renseignent sur les compétences maîtrisées par les élèves dans les deux domaines disciplinaires du français et des mathématiques. Mettant les statistiques au service du pilotage du système éducatif dès les années 1960⁶⁷, la conception et la mise à disposition du logiciel de traitement des données issues de ces évaluations nationales CE2, J'ADE⁶⁸ entre dans cette logique de traitement quantitatif à des fins d'analyse qualitative. Ces évaluations participent à la connaissance des effets de l'enseignement primaire et constituent des indicateurs de résultats sur l'efficacité des politiques. Malgré les limites d'un unique support d'épreuves à considérer avec prudence⁶⁹, les résultats donnent lieu à des publications⁷⁰ et rendent compte du pourcentage d'élèves constituant la population en échec scolaire. La précarité des données⁷¹ ne permet pourtant pas d'occulter le phénomène qui se caractérise par la reconnaissance des élèves en difficulté ou en grande difficulté à l'entrée au collège : l'échec de la démocratisation de la réussite scolaire⁷².

Les épreuves d'évaluations des acquis peuvent pourtant se penser comme des épreuves de justice « dans les sociétés démocratiques postulant une égalité fondamentale des individus » (Dubet, 2004b). L'approche méritocratique présente en effet l'avantage de mesurer le mérite des individus en dehors des théories inégalitaires (la naissance, le sexe, la culture). Si les inégalités construisent la diversité d'une société, Dubet considère que l'égalité des chances se justifie comme construction des inégalités justes : « l'égalité des chances ne vise pas une société égalitaire mais une

⁶⁷ Les services de statistiques sont créés dans les rectorats dès 1962 dans des perspectives initiales de planification. Progressivement, ces structures vont contribuer aux prises de décision dans la définition des axes prioritaires de la politique éducative (1984-1994) puis seront davantage mises au service du pilotage et du management éducatif par des démarches d'évaluation et de prospective.

⁶⁸ J'ADE : J'Aide au Développement des Evaluations.

⁶⁹ Dans son rapport de 1998, Jean Ferrier modère la validité des résultats obtenus à partir d'épreuves passées uniquement dans le domaine du français et dans celui des mathématiques, qui mises en œuvre par le maître de la classe, ne garantissent pas des conditions de passation identiques à tous les élèves. Jean Ferrier signale également les limites du codage manuel dont le report favorise les erreurs.

⁷⁰ Notes d'information de la DEP (Direction de l'Evaluation et de la prospective), n° 97-23 et n°97-24, mai 1997.

⁷¹ Jean Ferrier, *op.cit.*

⁷² Jean Ferrier, *op.cit.*

société dans laquelle les inégalités ne procéderaient que du seul mérite des individus, de leurs seules performances » (Dubet, 2004b).

En 2005, le socle commun de la loi Fillon conforte une obligation d'acquisitions et de mesures en posant comme condition de l'égalité, l'égalisation des résultats entre les groupes sociaux. C'est la référence à l'égalité par des acquis de base (Dupriez, Dumay, 2008). Le Socle commun est indissociable de la question des savoirs scolaires⁷³ et l'école juste se définit par sa capacité à s'assurer que des apprentissages effectifs soient construits par tous les élèves. Dans son avis sur le décret relatif au socle commun, le Haut Conseil de l'Education rappelle que le socle « correspond à ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ou handicapé » dans sa vie sociale.

L'instauration du socle commun conduit à dégager des indicateurs rendant compte de l'efficacité de la politique éducative à réaliser l'égalité des acquis et à « s'intéresser aux résultats de l'école » (Bardi, 2005). Dans ce sens, le socle commun de compétences instaure un « standard de performance » à l'échelle nationale (van Zanten, 2005).

Mais le socle commun invite à une lecture élargie des objectifs de connaissances et de compétences. Car la réflexion sur les savoirs scolaires s'intègre dans le contexte européen. Si la référence au contexte international n'est pas présentée dans l'exposé des motifs de la loi du 23 avril 2005, Christian Forestier (2007) nous rappelle que notre système éducatif est irrémédiablement lié aux orientations du Parlement européen

⁷³ Lors du congrès pédagogique des inspecteurs de 1881, Jules Ferry enclenche une réflexion qui sera reprise dans l'histoire de la politique éducative lors de la définition des programmes scolaires. Il définit ainsi ce qui s'apprend : « ne pas embrasser tout ce qu'il est possible de savoir mais bien apprendre ce qu'il n'est pas possible d'ignorer ». En 1974, Valéry Giscard d'Estaing dans son premier discours à propos de l'éducation demande s'il n'est pas nécessaire « d'imaginer une autre obligation (que celle de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans) qui serait de donner à chaque français un savoir minimal ». Si l'approche par le savoir minimal provoque de vives réactions, la question du bagage commun est définitivement posée. En 1994, à la demande du ministre F. Bayrou, le Conseil national des programmes indique qu'il s'agit « d'aller dans le sens de la construction d'une culture commune et d'un socle commun de connaissances et de compétences à transmettre au collège ». En 1997, F. Dubet et M. Durut-Bellat se prononcent pour engager « une réflexion sérieuse sur les compétences et connaissances qui doivent constituer le socle commun d'une génération ».

relatives aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et aux évaluations de l'OCDE. Parmi les mesures les plus significatives, le socle commun de compétences et de connaissances⁷⁴ (2006) est conçu comme un acte fondateur de cette égalité des chances. La définition des savoirs du socle constitue l'aboutissement des réflexions enclenchées depuis 2000, en intégrant les compétences clés du cadre commun européen tout en maintenant les valeurs et les fondamentaux républicains. Dans sa lettre du 18 septembre 2006, Gilles de Robien, ministre de l'Education nationale, fait de ce socle le « ciment de la Nation » destiné à constituer des repères intellectuels, culturels et civiques à « tous les enfants de France »⁷⁵.

La question des savoirs et de leur construction tangible au cours d'un processus d'enseignement/apprentissage représente bien le cœur de la problématique du couple qualité/efficacité. Car les savoirs acquis constituent les atouts majeurs à la réussite, ce qui fonde le principe de rééquilibrage partiel de la justice sociale assigné à l'école de la République. La réussite scolaire de tous est désignée comme un objectif à atteindre et non pas comme une utopie idéaliste.

Dans cette perspective, des chercheurs identifient des conditions à intégrer sérieusement dans une politique de la réussite scolaire. Par exemple, Anne Barrère montre l'écart entre les attentes des professeurs et la compréhension par laquelle certains élèves construisent un sens erroné des tâches (Barrère, 1997). Placés dans l'implicite des situations, ces élèves ne disposent pas du capital culturel nécessaire pour décoder ce que les professeurs attendent d'eux. La théorie de l'enseignement explicite porte sur cette dimension de construction de sens par l'élève préalablement à

⁷⁴ Le socle commun de connaissances et de compétences fixe les domaines et les acquisitions attendues à l'issue de deux paliers de la scolarité (CE1 et CM2) : Sept compétences (initialement nommées piliers) organisent les contenus à maîtriser par les élèves : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'esprit d'initiative.

⁷⁵ Gilles de Robien, lettre du 18 septembre 2006 : « Le 11 juillet 2006 est une date importante pour l'Education nationale. C'est en effet ce jour-là que le Socle commun de connaissances et de compétences a été signé. Il s'agit d'un acte fondateur pour notre école, sans équivalent depuis les lois de Jules Ferry. S'articulant autour de sept piliers, ce texte définit clairement les connaissances et les compétences que tous les élèves doivent avoir acquises à la fin de la scolarité obligatoire. En permettant à tous les enfants de France de partager des repères intellectuels, culturels et civiques, il constitue le ciment de la Nation ».

la réponse (Bissonnette, 2005). Le sens du travail scolaire fait l'objet de l'approfondissement de nombreuses recherches qui mettent en évidence une problématique sociale insuffisamment développée dans les politiques de l'action publique.

L'évaluation entre dans le processus d'égalisation des chances pour mesurer, donner de la visibilité sur les acquis. Il n'y a pas de socle sans évaluation (HCE, 2006). Toutefois, en produisant des signes sociaux (notes, diplômes), l'évaluation instaure une focalisation sur les résultats qui peut faire oublier la fonction fondamentale de l'évaluation dans le processus d'apprentissage, « long chemin de la culture » (Bardi, 2005). A l'égalité des acquis répond une démarche pédagogique éthique qui doit conserver les valeurs et les fondements humanistes de la formation au risque de tomber dans une vision réductrice et mécaniste des savoirs à transmettre.

La qualité conjugue donc un enseignement qui répond aux besoins de chaque élève, dans le respect de sa personne, tout en assurant « à l'ensemble des élèves les meilleurs performances possibles grâce à la connaissance des effets des méthodes pratiquées (Leclercq, 2000).

6.2.4 L'échec scolaire, un indicateur de la qualité du système scolaire

La notion d'échec scolaire n'est pas nouvelle et s'accompagne de toutes les représentations liées à l'incapacité d'un individu à apprendre (Legrand, 1998). Dès l'accès de l'école obligatoire au plus grand nombre, l'échec scolaire rend visible « l'existence d'enfants incapables de suivre un enseignement normal », enseignement estimé inadapté dans le cas d'enfants jugés déficients. Les premières classes de perfectionnement répondent à une conception sélective des individus sur le critère de leur « nature biologique » (Legrand, 2008). Ce critère est probablement rassurant pour une école qui vient de rendre obligatoire l'instruction scolaire et qui découvre une autre forme d'expression des différences sociales. Liée aux questionnements et aux évolutions de la société, de son industrie, de son ouverture culturelle et économique, l'école est amenée à traiter des exigences à laquelle la politique éducative tente de répondre. La problématique de l'échec scolaire devient sociale dans les années 1960.

Aux U.S.A, le rapport Coleman rend compte de l'impact de l'origine et de la mixité sociale sur la réussite des élèves (Coleman, 1966). L'échec scolaire passe ainsi de la sphère privée, celle de l'élève, à un problème public impliquant des professionnels aussi divers que les psychologues, les sociologues, les hommes politiques, les pédagogues (Ravon, 2000). Les enseignants sont également destinataires du message de l'échec scolaire. Comme problème public, il est repris par les associations de parents d'élèves, les syndicats d'enseignants, les étudiants. Le Goff nous livre ce constat : « [l'école] est de plus en plus considérée comme un organisme de service fournissant des prestations éducatives aux usagers que sont les jeunes et les parents. [...] La qualité de la prestation se mesure de plus en plus au degré de satisfaction des usagers qui tendent de fait à être considérés, à l'instar de ce qui se fait dans les autres services publics comme des clients » (Le Goff, 1999).

La problématique de l'échec scolaire jalonne les politiques éducatives qui se succèdent. En novembre 1993, un rapport rédigé par le réseau Eurydice porte déjà dans ces termes, sur la lutte contre l'échec scolaire⁷⁶ associé à l'exclusion sociale.

Dans une conférence de presse du 20 juin 2000, Jack Lang use d'images fortes pour qualifier le refus de la fatalité de l'échec⁷⁷ et construit un idéal éducatif qui préfigure les grandes orientations de la loi d'orientation de 2005. Plus que jamais le principe d'éducabilité pour tous devient au centre des préoccupations des politiques publiques d'éducation pour rendre le système plus efficace⁷⁸. La mesure de la performance prend ancrage dans une démarche stratégique initiée dans les années antérieures et renforcée pour évaluer l'efficacité du programme d'enseignement scolaire du premier degré à partir d'objectifs fixés dans le cadre de la loi sur l'Ecole d'avril 2005. Ainsi la référence à l'acquisition d'un socle commun de connaissances est signifiée comme un enjeu de réussite sociale et professionnelle pour tous les jeunes sortis de l'école⁷⁹.

⁷⁶ M.Crahay, A. Delhaxhe (coll.), *La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne*, note de synthèse, Eurydice, 1993.

⁷⁷ Jack Lang, *L'école primaire*, Conférence de presse, 2000 : « De toute la force de mon énergie et de ma conviction, je ferai l'impossible pour que chaque enfant, dans notre pays, trouve les chemins de la réussite ».

⁷⁸ Philippe Perrenoud, *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace*, 2002.

La loi d'orientation de 2005 prend appui implicitement sur les démarches d'harmonisation des pays européens initiés à partir de 2000. Le Sommet de Lisbonne donne le départ d'une révision du système éducatif français. A la recherche d'orientations fondées sur l'opinion publique et les projections professionnelles des enseignants, le Grand débat sur l'école de 2004⁸⁰ pose la question « Quelle école pour demain ? ». Parmi les sujets soumis aux échanges publics la question de l'égalité renvoie bien à la préoccupation de la politique éducative de réduire plus significativement l'échec scolaire. La question « Vers quel type d'égalité, l'école doit-elle tendre ? » invite à déterminer parallèlement les conditions de l'égalité sociale.

Les savoirs et les modalités d'accompagnement pédagogiques des élèves (dans les domaines du français et des mathématiques) sont redéfinis dans la loi d'orientation de 2005 qui affiche une « nouvelle ambition pour l'école ». L'école plus juste soutient les plus faibles, pour dépasser le principe abstrait de l'égalité des chances⁸¹.

Les nombreux dispositifs de lutte contre l'échec scolaire⁸² se conçoivent comme des réponses à cette question renouvelée de l'égalité et de l'équité, facteurs fondamentaux de la cohésion sociale lorsque le contexte économique fragilise les populations et accentue les écarts entre les différentes catégories de population⁸³.

L'accroissement du nombre d'élèves ou l'allongement de la scolarisation ne représente plus en Europe des objectifs à promouvoir. Ce que vise les systèmes éducatifs, c'est l'amélioration de la qualité et de l'équité (C. Pair, 2003). Le niveau des élèves présent derrière le critère qualité renvoie bien à la volonté politique européenne

⁷⁹ Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le Code de l'éducation.

⁸⁰ La synthèse des débats est utilisée dans le cadre de la production du rapport final que produit la commission présidée par Claude Thélot.

⁸¹ Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole : « Une école plus juste est une école qui apporte aux élèves la confiance dont ils ont besoin pour la réussite personnelle et professionnelle. C'est une école qui vise l'accomplissement de tous les élèves. Elle doit soutenir les plus faibles, tout en encourageant les meilleurs à se dépasser. [...]. L'égalité des chances ne peut donc rester un principe abstrait, et tous les moyens doivent être mobilisés pour la promouvoir ».

⁸² Ce sont les plans de lutte contre l'illettrisme, la conception de PPRE (Plan Personnalisé de Réussite Educative) et récemment l'introduction de l'aide personnalisée.

⁸³ Franck Petiteville, *L'administration française en « modernisation » à travers quatre chantiers de réforme*.

de s'inscrire dans le développement de l'économie de la connaissance, de renouer avec le processus de démocratisation dont les promesses de société plus démocratique, portées par les politiques éducatives successives, n'ont pas été tenues. A la vision optimiste de réduction des inégalités sociales et scolaires construite sur la période 1945/1975, vision associée à la croissance économique, s'est substitué le désenchantement contribuant à « faire évoluer l'école des promesses vers une école des incertitudes (Canario, 2007). Pourtant la qualité de l'école, ce qui fonde ses caractéristiques en tant qu'institution collective de scolarisation c'est d'être juste (Dubet, 2004) c'est-à-dire non discriminante et permettant à chacun d'apprendre.

Les promesses de réduction de l'échec scolaire renvoient à la responsabilité de l'institution. Inscrite dans un contexte international, la valorisation du « capital humain » renforce la tension entre une conception économiste de l'éducation (orientée par un concept fort de rentabilité et de réduction des coûts) et une conception humaniste reconnaissant la valeur de la connaissance (Bouvier, 2007). Quand la politique éducative articule l'économie à l'éducation, elle pose le problème de contradictions entre les objectifs et les référentiels des domaines qu'elle investit (et dans lesquels elle investit). Pour dépasser cette contradiction, la hiérarchisation des valeurs auxquelles la politique éducative se réfère implique la subordination du référentiel économique à celui de la démocratie (Fitoussi, 2004). Ce qui nous semble intéressant dans cette lecture, c'est la mise en relation de termes contradictoires qui illustre bien les problèmes que rencontre le système éducatif français dans sa politique de performance et qui rend plus compréhensible le passage de l'égalité de traitement (la massification) à l'égalité des résultats (C. Merlin, 2008). Le principe de hiérarchisation des référentiels est certainement essentiel pour tenir le critère qualité comme significativement centré sur les savoirs, les intelligences, les valeurs. Pour reprendre Crozier (1995), la ressource humaine constituée de « ses qualités de compréhension, d'analyse, de capacité conceptuelle et d'esprit de recherche et d'innovation » représente une ressource économique rare.

Dans ce sens, la promotion de l'économie de la connaissance impose bien la recherche productive de savoirs intégrés et maîtrisés par les individus les rendant adaptables et réactifs aux changements sociétaux, économiques et culturels. La valeur économique attribuée aux savoirs tend alors à inscrire l'école dans un espace

marchand qui la questionne sur ses finalités d'émancipation des individus (Dubet, 2004) et ses orientations humanistes ou de subordination à un modèle économique de productions, favorisant la standardisation d'un « process » dans la fabrication de cerveaux⁸⁴.

Or l'enseignement des savoirs ne peut se penser sans la mobilisation de l'élève dans un processus d'apprentissage. La politique éducative s'empare donc de la notion d'élèves « en difficulté » ou « en grande difficulté ». Lutter contre l'échec scolaire signifie se centrer sur les élèves « en difficulté » (Gauthier, 2008). Or la généralisation des termes « en difficulté », « en difficulté sévère », « en grande difficulté » met de côté la variété des savoirs disciplinaires pour réduire la réussite scolaire à la maîtrise du français et des mathématiques. Si le socle commun réintroduit le rapport à des savoirs peu sollicités, il n'en reste pas moins que les dispositifs d'évaluation enferment l'élève dans une approche réductrice des savoirs ne reconnaissant pas l'égalité des intelligences.

Le redoublement évoqué plus haut repose d'ailleurs bien sur ces deux dimensions disciplinaires survalorisées. Le rapport fortement institué à la norme (à une classe d'âge correspond un niveau d'enseignement⁸⁵) représente l'indicateur premier de la difficulté scolaire⁸⁶. La focale portée sur la norme fait oublier que la vitesse d'acquisition, le sens donné aux activités scolaires, la compréhension d'un processus,

⁸⁴ Le monde de l'éducation, n°366, février 2008.

⁸⁵ La mise en place des cycles dès 1989 n'a pas touché l'organisation structurelle des écoles. La majorité des élèves est scolarisée dès l'âge de trois ans à l'école maternelle où se construisent les premières acquisitions de la Petite Section à la Grande Section. Il faut le rappel systématique à la loi (scolarité obligatoire à l'école élémentaire à 6 ans) pour que s'entende mieux le principe qu'il ne peut y avoir de redoublement à l'école maternelle. L'école élémentaire doit donc accueillir des élèves dès l'âge de six ans en classe de CP. Ainsi la stabilité de l'organisation du réseau primaire n'a pas été remise en cause par les lois d'orientation de 1989 et de 2005. De même, les lois de décentralisation des années 80 ont peu modifié l'école primaire, en la laissant quasiment inchangée tant dans sa structure que dans ses statuts. Dans son organisation pédagogique, chaque enseignant est responsable de ses enseignements disciplinaires pour une classe qu'il suit majoritairement sur une seule année scolaire. La continuité dans le parcours scolaire de l'élève reste symbolique.

⁸⁶ Parmi les douze propositions du CRAP (Centre de Recherche et d'Action Pédagogique), figure le repérage des difficultés comme une activité professionnelle « normale » de l'enseignant, *in* http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3491

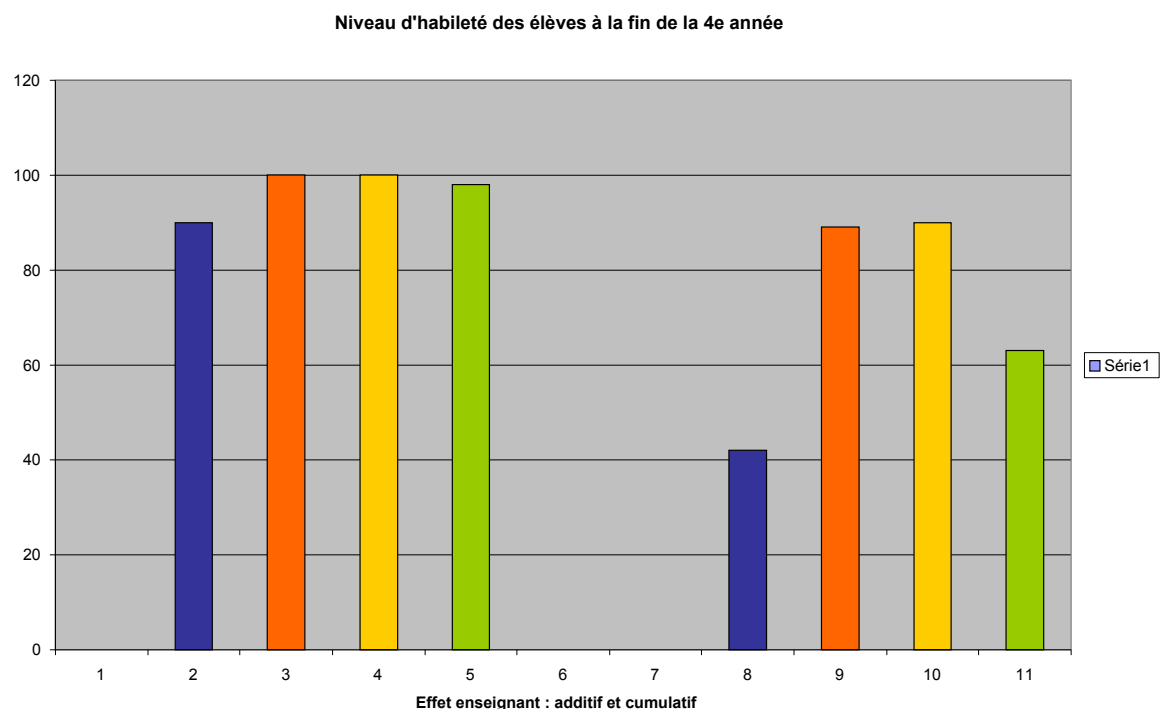
le besoin de l'élève de revenir sur une tâche échouée sont autant d'éléments qui rappellent la réelle hétérogénéité des entrées dans un processus d'apprentissage. Parler des élèves en difficulté, c'est oublier les réponses à apporter à la diversité des difficultés inhérentes au processus même d'apprentissage (Gauthier, 2008). Dans un sens que nous ne développerons pas ici, il faut considérer la formation des enseignants comme un levier, non pas nécessaire, mais indispensable à l'efficacité pédagogique sur cette question de la prise en compte de la diversité des élèves (Maurin, 2007).

6.2.5 Le processus d'enseignement comme critère de qualité

L'équité introduit également un regard particulier porté sur les effets établissements ou sur les effets enseignants. C'est « l'effet-maître » auquel font référence Barrère et Sembel qui rendent compte des dimensions expertes à maîtriser par l'enseignant (Barrère, Sembel, 1998).

Bissonnette rapporte, par exemple, les résultats obtenus par des élèves ayant bénéficié de l'enseignement d'enseignants efficaces pendant trois années consécutives (2005). Puisque les retards scolaires à l'élémentaire semblent avoir un impact important sur le décrochage et l'absence de diplôme à l'issue du secondaire, des chercheurs ont essayé d'identifier les pratiques pédagogiques les plus susceptibles d'améliorer la performance scolaire de ces élèves, à identifier, plus exactement, les interventions pédagogiques efficaces favorisant la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés.

Au travers d'une synthèse de recherches effectuées sur les 35 dernières années, ces chercheurs montrent l'impact positif des procédés pédagogiques faisant appel à une démarche d'enseignement explicite pour favoriser l'acquisition des savoirs scolaires (dans les disciplines instrumentales). Ils mettent en évidence également l'influence de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves. Ils montrent comment la gestion de la classe et de l'enseignement affecte directement leurs apprentissages. Nous présentons page suivante les résultats d'une recherche sur l'effet enseignant au regard du niveau d'habileté des élèves à la fin de la 4^{ème} année de primaire (Etats-Unis) lors d'un test de mathématiques.



En bleu sont représentés les élèves en difficulté. En orange, les élèves moyens et en jaune, les élèves forts. Le premier groupe d'élèves (les colonnes de gauche) a bénéficié d'enseignants jugés efficaces pendant trois années consécutives. Le deuxième groupe, les colonnes à droite, représente les élèves qui ont eu affaire, pendant trois années de suite, à des enseignants jugés moins efficaces. Trois ans plus tard, ces élèves ont été confrontés à un test de mathématiques.

Les résultats indiquent que 90% des élèves en difficulté (la colonne bleue) réussissent le test de mathématiques contre 42% d'une population équivalente. La colonne verte représente tous les élèves du groupe. A gauche, 98%, toute population confondue, réussit les tests de mathématiques. A droite, 63% des élèves les réussissent.

L'équité introduit la prise en compte de paramètres favorisant la diminution des inégalités entre les élèves. Ainsi de meilleurs résultats sont obtenus pour les disciplines instrumentales quand l'enseignant active plutôt certains gestes professionnels que d'autres. Ce sont d'ailleurs les constats du rapport Montaigne d'avril 2010.

Pour mettre en évidence les pratiques pédagogiques les plus efficaces, une recherche « *Follow Through* » s'est donnée pour but de comparer et d'analyser une vingtaine d'approches pédagogiques appliquées auprès d'élèves provenant de milieux socio-économiques défavorisés. Il s'agit d'une étude effectuée sur une période d'une dizaine d'années impliquant 70 000 élèves provenant de 180 écoles. Parmi les vingtaines d'approches pédagogiques répertoriées, l'effet de neuf modèles, les plus populaires, sur les apprentissages de la lecture/écriture et des mathématiques, a été analysé dans le rapport final de ce projet (lecture, mathématiques, orthographe, vocabulaire). Les résultats scolaires obtenus par les élèves ayant expérimenté le modèle du *Direct Instruction* (enseignement explicite) situent en général leurs performances tout près de la moyenne ou dans la moyenne sur le plan national. D'autres recherches sont venues confirmer l'efficacité supérieure de cette approche pédagogique.

L'efficacité de ce modèle pédagogique a été démontrée de nouveau en juin 2003 lorsque les élèves de 1^{ère} année de l'école *City Springs*, une des écoles primaires les plus défavorisées du District scolaire de Baltimore aux Etats-Unis, ont obtenu un résultat moyen jamais atteint avant l'application de cette approche.

6.3 La démarche qualité, démarche stratégique en renfort du processus d'enseignement

La recherche de productivité introduit la nécessité pour les acteurs d'instruire un nouveau rapport au rendement scolaire. La définition des tâches reliées à des objectifs à atteindre enclenche les principes de la démarche qualité, propre initialement au domaine de l'industrie. Les acquis des élèves sont les produits d'une formation (la scolarité obligatoire) développée par un système de production de connaissances et de compétences (l'enseignement).

L'approche qualité n'est pas nouvelle dans le service public. Ainsi la circulaire du 23 février 1989⁸⁷, suivie en mars 1992 de la « Charte des services publics »⁸⁸, et en

⁸⁷ Circulaire signée par Michel Rocard, relative au « renouveau du service public ».

⁸⁸ Gouvernement d'Edith Cresson.

juillet 1995 d'une nouvelle circulaire signée d'Alain Juppé, confirme l'entrée dans une démarche qualité généralisée. Si le cheminement vers l'intégration de la démarche qualité peut être qualifiée de « révolution douce »⁸⁹, elle n'en interroge pas moins la pertinence d'introduire dans l'éducation des buts et des pratiques qui déplacent la pédagogie en arrière-plan.

Dans le cadre de l'économie, le concept qualité associé à la productivité, à la plus-value, à l'enrichissement met en œuvre des procédures certificatives, des démarches et des méthodes propres à l'industrie (P. Quenet, 2004).

La « démarche qualité » s'appuie sur des référentiels constituant des normes de management (ISO 9000), des labels (HQE), des méthodes d'application (PDCA⁹⁰).

Le facteur « qualité » mis en avant dans le service public d'éducation introduit le rapport du producteur de savoirs (l'enseignant) à l'utilisateur (la famille).

Le facteur « qualité » de la performance s'interroge donc essentiellement du point de vue des usagers qui souhaitent voir leur enfant réussir (ne pas redoubler) mais aussi être heureux à l'école, être entouré de camarades agréables (et non violents) dans un environnement chaleureux (une structure adaptée et fonctionnelle) et professionnel (des enseignants présents et connaissant leur métier), respectant les horaires et les jours d'ouverture de classe, etc. De ce point de vue, la définition donnée par l'Unesco dans un rapport de 1994, nous semble bien rendre compte de l'ensemble des paramètres présents dans l'approche qualité de l'éducation : « D'une manière générale, on peut définir la qualité par rapport à l'investissement, au processus d'enseignement et/ou au résultat de l'enseignement. La qualité de l'investissement scolaire peut porter sur la compétence et la qualification du personnel enseignant et des gestionnaires, la mise à disposition des manuels scolaires, l'existence de bâtiments, de

⁸⁹ La qualité du service public, La Documentation Française.

⁹⁰ PDCA correspond aux initiales (en anglais) de :

- Plan (Planification),
- Do (Production, mise en œuvre),
- Check (Mesures, vérifications),
- Act (Améliorations).

A l'étape de contrôle (Check), les indicateurs de performance sont utilisés pour mesurer l'écart éventuel avec la prévision.

l'équipement et d'autres biens en fonction de normes précises. La qualité du processus d'enseignement est souvent exprimée en termes de poids de la classe, de pédagogie, de programme et d'autres aspects de l'organisation de l'enseignement. Le résultat de l'enseignement est variable ; il comporte à la fois un aspect « interne » comme les acquis cognitifs et personnels faits à l'école, et un aspect « externe » comme les effets de la scolarisation sur la production, l'emploi, les salaires des diplômés »⁹¹.

Mais la qualité est aussi définie par l'International Standard Organisation (ISO) comme l'ensemble des propriétés et caractéristiques d'un produit, d'un processus ou d'un service qui lui confèrent son aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites. Ainsi, lors des grèves de novembre 2007 ont été rappelés aux directeurs des écoles primaires les impératifs d'accueil dans le cadre des droits des usagers à pouvoir légitimement bénéficier de l'accueil scolaire. Une circulaire a suivi insistant sur les conditions pour maintenir le caractère de service public de l'école. La continuité du service d'accueil (et non d'éducation) constitue un élément d'évaluation de la qualité du service rendu aux usagers.

La qualité du service est devenue indissociable des relations partenariales instituées par les lois de décentralisation dès 1982. Les élus eux-mêmes demandent des comptes, portent une plus grande attention aux résultats que ce soit dans le cadre de contrats de réussite éducative pour la ville ou encore lorsqu'il s'agit de financer des projets pédagogiques.

L'introduction du « contrôle qualité » effectué par les inspecteurs de l'éducation nationale lors des évaluations CM2 de 2009 est un autre exemple d'une procédure empruntée au management de la qualité. Les critères d'évaluation de la mise en œuvre s'appuient sur un repérage précis d'items liés au respect d'un protocole préétabli. Cette stratégie d'évaluation du respect des conditions de mises en œuvre des épreuves renvoie à l'expérience des « cercles qualité » (Monteil, 1985) et conforte le processus de modernisation de l'Etat imposant un nouveau management public (*New Public Management*) par la recherche de résultats et par la recherche de la qualité au service des usagers (Bouvier, 2007). L'introduction de la démarche qualité en éducation interroge la validité même des processus en jeu. En effet, s'il est possible pour la SNCF

⁹¹ *Analyse des coûts de l'insertion scolaire des populations marginalisées, UNESCO, 1994.*

de s'engager sur la ponctualité des trains, le processus d'enseignement ne peut garantir systématiquement l'intégration par l'élève des savoirs qui lui ont été présentés. S'il est possible de prévoir un enseignant devant chaque classe, l'objectif fondamental de l'école reste l'acquisition par tous des savoirs programmés. La qualité peut donc être perçue comme une « fiction politique, une version moderne du bonheur »⁹² semblant garantir à tous les élèves les mêmes prestations. Mettre en place la qualité peut alors se comprendre comme un leurre, une impossible finalité selon la nature de l'activité et de la culture professionnelle⁹³. Il semble donc indispensable de lier la réussite scolaire des élèves à la « mobilisation et à la responsabilisation des employés de l'organisation scolaire » (Moisset, 2003).

La question de la qualité de l'école est abordée au travers des résultats des élèves aux évaluations internationales (PIRLS 1 et PISA 2) qui indiquent un niveau d'apprentissage préoccupant (Bydanova, Mingat, Suchaut, 2008). L'approche de la qualité est établie en référence à cet objectif de réussite liée à un niveau d'acquisitions des élèves français et mis en relation avec les ressources mobilisées pour le fonctionnement du système éducatif. La comparaison entre les différents systèmes éducatifs s'établit sur la base de ces deux données : les résultats des élèves et le niveau d'investissement financier dans le système éducatif. En 2006, la dépense moyenne par élève de l'enseignement élémentaire est de 5060 euros (MEN, 2005), ce qui place la France en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE.

Cependant cette approche nous paraît également réductrice car elle ne prend pas en compte la relation complexe qui s'établit au travers du phénomène enseigner/apprendre. Ce but ne peut s'atteindre que dans la mesure où un enseignant est présent dans la classe et qu'il mobilise une expertise adaptée (la pédagogie) et une maîtrise des savoirs enseignés (la didactique). Elever le niveau de formation des élèves relève de stratégies adaptées à la gestion de plus en plus complexe de l'hétérogénéité, problème professionnel à part entière qui impose une conversion professionnelle difficile pour des enseignants « accoutumés à penser leur métier sous une idéologie de l'universel » (De Queiroz, 2006). Tochon décrit le métier d'enseignant dans sa complexité à appréhender des situations diverses, sans cesse renouvelées imposant la

⁹² F. Mispelblom, *Au-delà de la qualité*, Syros, Paris, 1995.

⁹³ La qualité des services publics, La Documentation Française.

maîtrise d'outils pour interpréter et la mobilisation des compétences du musicien de jazz pour une « improvisation réglée » (Tochon, 1993).

Ces différentes illustrations confirment la logique impulsée par la performance en mobilisant dans un contexte international le critère qualité. Mais le recours à la qualité comme démarche stratégique pour l'amélioration du service public d'éducation, implique l'affirmation des valeurs humanistes dont l'école se réclame. La qualité est donc indissociable de la recherche de l'égalité face à la réussite scolaire.

6.4 Résumé du chapitre 1

L'égalité des chances représente un principe-guide dans la politique éducative : égalité d'accès, égalité de traitement, égalité des acquis de base.

Le recours à ce principe introduit le concept de justice sociale à l'école. Le rapport qualité/efficacité révèle pourtant les tensions entre des valeurs, des savoirs et les objectifs de modernisation de l'administration en termes de qualité.

Le processus de massification instaure l'égalité de traitement en rendant accessible et obligatoire l'accès à la structure scolaire. Rapidement, l'hétérogénéité de la population scolaire introduit le questionnement sur l'égalité des chances. Le retard scolaire constitue alors un indicateur de l'échec des politiques éducatives.

La promotion de l'économie de la connaissance contribue à rechercher les moyens de réduire le nombre d'élèves désignés « en difficulté » (individualisation des parcours, reconnaissance des individus les plus « faibles »). En effet, le socle commun de compétences et de connaissances instaure le principe d'égalité des acquis et dans le même temps le rapport à la standardisation des savoirs scolaires. Il devient incontournable de considérer l'échec scolaire comme un indicateur du système éducatif à faire réussir les élèves.

Mais c'est peut-être au travers de la démarche qualité que se lit le rapport le plus affirmé à la satisfaction de l'utilisateur pour le service rendu.

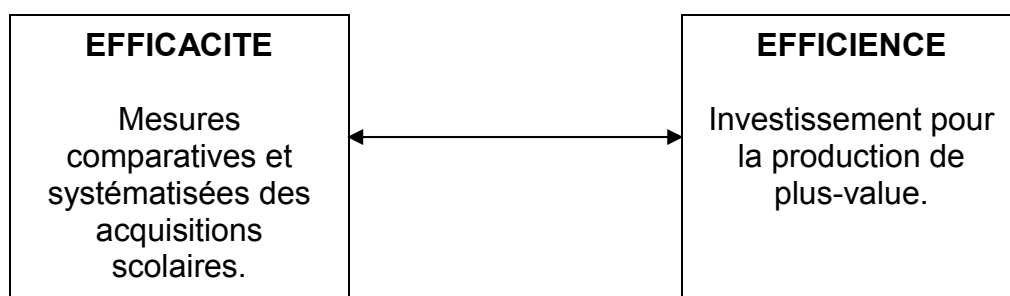
CHAPITRE 7 : LA MESURE DES RESULTATS SCOLAIRES, STRATEGIE EVALUATIVE DU SYSTEME EDUCATIF

Depuis les chocs pétroliers des années 1970, tous les parents sont devenus, sans le savoir, des adeptes de la théorie du capital humain. Sans refuser que l'école forme à la culture et au civisme, les parents entendent d'abord qu'elle prépare convenablement au monde du travail. On est ainsi entré dans une culture anxieuse du résultat.

Baudelot, Establet, 2009.

7.1 Introduction

Nous venons d'exposer le sens que peut recouvrir le concept d'égalité sous l'angle du couple qualité/efficacité. De l'accès donné à tous à l'éducation à l'égalité des ressources (connaissances et compétences) constituées au cours du parcours scolaire par un élève, nous proposons de centrer notre regard d'analyse sur le principe de mesure qui associe désormais la réussite du système éducatif à la production de résultats. Ce principe de mesures constitue le développement de cette partie concernant la relation efficacité/efficience.



En indiquant dans la préface de l'Etat de l'école⁹⁴ (2007) que « les progrès de l'école sont ceux de la société tout entière », Xavier Darcos, ministre de l'Education nationale, orientait l'intérêt des Français sur la connaissance des réussites de leur école. Ce court texte préalable aux indicateurs et aux résultats rendus publics par cette publication, révèle les deux grands enjeux de modernisation fixés au système éducatif français. Le premier enjeu s'identifie au travers de la démarche institutionnalisée de l'évaluation du système éducatif. Reposant sur des indicateurs, la mesure de résultats s'affirme dans le cadre de la performance et dans celui des politiques éducatives européennes. Un deuxième enjeu s'inscrit dans la continuité de la réforme de la LOLF. La présentation aux « Français » des résultats de son école répond à l'objectif que s'est fixé l'Etat de rendre compte. Les évaluations nationales CE1 et CM2, impulsées en 2008, sont représentatives de cette idée que « l'évaluation doit devenir à la fois l'instrument et l'horizon des ambitions » conçus pour l'école.

Pour le service public, l'efficacité résulte du résultat final d'un programme sur l'action publique. Si ce terme d'efficacité est utilisé dans de nombreuses situations pour qualifier l'expertise d'un geste professionnel chez l'enseignant, dans le cadre des politiques éducatives, nous retenons que l'efficacité est donnée par des mesures comparatives et systématisées des acquisitions scolaires. Le socle commun de connaissances et de compétences s'inscrit dans cette logique de quantifier le nombre d'élèves qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, disposent de savoirs instaurés par la loi et considérés comme indispensables à une activité sociale, culturelle et économique dans la société de demain et dans un territoire désormais européen. L'application des dispositions relatives aux lois de finance impose des budgets programmés sur la définition de ces objectifs à atteindre. Le couple efficacité/efficience est donc lié à l'amélioration du rapport entre les moyens consommés et la réalisation des objectifs⁹⁵.

⁹⁴ DEPP, l'Etat de l'Ecole de la maternelle à l'enseignement supérieur, 30 indicateurs sur le système éducatif français, n°17, octobre 2007.

⁹⁵ L'efficacité se définit comme le degré de réalisation des objectifs d'un programme. L'indicateur général consiste dans le rapport entre le résultat obtenu et l'objectif visé, étant deux objets de même nature. La valeur obtenue s'exprime en pourcentage.

Exemple : 700 analphabètes lisent au bout d'un an (résultat) / avoir appris à lire à 1000 analphabètes en l'espace d'un an (objectif) = 70% (efficacité constatée). Dictionnaire actuel de l'Education.

La déconcentration progressive des structures et la décentralisation au profit des collectivités territoriales impliquent un pilotage renforcé par l'évaluation⁹⁶ dans le sens d'un pilotage davantage centré sur des résultats que sur les moyens pour y parvenir. La répartition des rôles entre les acteurs concernés (administration, services des collectivités territoriales, par exemple) reste une nécessité pour maintenir le sens d'un projet (Dutercq, 2001).

Nous rappelons que notre questionnement des critères constitutifs de la performance des services publics reste guidé par la place que tient la justice dans l'évolution des politiques éducatives. Dans le chapitre précédent, nous avons vu comment le déplacement du concept d'égalité à celui d'équité introduisait plus explicitement une relation de justice entre les élèves et l'école. Nous avons regardé donc l'équité comme un principe de justice scolaire. Une autre dimension de la justice prend naissance dans l'activité évaluative, indissociable de l'activité d'enseignement, dès lors qu'une valeur est attribuée à l'élève par l'intermédiaire du jugement porté sur le travail réalisé. Parler d'efficacité au sens où nous l'avons précisé précédemment, c'est s'interroger sur la valeur que représente un élève dans une société scolaire caractérisée par des savoirs⁹⁷.

Cette approche par la valeur nous paraît en effet incontournable dans un espace scolaire où l'attribution du mérite reste présente dans les commentaires des livrets scolaires. Si le classement des élèves a disparu des pratiques des enseignants et des écoles du premier degré, les groupes de profils, les scores de réussite, les notes, les smiley's, les référentiels de couleurs participent à la caractérisation des réussites et des échecs de l'élève au-delà de son implication dans l'activité d'apprentissage.

L'efficacité du système éducatif français repose de même sur l'identification de ces valeurs individuelles lorsque sont mises en œuvre les évaluations nationales. En effet, la démarche évaluative consiste à mesurer le pourcentage de réussite de l'élève dans les deux disciplines du français et des mathématiques. Mais la question de la connaissance par l'état des acquis des élèves est articulée à la dimension

⁹⁶ Rapport annuel des inspections générales, La Documentation Française, Paris, 2005.

⁹⁷ Par savoirs, nous faisons référence aux compétences, connaissances et attitudes définies dans la loi d'orientation de 2005.

internationale. C'est dans une logique comparative que s'inscrivent les dispositifs nationaux qui visent à évaluer le système éducatif et constituent de premiers repères permettant des comparaisons avec d'autres systèmes d'éducation.

L'objectif de diviser par trois le nombre d'élèves en difficulté implique bien la mesure et renforce l'objectif 1 du programme 140 « enseignement scolaire public du premier degré », « conduire tous les élèves à la maîtrise des compétences de base exigibles au terme de la scolarité primaire ». Intégrés au Code de l'éducation, des objectifs de résultats sont organisés autour de l'amélioration sensible de la réussite scolaire. Ainsi avec la loi de finances, la définition des résultats attendus, mesurés par des indicateurs chiffrés, doit permettre de faire passer la gestion de l'Etat d'une logique de moyens à une logique de résultats. Les orientations politiques nationales s'inscrivent dans un contexte international de détermination des besoins humains dans un espace européen ouvert.

C'est le développement de l'économie de la connaissance qui guide les systèmes éducatifs européens lors du Sommet de Lisbonne de 2000. Les mesures de comparaisons internationales s'inscrivent dans la même logique de chiffrer la réussite des élèves. Ce processus s'enclenche par ailleurs bien avant les années 2000 et traduit une « volonté politique [de s'appuyer] sur une conception rationaliste de la mesure au moyen de standards, d'objectifs à atteindre, d'échelles de comparaison » (Normand, 2003). Initiées dans les années 60, les procédures « d'accountability ⁹⁸ » s'imposent à des Etats soucieux de qualifier la réussite de leur système éducatif : « la notion d'indicateurs de performance est devenue une référence pour mesurer la qualité de l'éducation » (Normand, 2003).

L'action conjuguée de modernisation de l'Etat, le renforcement de l'Union européenne dans un contexte économique marqué par l'obligation de réguler fortement les finances publiques donnent corps à ce qui est appelé « une révolution silencieuse »

⁹⁸ Accountability : Obligation to demonstrate that an activity has been conducted in compliance with agreed rules and standards or to report fairly and accurately on performance results *vis-à-vis* mandated roles and/or plans (Source: Adapted from OECD, 2002).

En français, « redevabilité » : Obligation de rendre compte du fait qu'une activité a été menée selon les règles et les normes convenues, ou de rendre compte de façon claire et impartiale sur les résultats et la performance, au regard du mandat et/ou des objectifs fixés. (Source: adapté de OECD, 2002 - Glossary, 2011).

se présentant comme une rupture avec la culture de moyens pour imposer le modèle de la culture du résultat.

7.2 Du besoin de données sur l'efficacité de l'enseignement à la culture du résultat

L'émergence de la statistique de l'enseignement répond aux premières nécessités de piloter le système éducatif. Dans son ouverture du colloque « Le pilotage du système éducatif » en 2004, C. Peretti, directrice de l'évaluation et de la prospective rappelle que la statistique de l'enseignement et sa publication remontent à la Monarchie de Juillet qui ouvre véritablement la voie au contrôle et au suivi de l'éducation dans une perspective d'en justifier et d'en anticiper les dépenses.

Noura Kaddour, Thierry Holzer donnent quelques repères chronologiques de 1797 à 1964 sur la statistique de l'enseignement dans le cadre d'une contribution au colloque « Le pilotage du système éducatif » de 2004. Nous présentons ici quelques dates extraites de leur publication « *La statistique de l'enseignement, quelques repères chronologiques : 1797-1964* », p.II-69 – II-75 des Actes du Colloque.

- 6 septembre 1797 : circulaire organisant une enquête sur les écoles primaires.
- 5 juin 1798 : circulaire organisant une enquête sur les écoles primaires.
- 5 octobre 1831 : Décision du Roi portant qu'il lui sera présenté et qu'il sera communiqué aux Chambres 1° tous les ans, un compte détaillé de l'emploi des fonds alloués aux écoles primaires 2° tous les trois ans, une statistique de l'instruction élémentaire.
- 1855 : la fonction statistique apparaît dans les *Annuaire de l'Instruction publique*.
- 14 mars 1864 : Circulaire [aux préfets] relative à la préparation d'une statistique de l'instruction primaire.
- 1867 : Publication de la *Situation de l'instruction primaire au 1^{er} janvier 1866*.
- 15 mars 1876 : Une commission chargée de l'organisation du service de la statistique de l'enseignement primaire est instituée auprès du Ministère de l'Instruction Publique.
- 1878 : Publication de la première *Statistiques de l'enseignement primaire. 1876-1877*.
- 5 février 1880 : Rapport au Président de la République sur la statistique de l'enseignement primaire.

- 1907 : *L'annuaire statistique de la France* devient la seule source chiffrée officielle pour l'enseignement primaire.
- 1933 : Création du Bureau universitaire de statistique (BUS).
- 27 mars 1957 : Création du Service technique de statistique scolaire (STSS).
- 3 juillet 1962 : Parution du premier calendrier des enquêtes statistiques et de la conjoncture auprès du Secrétariat général.

Le rapport au Roi du 5 octobre 1831 précise le but des tableaux publiés sur l'état de l'instruction primaire : « Il importe de faire connaître l'emploi de tous les fonds consacrés ainsi au développement des intelligences, de constater les améliorations progressives qui en résulteront, de signaler les différences qui existent entre les diverses parties du royaume, sous le rapport de l'instruction primaire, et d'en discerner les causes ».

Dans le même temps que le recours aux chiffres permet de dresser une image interne de l'instruction publique et justifie la préparation des lois, la statistique s'ajuste, dès 1853 lors du Congrès international de statistique à Bruxelles, en termes de méthodologie pour faciliter les premières approches comparatives internationales. L'importance de la validité du chiffre est soulignée et participe à la crédibilité des mesures. Le rapport au Président de la République sur la statistique de l'enseignement primaire (5 février 1880) insiste sur « le concours et l'appui d'une enquête précise, méthodique, toujours ouverte, montrant, à des époques régulières et suffisamment rapprochées, par des chiffres vrais, scientifiquement recueillis et contrôlés, les progrès réalisés et ceux qui restent à accomplir ».

De la mise en place en 1964 d'un service central des statistiques et de la conjoncture à la création, en 1986, de la direction de l'évaluation et de la prospective, les objectifs de connaissance du fonctionnement du système éducatif traversent les changements de structures et se précisent dans leur dimension d'anticipation et de rationalisation en lien avec les évolutions sociales, économiques ou politiques. Les dimensions de prévision, d'organisation, de gestion et de pilotage se développent aux côtés des enjeux maintenus de description et d'information (C. Pair, 1997).

Elles accompagnent « l'impérieuse démocratisation » (De Peretti, 1998) qui porte en elle la problématique conjuguée de l'efficacité et de l'efficience : « Il était devenu

impératif et urgent de s'assurer, plus que de leur efficacité, de l'efficience des entreprises d'enseignement, afin d'en éviter le fiasco social ou la faillite financière. Les modalités, les principes et les instruments d'une évaluation de plus en plus valide [...] ont dû se développer ». La régulation des politiques publiques par des outils ajustés et développés plus largement depuis les années 1970 peine à justifier pourtant les mesures de transformation d'un système éducatif piloté par des indicateurs renseignés. C'est d'ailleurs dans la nature même des indicateurs que peut se comprendre la difficulté d'adhésion des enseignants à un pilotage par les résultats.

Dans le domaine de l'éducation, comprendre un résultat consiste, pour un enseignant, à accepter que le taux de réussite à quelques épreuves-types est caractéristique de la mobilisation de compétences. La stratégie de repérage de la performance d'un élève à répondre à des énoncés par l'application pertinente de ses savoirs impose « prudence et pragmatisme » (IGEN, 2005). Prudence car l'effet-contexte, la validité des épreuves (centrées sur le français et les mathématiques) au regard des programmes peuvent être de nature à fragiliser un résultat⁹⁹. Pragmatisme pour tenir une position médiane dans l'évaluation des acquis pour « reconnaître l'importance de la performance des élèves, et les compétences qui s'y manifestent, sans pour autant ramener l'enseignement à cela seulement, c'est aussi se préoccuper du rapport avec des objectifs d'enseignement, sans pour autant sacraliser la norme absolue d'un programme » (IGEN, 2005). Pour les cadres de l'éducation, le résultat est associé au processus de pilotage de la performance, en passant du constat *a posteriori* à l'anticipation par la détermination du but à atteindre. A ce propos, V. Bouysse¹⁰⁰ met en garde contre la dérive portée par l'association récente (à partir de 2007) de l'efficacité à la gestion qui tendrait à réduire la performance aux résultats.

Dans ce contexte de production de résultats, les trente indicateurs de l'*Etat de l'école* et le volume annuel *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, publié depuis 1984, fournissent une synthèse de l'information statistique la plus récente sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif. Le

⁹⁹ C'est le cas, par exemple, d'exercices donnés en évaluation nationale dont les résultats chutés massivement interrogent la pertinence de l'épreuve.

¹⁰⁰ Viviane Bouysse, Le pilotage de la performance à l'école primaire in *Piloter le premier degré*, Administration et éducation, n°125, 2010.

développement des tableaux de bord et des outils pour l'aide à la décision relèvent de l'introduction du management par les résultats¹⁰¹. Yves Dutercq y voit également l'émergence d'une nouvelle fonction pour l'Etat : celle de régulation en rupture avec le modèle bureaucratique traditionnel (Dutercq, 1998, 2006).

En liant le coût du système éducatif à la production de résultats, l'évaluation construit une image de la plus-value apportée par l'enseignement et valorise le « rendre compte »¹⁰². Cette stratégie de lisibilité des résultats des élèves restitués dans le cadre d'un contexte d'établissement, n'est pas sans dérive car les concepts de valeur ajoutée, de plus-value utilisés pour qualifier le résultat d'un apprentissage par processus d'enseignement renvoie au vocabulaire de l'économie alors même que le « service public de l'Education nationale ne vise pas un chiffre d'affaire mais un service optimal des jeunes » (C. Pair, 1998).

En 1998, dans son rapport intitulé « Rénovation du service public de l'Education nationale : responsabilité et démocratie », Claude Pair alerte sur les risques de consumérisme et de mondialisation auxquels l'école est confrontée. Comme « service public particulier » pour reprendre ses termes, la production des résultats obtenus garantit en partie l'adhésion des usagers aux orientations données par la politique éducative. La mise en concurrence des écoles devient de fait dès lors que la publication des résultats est rendue publique, comme c'est déjà le cas pour les lycées par exemple. Pourtant, l'école n'est pas une entreprise et l'élève n'est pas un client, écrit Claude Pair en 1998. Or l'évaluation inscrit inmanquablement les établissements dans une compétition à l'excellence, dans une recherche d'affichage de la réussite scolaire puisque s'impose l'obligation de rendre des comptes sur les résultats de l'activité éducative¹⁰³. L'argumentation développée par C. Pair, alors que se pose déjà la

¹⁰¹ La lisibilité de l'offre d'information statistique résulte de l'exécution du projet « infocentre ministériel » défini comme « schéma stratégique des systèmes d'information et des télécommunications (S3iT) ». L'infocentre regroupe des sites de publication (les publications de la DEPP), des indicateurs de pilotage (IVAL, Indicateurs de Valeur Ajoutée des Lycées – InPEC (Indicateurs pour le pilotage de l'Ecole au Collège, etc.), des bases de données (BCP, Base Centrale de Pilotage).

¹⁰² A partir de 1994, la DEP publie régulièrement trois indicateurs de performance, lycée par lycée, fondés sur les résultats du baccalauréat.

¹⁰³ Séminaire du Centre International d'Etudes Pédagogiques, *L'évaluation, instrument essentiel des politiques publiques*, 23-28 février 2003.

question de l'efficacité du fonctionnement des écoles, repose sur deux observations : l'élève n'est pas un client de l'école car il participe à son processus de formation (il est acteur dans sa transformation cognitive, culturelle, physique, etc.) et les parents ne sont pas davantage les clients d'une entreprise dont l'élève, dans sa forme partiellement achevée à l'issue d'une année scolaire, serait le produit. Il peut être également contradictoire de penser la famille cliente d'un service alors même qu'elle peut être soupçonnée de démission ou de désintérêt au regard de l'école (Lahire, 1995). Le service dans ce cas peut être jugé responsable du désengagement de ses usagers.

La culture du résultat enclenche des principes concurrentiels, plus ou moins explicites selon le niveau de publication¹⁰⁴ de ces résultats. La course entre les individus dans le cadre scolaire peut alors faire perdre de vue aux équipes enseignantes que ce qui est recherché, au travers du socle commun de connaissances et de compétences, c'est le développement optimal des ressources de l'élève. Alors que la concurrence implique l'élève, malgré lui, dans un processus de tri et de sélection. L'objectif de « *proficiency* » introduit le critère d'équité en affirmant le refus institutionnel de laisser des élèves « au bord du chemin »¹⁰⁵, c'est-à-dire sans les compétences-ressources nécessaires à l'adaptabilité à la vie sociale, culturelle, économique.

Or l'amélioration du service rendu à l'utilisateur dans les récentes réformes¹⁰⁶, associe l'objectif de promotion de l'égalité des chances à la mission du service public de mieux répondre à la demande de l'utilisateur. Les indicateurs de résultat ont cette fonction de mettre en relation une technique budgétaire et comptable, la LOLF, et les orientations éducatives. Là encore la difficulté majeure réside dans la définition d'indicateurs qui renvoient avec pertinence une image de l'efficacité du système éducatif. En 2005, le questionnement sur les acquis des élèves met en avant les limites

¹⁰⁴ Alors que trois indicateurs de performance sont publiés depuis 1994 par la DEP, lycée par lycée, à partir des résultats du baccalauréat, pour le premier degré, les résultats aux évaluations nationales sont publiés sur les sites des inspections académiques et accessibles uniquement pour les personnels disposant d'un code d'accès. Il revient aux inspecteurs de gérer ces données en les exploitant souvent avec prudence au regard des critiques abondantes formulées par les enseignants sur la validité des épreuves.

¹⁰⁵ En référence au programme américain « *No Child Left Behind* » qui introduit, dans ses objectifs à l'échéance de 2014, l'équité des acquis quel que soit le groupe social auquel appartient l'élève.

¹⁰⁶ Rapport annuel des inspections générales, *Pour une école plus proche et plus équitable*, 2006.

d'indicateurs de résultats fondés sur une logique technocratique d'accumulation de données chiffrées, centrées sur une valeur-cible à atteindre réduisant d'autant la connaissance sur les acquis à deux disciplines fondamentales. La juxtaposition de résultats « bruts » ne traduit qu'une partie de la réalité.

Par exemple il peut paraître efficace de réaliser un pourcentage de réussite aux évaluations supérieur à la moyenne nationale. Il faut pourtant considérer la possibilité que l'enseignant privilégie dans les programmes scolaires les notions des disciplines évaluées au détriment de la construction des autres compétences du socle. La logique d'entraînement aux tests constitue une dérive repérable dès lors que la publication et le classement entrent en jeu pour caractériser la performance de l'enseignant à faire réussir ses élèves.

L'institutionnalisation des indicateurs balance entre le slogan qui n'intègre pas les problématiques des professionnels et la standardisation instituée par le calcul de moyennes qui prennent une valeur de normes à respecter (Bazi-Malaurie, 2004). D'autres analyses dénoncent l'exercice mathématique porté par la culture du résultat. Le rapport de la documentation française (Canac, 2004) rappelle que tous les critères d'un service public ne sont pas mesurables. Les acteurs concernés par l'obligation de résultats sont alors amenés à privilégier dans leurs missions les activités chiffrables, mesurables au détriment d'autres priorités. Ainsi en prenant appui sur une approche structurelle et économique des enjeux de l'enseignement, la performance contraint l'acteur à apporter une plus-value en termes de résultats scolaires.

7.3 L'efficacité, problèmes structurels et cognitifs

L'efficacité comme valeur prédominante inscrit bien l'école dans un «paradigme néo-libéral » (Mons, 2007) alors même que les conditions structurelles du premier degré constituent un obstacle à la mise en œuvre des réformes. Nous pouvons identifier quelques-uns de ces freins. Au sein des équipes du premier degré, le nombre d'enseignants concerné par une même problématique est souvent insuffisant pour assurer une dynamique réflexive, se démarquant de l'urgence. Les temps de concertations (conseil des maîtres, conseil de cycles) centrés sur les questions du

fonctionnement de l'école, sur la gestion des élèves « difficiles », traitent rarement des orientations de la politique éducative et des conséquences sur le projet d'école ou les choix pédagogiques des enseignants (Ferrier, 1998). Sur le territoire national, 65,3% des écoles n'ont pas plus de cinq classes (RERS, 2010) et la mise en place des RPI déconcentrés a maintenu l'isolement des équipes, ce qui ne constitue là non plus une condition favorable pour l'appropriation de la problématique de la performance. Une majorité d'écoles ne dispose pas du nombre suffisant d'enseignants permettant que soit réellement mis en œuvre le décret du 6 septembre 1990 sur le travail d'équipes. Dans le cas d'une petite équipe, les enjeux des programmes tendent à isoler l'enseignant de CP par exemple.

Le directeur, responsable administratif de l'école gère des tâches de plus en plus nombreuses avec peu d'aide administrative. L'emploi d'EVS cherche cependant à mieux prendre en compte cette dimension. Le statut de directeur est celui d'un responsable de son unité éducative sans le cadre juridique et l'autonomie budgétaire. Les dépenses de fonctionnement sont assurées par les collectivités locales. Les aides complémentaires distribuées par l'Education nationale sont liées aux réponses apportées par les écoles lors des grands projets culturels (classe à PAC, par exemple), pédagogiques (projets d'école), politiques (CEL) mais les écoles sont de plus en plus dépendantes des financements territoriaux qui prennent le relais. L'école rattachée à une circonscription répond aux directives de son administration, relayées par l'inspecteur. Sans indicateurs précis académiques, l'inefficacité de l'école se révèle au travers du maintien du taux de la grande difficulté scolaire. Malgré les moyens attribués, les expérimentations diverses enclenchées sur les pratiques d'enseignement dans le premier degré, sur les conditions de réussite par l'aménagement du temps scolaire, l'école est aujourd'hui identifiée comme le chaînon faible du système éducatif car ne répondant pas suffisamment aux objectifs fixés par la loi.

A ce niveau de développement de notre approche sur le besoin de données pour le pilotage du système éducatif, nous sommes tentés de construire un parallèle avec le management des unités de soins soumises à l'intégration dans leurs pratiques, aux concepts de performance et de productivité (Hubinon, 1998). La culture de la performance imposée par la réforme du management hospitalier amène à considérer le sens de la « productivité infirmière ». La gestion et la maîtrise des dépenses passent

par le « développement d'outils de mesure de la performance des activités infirmières ». Cette productivité infirmière est calculée par le rapport : (ressources + processus) / résultats. Dans cette approche, la mesure de la performance se construit au travers d'un processus qui intègre successivement des contraintes successives de gestion visant une rationalisation des actes de soins. Ainsi l'efficacité correspond à la productivité associée à la pertinence : adéquation des soins donnés avec le résultat obtenu.

Dans les approches des politiques publiques d'éducation, la performance telle qu'elle est énoncée, examine la chaîne scolaire de formation de l'élève pour se centrer sur l'obtention de résultats dans une approche de rendement scolaire. C'est donc bien la question de la plus-value apportée par l'activité d'enseignement qui est en jeu.

La culture du résultat se heurte ainsi à la culture humaniste valorisée par le socle commun et portée par les valeurs affichées par les textes fondateurs de l'éducation nationale. Cette tension est traduite par Alain Bouvier (2007) comme la confrontation entre deux conceptions de l'éducation, l'une, humaniste tournée vers la construction d'une « société apprenante », l'autre, portée par une « tonalité économique » (illustrée par les termes de qualité, d'efficacité, d'efficience). En introduisant la référence à l'économie de marché, les modèles de référence (le contrat éducatif de Jules Ferry, la devise de la république) se fragilisent, confrontés au modèle libéral introduisant compétitivité entre les individus et concurrence entre les écoles. Selon ce modèle, l'objectif « faire réussir tous les élèves » peut être compris comme une stratégie pour mener tout le monde à l'excellence (Meuret, 2007) ce qui relève de l'exercice d'un métier impossible.

Le paradigme néolibéral diffuse aux familles et aux élèves l'attente de réussite au travers de l'élaboration des projets d'établissement¹⁰⁷. Les indicateurs, référencés dans la circulaire de 2007, indiquent les espaces privilégiés à investir par les équipes pour faire réussir les élèves au regard d'objectifs internationaux. Denis Meuret constate (2007) que cette exigence d'efficacité exigée des établissements est portée également par les élèves « sur lesquels pèse une plus forte incitation à réussir ». Les résultats donnés en valeur brute n'intègrent pas avec assez de lisibilité le contexte de

¹⁰⁷ Pour les établissements du premier degré, on parle de projet d'école.

l'établissement (le profil de la population scolaire, le taux d'absentéisme, par exemple), ce qui peut rendre injuste le regard porté sur l'établissement. A l'opposé, la correction apportée aux résultats par la prise en compte de paramètres caractérisant la difficulté scolaire, tend à rendre moins significative la performance de l'établissement puisque la communauté éducative admet la prise en compte « d'objectifs moins ambitieux que pour les autres » (Meuret, 2007). Roger-François Gauthier (2008) questionne la production du « résultat » en éducation du point de vue du sens : sens pour les élèves pour une connaissance de leurs compétences plus significative qu'une moyenne, sens pour les acteurs hostiles à « une certaine technostucture facilement quantaphrénique » qui voient dans les résultats publiés une évaluation de l'efficacité de leur enseignement.

Pour Claude Pair, le pilotage par le rendement induit une responsabilité des acteurs quant aux résultats alors même qu'ils n'ont pas participé à la définition des objectifs à atteindre (2003). Les cibles prédéterminées au niveau académique précisent l'effort à fournir collectivement. Pour autant, la cible repose bien sur l'identification par chaque équipe d'une donnée de départ et d'une donnée d'arrivée. Plus l'écart entre ces deux données est important, et plus se lit le risque de démobilisation des enseignants face à un objectif trop éloigné, considéré comme impossible à atteindre. Dans ce cas, seuls les acteurs concernés peuvent bien intégrer la nécessité d'un effort qu'ils déterminent eux-mêmes en fonction de leurs ressources. Lorsque n'est pas pris en compte cette participation des acteurs sur l'effort à fournir, dans le contexte toujours particulier de leur école, alors l'évaluation est vécue comme une sanction puisque les difficultés rencontrées ne sont pas prises en compte par l'institution. L'évaluation porte sur les résultats mais pas sur les fonctionnements considérés comme une « boîte noire ». La mise en œuvre des projets d'école, dans le cadre de l'impulsion de la loi d'orientation de 1989 constitue pourtant une tentative pour permettre aux équipes de s'approprier les objectifs de la politique éducative en tenant compte de son contexte d'implantation et de ses élèves. Il faut dire que la méthodologie complexe du projet, reste peu maîtrisée par les équipes qui y voient souvent une façade d'annonces (par des activités valorisantes), un support de demandes de financement (par la présentation des classes découvertes par exemple). La démarche évaluative est aussi insuffisamment investie et se réduit à un état des finalisations obtenues. Enfin, la politique éducative, dans ses urgences, ne tient pas compte des problèmes que peut poser l'introduction d'une nouvelle méthodologie pour les enseignants, hésitant entre

des temps de formation et une obligation d'application. L'imposition politique de la culture du résultat se confronte aux mêmes problèmes d'appropriation par les acteurs d'une méthodologie qui aurait pu trouver ses racines dans les projets d'écoles.

Dans cette logique, la culture du résultat tend à réduire la lecture de l'école au travers d'indicateurs prioritairement tournés vers l'optimisation des budgets de l'éducation nationale. Michel Lecoq (2004) rappelle que si l'efficacité définie par la trilogie « moyens/objectifs/résultats » est un critère légitime et incontournable pour rendre compte de la valeur du système éducatif, il ne peut suffire en lui-même. La régulation du système éducatif recherchée par l'obligation de performance nécessite d'intégrer les valeurs, les habitudes professionnelles, les règles qui donnent du sens au travail des agents du système scolaire (Meuret, 2007). Or la perte de sens est un autre problème majeur qui participe à la résistance des acteurs au changement. C'est bien finalement la difficulté méthodologique de production de résultats qui est questionnée : « La définition des résultats attendus et plus encore celle de la performance, les modalités de leur mesure, l'interprétation des résultats obtenus posent en éducation des problèmes réels du fait que l'on travaille sur de l'humain avec de l'humain, avec pour seul recours des moyens symboliques et culturels » (Bouysse, 2010). La prudence s'impose également pour B. Suchaut dans la manipulation des résultats par « les acteurs en fonction de leurs représentations et priorités politiques »¹⁰⁸. Le politique demande des comptes à l'institution scolaire, à chaque entité qui la compose, à chaque acteur : la « désacralisation » du scolaire est un fait majeur¹⁰⁹. La publication des résultats, les critiques du système éducatif dans les médias de l'information font perdre à l'école sa légitimité inscrite dans sa culture républicaine d'éducation. L'école est aujourd'hui socialement interpellée sur une visibilité accrue de ses résultats avec en arrière plan le principe de rendre des comptes sur l'utilisation de l'argent public. C'est dans ce sens que Agnès van Zanten (van Zanten, 2005) écrit : « Plus discret, le thème de l'efficacité n'a cependant pas cessé de gagner du terrain¹¹⁰ à partir du milieu des années 1980. [L'efficacité] renvoie à des

¹⁰⁸ Bruno Suchaut, L'évaluation au service du pilotage de l'école primaire ? in *Piloter le premier degré*, Administration et éducation, n°125, février 2010.

¹⁰⁹ Alain Bouvier, L'accompagnement pédagogique de proximité, intervention à l'ESEN, 2005/2006.

¹¹⁰ Le thème de l'efficacité tend à s'affirmer comme une nouvelle valeur face à la laïcité et l'égalité qui constituent prioritairement, dans l'analyse d'Agnès van Zanten, « la défense rhétorique du modèle français d'éducation » (van Zanten, 2005).

considérations d'efficacité économique, c'est-à-dire à la nécessité de faire des choix fondés moins sur des convictions que sur l'appréciation du rapport coûts/avantages entre plusieurs moyens d'action ». Il faut bien voir dans cette course à la rationalisation, une tentative de réponse à la crise de l'institution scolaire (Laval, 2006). Les normes libérales impulsées par le Sommet de Lisbonne enferment l'école dans une fonction économique « pilotée par des critères d'efficacité importés du monde de l'entreprise ».

Le statut privilégié accordé aux chiffres justifie les stratégies éducatives. C'est le cas par exemple des « 15% d'élèves en grande difficulté scolaire » qui porte en lui-même les priorités éducatives de la performance. Sans renier la validité de cette donnée, c'est le chiffre avec lequel l'Education nationale communique, un chiffre qui répond à la double nécessité de justifier les décisions prises par l'Etat et de contraindre les acteurs à les accepter. Le chiffre donne une valeur scientifique à la réalité en la contingentant¹¹¹. Il rend moins contestables les phénomènes que les enseignants peuvent observer par ailleurs de manière plus empirique. Pour Michel Lecoïnte (Lecoïnte, 2004), « faire du chiffre ne suffit pas »¹¹². C'est dans la mesure, au sens évaluatif, que doit se comprendre l'efficacité, entre autres critères, de la mission d'éducation car « la valeur n'existe pas en soi mais est le résultat de construits sociaux ». Ainsi les questions de principe ne s'effacent pas derrière les tableaux de bord regroupant les données quantitatives. Dans son article « Quelle évaluation du système éducatif ? », Gauthier (2008) poursuit son questionnement sur le sens du résultat en éducation en mettant en avant deux objectifs centraux en matière d'évaluation des politiques publiques : l'efficacité comme « capacité d'une école ou d'un système à faire que les élèves apprennent de façon durable » et l'équité visant à en faire « bénéficier de façon égale à ses différents usagers quelles que soient leurs conditions de fortune sociale ».

¹¹¹ « Le simple fait qu'il existe une donnée chiffrée permettant de décrire quelque chose suffit à conférer un statut à ce phénomène : il devient scientifique. Il en va ainsi de tous les domaines : la délinquance, le chômage, l'échec scolaire [...]. Ce faisant, les chiffres ne nous permettent pas seulement de décrire la réalité, ils lui donnent sens et orientent notre manière de voir : ils sont notre grille quotidienne de lecture du monde », Valérie Charolles, 2008.

¹¹² Conférence en ligne de Michel Lecoïnte, Evaluation du projet d'établissement, Clermont-Ferrand, 29 avril 2004.

Par l'analyse des réponses ou par la mise en évidence des erreurs produites, le système éducatif dispose de « savoirs d'Etat » (van Zanten, 2004) contribuant au développement des connaissances dans le domaine de l'éducation. Les profonds changements sociaux de 68, le développement des modalités quantitatives de mesures statistiques, l'évolution des sciences contribuent à la transposition, dans les disciplines humaines, des pratiques de mesure et l'exigence de rigueur : « Il importait de résister aux tourbillons des diversités et de mettre en comptabilité, en valeur réciproque, des manières de classer, de comparer, d'observer, d'analyser, de définir, de conjuguer, de synthétiser (De Peretti, 1998).

En conjuguant au sein de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, les missions d'information, d'analyse et d'évaluation, le ministère de l'Education nationale maintient l'articulation entre la production de données statistiques et l'évaluation des acquis des élèves¹¹³. Les résultats aux évaluations nationales et internationales constituent des indicateurs de référence pour mesurer la performance des organisations scolaires. Cette approche engage à penser davantage l'enseignement en termes de *productivité*, de *rendement*, de *plus-value*. La référence à des indicateurs, à des cibles à atteindre renvoie à la notion d'outillage de l'action pratique en termes d'indications sur le chemin à parcourir et en termes de but à atteindre.

7.3.1 L'évaluation des élèves

L'évaluation du système éducatif s'appuie sur un ensemble d'indicateurs référencés par la DEPP et présentés dans des publications diversifiées. Mais c'est essentiellement au travers de l'évaluation des apprentissages que se mesure l'efficacité du système éducatif français. Le baccalauréat en est un exemple pour le second degré puisque le DEPP mesure, par établissement, les résultats rapportés au nombre de candidats. Elle fournit de cette manière le taux brut de réussite¹¹⁴. Pour le premier

¹¹³ Note de service n°2010-058 du 5-5-2010, Programme d'activité, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

¹¹⁴ La DEPP calcule également le taux théorique attendu en se fondant sur les profils des élèves et en fonction de la structure de l'établissement.

degré, les évaluations nationales CE2¹¹⁵ instituées de 1990 à 2008, étaient conçues sur une logique prioritaire affichée d'aide à la gestion et la régulation des enseignements pour les enseignants en fonction des difficultés repérées. « Conçues comme évaluations de masse » (Suchaut, 2006), elles n'en constituaient pas moins un outil de lisibilité des performances des élèves pour chaque département au regard des données nationales collectées à l'aide d'un logiciel spécifique (J'ADE).

La dimension collective et macroscopique informe sur l'efficacité du système éducatif. Par l'uniformisation des critères de réussite et des consignes de passation sur l'ensemble du territoire national, les résultats permettent de rendre des comptes à la société française sur le fonctionnement de son école. La demande sociale porte encore davantage sur la connaissance par les parents de la qualité de l'école que sur les stratégies pédagogiques mises en œuvre. Il s'agit pour ceux-ci de connaître la valeur ajoutée apportée par l'école. A cet enjeu social s'associe un enjeu démocratique. L'amélioration structurelle et pédagogique passe par la constitution d'outils de pilotage. Le rapport institué à une norme nationale construit une comparaison entre les écoles à partir de la comparaison des performances des élèves. L'école au niveau local et le système éducatif au niveau national sont évalués au travers des résultats.

Claude Pair situe bien la démarche évaluative dans l'exigence démocratique¹¹⁶, tournée vers le rendre compte, en référence au décret du 22 janvier 1990 : « L'évaluation des politiques publiques répond à une exigence de démocratie en ce sens qu'elle permet de donner aux citoyens des informations et des appréciations objectives qui leur permettent de mieux fonder leur jugement sur la marche des services publics ». Mais un autre but est fixé à la loi dans le rapport annexé : favoriser le progrès. Claude Pair nous alerte sur la nécessité du « pilotage concerté qui fasse partager un sens » : « Il ne s'agit plus de fixer des normes, comme dans le pilotage administratif, ni seulement de confronter des résultats à des objectifs, comme dans un pilotage par le rendement, mais de rendre cohérents les objectifs et les décisions des uns et des autres en créant du sens et en développant un diagnostic partagé et une culture commune ». Nous retrouvons l'ensemble de ces aspects dans le rapport de

¹¹⁵ Depuis 1990, le ministère de l'Education nationale a mis en place une évaluation des élèves en CE2, 6^{ème} et seconde.

¹¹⁶ Claude Pair, intervention au séminaire du CIEP, février 2003.

l'IGEN/IGAENR de 2005¹¹⁷ : « Cette approche de l'évaluation peut être utilisée non seulement pour évaluer les élèves, « produits » d'une formation, mais aussi une action pédagogique, voire l'ensemble du système de « production », c'est-à-dire le système éducatif lui-même, qui peut se retrouver mis en cause ».

L'évaluation institue une démarche et un rapport au traitement des résultats scolaires. Traités d'un point de vue quantitatif, ils informent sur l'acquisition des connaissances fixées par les programmes scolaires. La référence aux pourcentages de réussite renseigne sur le degré de maîtrise des compétences par les élèves d'un niveau scolaire donné. Le rapport à une norme nationale valide une image d'efficience¹¹⁸ dans les pratiques d'enseignement. Or cet aspect de la recherche d'efficience semble mis de côté par une culture pédagogique qui néglige les considérations financières (IGEN/IGAENR, 2005).

Pour prolonger cette idée, si l'évaluation correspond bien aux modalités généralement admises et utilisées par les enseignants au cours du processus enseigner-apprendre, l'opposition culturelle entre le ministère et ses enseignants, plus particulièrement générée par les récentes évaluations nationales CE1 et CM2, est particulièrement bien exprimée par J. Simon et G. Lesage¹¹⁹ : « Les différents acteurs du système éducatif ont une opinion souvent tranchée sur les problèmes éducatifs, faite de scepticisme, de certitudes parfois, mais rarement fondée sur une analyse rigoureuse, sans doute faute de données suffisamment fiables. Les pédagogues « sentent » les problèmes, jaugent les élèves et leur niveau, les administrateurs tranchent souvent compte tenu des moyens dont ils disposent ». Mais c'est sans doute le rapport à une norme nationale qui heurte les enseignants par le fait qu'elle introduit un effet-miroir entre les écoles mais aussi sur leurs propres pratiques professionnelles. Dans ces propositions de transformation et de rénovation du système éducatif, le ministre de l'Education nationale Xavier Darcos en annonçant la publication par école des résultats aux évaluations nationales CE1 et CM2, a levé des oppositions

¹¹⁷ Rapport 2005 de l'IGEN/IGAENR, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*

¹¹⁸ Mesurer l'efficience, c'est apprécier si les résultats obtenus « l'ont été au prix d'une mobilisation optimale des moyens », définition de la Cour des Comptes

¹¹⁹ Jacky Simon, Gérard Lesage, *Organisation et gestion de l'éducation nationale*, 2004.

importantes semblant traduire le refus des enseignants du premier degré, à se confronter à cette démarche du « rendre compte » public.

Les résultats des élèves aux évaluations nationales affichent l'indicateur le plus mis en avant pour considérer la réussite du système éducatif. Les enseignants se montrent particulièrement vigilants à la nature des épreuves qui peuvent ne pas répondre à la réalité de leur enseignement. C'est dans ce sens qu'Abernot définit l'évaluation comme une « tentative d'appréhension de la compétence sur un tout (le corpus enseigné) à partir d'une performance sur une partie » (Abernot, 1993). Les épreuves doivent donc être significativement représentatives de la compétence. Le problème de la non reconnaissance de la validité des épreuves est, nous semble-t-il, d'ordre didactique car elles sont conçues en dehors des savoirs de référence que l'enseignant mobilise. L'évaluation lui est extérieure car dégagée du traitement didactique qu'il fait (si c'est le cas) de la discipline ou des concepts enseignés.

L'analyse que porte Michel Lecoq sur l'évaluation est de nature à prolonger la compréhension des raisons de la distance professionnelle que prennent les enseignants par rapport aux évaluations nationales alors même que l'évaluation, comme stratégie de lecture du niveau de l'élève, est une dimension majeure de leur travail. Comme pratique sociale, l'évaluation doit répondre à des principes de rationalité et de rigueur. Elle doit en effet permettre aux acteurs de se sentir concernés par sa mise en œuvre, d'en comprendre les fondements et l'intérêt. Dans ce sens, les outils de mesure doivent apparaître en accord avec la culture professionnelle quotidienne de l'enseignant et renvoyer à une échelle de valeurs déjà construites.

Les évaluations nationales ne sont pas dissociables, de ce point de vue, des politiques publiques qui les génèrent, entre nécessités techniques et exigences politiques (Monnier, Duran, 1992). Ainsi la modernisation d'un service public porteur de l'objectif de performance, de rationalisation des dépenses publiques (dont la réduction du nombre de fonctionnaires) interpelle des enseignants inquiets de lire dans la publication des résultats la mise en concurrence des écoles. L'effort politique pour instituer une forme « de pragmatisme par lequel il serait possible de savoir ce qui est » (Monnier, Duran, 1992) est mis à mal lorsque l'ambition quantitative de l'évaluation l'emporte sur l'approche pédagogique.

L'appropriation par les acteurs du sens politique de l'évaluation est conditionnée au modèle de référence qu'ils mobilisent pour agir. A partir des années 1980, les politiques de décentralisation ont favorisé le développement des analyses sociologiques constructivistes interrogeant l'appropriation par les acteurs de ces politiques. Le modèle « civique » est majoritairement présent dans les établissements et met en perspective l'universalité des savoirs, l'intérêt général et l'égalité des chances fondée sur le mérite (Derouet, Dutercq, 1997). Ce modèle amène les enseignants à dénoncer les écarts « entre les injonctions qu'ils reçoivent et la réalité des classes qu'ils ont à gérer » (Derouet, 2005). La « théorie de la résistance civile » (Derouet, 2005) constitue alors pour certains d'entre eux, une réponse à l'introduction d'une thèse néo-libérale dans l'école qu'ils considèrent comme incompatible avec l'exercice de leur métier. L'évolution apportée aux dispositifs évaluatifs répond alors « au processus d'ajustements mutuels entre acteurs » contraignant les politiques éducatives à s'inscrire « dans la lignée historiques d'institutions qui les façonnent » (Mons, 2007). Il y a donc lieu de penser que les enseignants en tant qu'acteurs dans le dispositif soient associés « aux processus décisionnels » (Solaux, 2005). En considérant la performance comme un principe de « modernité politique », la notion de gouvernance revendiquée à la même époque que l'émergence des évaluations nationales CE2 (1990) implique de nouvelles méthodes de décision et d'actions propres au paradigme libéral qui façonne la politique éducative (Solaux, 2005).

Les réformes participent à la mise en place d'un nouveau modèle de management qui « privilégie une logique d'évaluation par les résultats comme substitut à la gestion traditionnelle par les normes et les moyens » (Mons, 2007). Il est peut-être à considérer que les évaluations nationales centrées sur le « rendre compte » à l'administration, aux usagers s'adressent moins aux enseignants qui, par les démarches évaluatives déjà mobilisées dans leur quotidien professionnel, peuvent se sentir remis en cause dans l'exercice de leur métier. La résistance manifestée par les enseignants révèle leur inquiétude face à ce qu'ils perçoivent comme un instrument de « contrôle rapproché de leur activité » contribuant à les rendre responsables de « l'échec des politiques et des dispositifs » (van Zanten, 2004). Ces deux aspects de la responsabilité et de la surveillance accrue sont relevés par Denis Meuret et Marie Duru-Bellat. Les évaluations participent à la tentative française d'intégration d'un nouveau mode de

gouvernement initié par les modèles anglo-saxons, ce qui implique une plus grande responsabilité des acteurs et une plus grande efficacité attendue des enseignants alors même que le système éducatif français n'en intègre pas toute la logique (Meuret, Duru-Bellat, 2002) : « On peut trouver contradictoire que le Ministère publie des indicateurs de performances des lycées sans que les parents puissent choisir ces derniers, ou sans que rien ne soit entrepris envers ceux qui présentent durablement des performances faibles ».

Nous considérons au regard de notre propre recherche que ces éléments d'analyse valent également pour le premier degré où l'incertitude et la culpabilité s'installent dès lors que les résultats ne font pas l'objet d'une analyse renvoyant à des objectifs de formation pour les équipes, par exemple. En 2002, dans une conférence à la Sorbonne pour la septième biennale de l'éducation, Antoine Prost avance d'ailleurs l'idée que l'identité disciplinaire des enseignants peut être un obstacle au sens de Durkheim, à l'intégration de réformes qu'il caractérise de « réformes impossibles ». Il y a à l'évidence à considérer avec plus d'attention les convictions intimes des enseignants pour lesquels le quotidien renvoie à d'autres réalités ou d'autres enjeux. C'est ce qui amène Philippe Perrenoud à développer l'idée d'une « culture de l'évaluation plus intelligente » (Perrenoud, 2002) c'est-à-dire « plus nuancée et dialogique » par laquelle puissent être fissurées les positions les plus tranchées sur « l'absurdité d'une obligation de résultats » ou encore « sur le caractère rudimentaire ou fallacieux des indicateurs utilisés ». Il est donc bien question de conflit culturel entre une « culture bureaucratique des gestionnaires et les valeurs et croyances internes du système des acteurs » (Gather Thuler, 1994).

Notre objet de recherche nous amène à nous intéresser à l'évaluation du système éducatif par le contrôle des acquis des élèves. Nous limitons donc notre regard aux évaluations de masse pour le premier degré.

7.3.2 Les évaluations nationales

La première est menée en 1979 auprès d'un panel représentatif d'élèves de cycle préparatoire. Deux objectifs sont visés au travers de cette enquête analysée

postérieurement dans sa dimension « pratique professionnelle »¹²⁰ par Marie Duru-Bellat et Christine Leroy-Audoin (Duru-Bellat, Leroy-Audoin, 1990) : mesurer les acquis des élèves et avoir une connaissance des pratiques pédagogiques mises en œuvre pour atteindre les objectifs fixés par le ministère. Les élèves sont soumis à des tests en français et en mathématiques par le biais d'épreuves standardisées s'appuyant sur les objectifs officiels. Le dispositif « a pour finalité première de fournir à la Direction des écoles des moyens d'apprécier aussi objectivement que possible, en vue de l'améliorer, l'efficacité de l'enseignement et de l'action éducative à l'école [...] »¹²¹. M. Duru-Bellat et C. Leroy-Audoin tentent de développer l'incidence des pratiques déclarées sur les acquis des élèves. Leur analyse nous invite, en effet, à considérer que l'efficacité d'une pratique « n'est pas un concept directement observable ». Elles nous précisent que « ce que l'on observe, sous forme de performances, c'est la résultante d'un processus de transformation, à partir d'un niveau initial, chez des élèves dotés d'un certain nombre de caractéristiques personnelles, scolarisés dans tel contexte, et exposés à tel ensemble de pratiques » (Duru-Bellat, Leroy-Audoin, 1990).

Or nous notons que les évaluations nationales inscrites dans l'histoire du système éducatif à partir de 1989, ne posent jamais la question des écarts et des progrès des élèves entre un point initial constituant un repère et un point d'arrivée permettant de mesurer plus sûrement l'efficacité d'une pratique d'enseignement. C'est probablement une des raisons qui limite l'usage de ces évaluations aux responsables et aux personnels d'encadrement qui constituent des tableaux de bord par année alors que dans le même temps, l'enseignant doit disposer de jalons dans l'évolution de l'apprentissage d'un élève. Au niveau départemental, des évaluations par suivi de cohortes¹²² se mettent en place mais ne constituent pas des outils de référence que le ministère de l'Education nationale affiche dans la révision des objectifs de sa politique éducative.

¹²⁰ Le recueil des pratiques pédagogiques constitue un volet de cette enquête. Elles sont recueillies à l'aide d'un questionnaire proposé aux enseignants et contiennent une partie description de l'organisation générale de la classe.

¹²¹ *Evaluation de l'enseignement à l'école primaire, année 1979, cycle préparatoire*, Etudes et documents 80-3, MEN, SIES, 1980.

¹²² Les sites Internet des académies présentent ces dispositifs évaluatifs (souvent du début GS à la fin du CP). Des évaluations filées ont ainsi été conçues lors de la mise en place du plan de prévention de l'illettrisme (2000).

Enfin ces évaluations, par les modalités et les choix retenus, posent le problème du repérage des acquis, limité par l'usage de la forme écrite ce qui ne permet pas de considérer la maîtrise de la langue orale, objectif pourtant fondamental dans les programmes officiels. Cette autre contradiction nous indique une nouvelle difficulté pour que ces épreuves soient véritablement intégrées comme des outils pour l'enseignant. En effet, en reprenant l'objectif de développer l'économie de la connaissance, il faut bien noter la contradiction entre un enjeu fondamental de valorisation du capital humain et la fermeture sur deux disciplines qui, si elles représentent les savoirs indispensables, ne restituent pas dans sa globalité un individu apprenant. En n'en donnant qu'une vue partielle, les évaluations renforcent en partie le sentiment d'injustice sur la valeur d'un élève comme sujet au travail. En renfort de notre point de vue, nous convoquons cette position de François Dubet : « Au-delà des connaissances, des compétences et de leur utilité sociale, l'école produit un bien éducatif particulier qui est la formation des individus comme sujets capables de maîtriser leur vie, de construire leurs capacités subjectives de confiance en soi et de confiance en autrui ». Dans le chapitre suivant, nous reprendrons et développerons le concept de « bien éducatif particulier ».

Les évaluations CE1 et CM2 s'imposent dans la continuité d'un processus évaluatif déjà bien inscrit dans l'histoire du système éducatif mais elles viennent en rupture avec l'entrée pédagogique initialement retenue dans la fonction diagnostique des évaluations CE2. Ces évaluations CE2 ont marqué l'intégration dans le système éducatif français d'épreuves dont les ambitions sont limitées au seul usage des enseignants¹²³. La circulaire de préparation de la rentrée 2008¹²⁴ introduit la mesure régulière des « résultats des élèves par un nouveau dispositif d'évaluation » qui doit permettre de dresser un « bilan des acquis des élèves » en CE1 et en CM2 et constituer une base de données pour le pilotage du système éducatif. Après la stabilité des objectifs affichés depuis 1990 pour les évaluations CE2, les dispositifs balancent entre l'axe de la prévention (les évaluations CE1 de 2005 et 2006) et la remédiation (les évaluations CE1 et CM2 à partir de la rentrée 2008) où le traitement de la difficulté scolaire représente toujours un concept central. Les dispositifs d'évaluation CE2 et 6^{ième}

¹²³ Dans la réalité, les circonscriptions et les académies recueillent les données sur la réussite des élèves. Ces données sont plus ou moins exploitées dans des objectifs de formation des enseignants.

¹²⁴ Circulaire n°2008-042 du 4-4-2008 parue au Bulletin Officiel n°15 du 10 avril 2008.

marquaient en effet une entrée fondamentale dans une culture du repérage des difficultés qui implique une dimension de remédiation importante.

Pour l'année scolaire 2005/2006 (qui marque l'arrivée de l'évaluation CE1 à titre expérimental), deux protocoles nationaux renseignent sur les compétences acquises par les élèves : les évaluations CE1 à visée préventive et les évaluations CE2 (maintenues) projetant les nécessités de remédiation. Ces deux dispositifs se présentent prioritairement dans leur dimension d'outils de repérage des acquisitions et de mesures de la difficulté scolaire. L'enjeu du dispositif expérimental d'évaluations CE1 consiste à dépasser la logique de remédiation apparaissant trop souvent comme une stratégie d'aide tardive auprès de l'élève en difficulté pour entrer dans une logique d'anticipation des difficultés d'apprentissage. Trois principes se posent dès l'affirmation de cet enjeu : la reconnaissance explicite d'un processus d'apprentissage par lequel l'élève se confronte au savoir, le droit pour l'élève d'être reconnu comme sujet potentiellement en difficulté, le devoir pour l'institution de prendre en compte le sujet en difficulté.

Ces évaluations CE1 constituent par ailleurs un élément du dispositif de prévention de l'illettrisme et se situent en amont de difficultés persistantes d'apprentissage. Dans ce sens, ce dispositif propose de différencier dans le groupe-classe deux populations d'élèves : celle dont les difficultés constituent une étape « normale » dans l'apprentissage de la lecture et des mathématiques ; celle pour laquelle les apprentissages seront ralentis faute de ne pas disposer d'outils cognitifs et méthodologiques suffisants. Il s'agit donc de repérer trois à quatre semaines après la rentrée, les élèves pour lesquels il y aura lieu d'organiser des réponses adaptées d'accompagnement scolaire pouvant déboucher sur l'élaboration d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)¹²⁵.

Les résultats obtenus sont donnés en termes de pourcentages de réussite dans les champs du français et des mathématiques. Ces résultats constituent des indicateurs importants pour les équipes pédagogiques pour situer le niveau de maîtrise attendu pour les élèves. La confrontation à une norme académique et/ou nationale leur permet

¹²⁵ Circulaire n°2005-096 du 24-6-2005, BOEN n°25 du 30 juin 2005, relative au dispositif national d'évaluation diagnostique pour l'année 2005-2006

de mesurer des écarts positifs ou négatifs. Ces indicateurs sont reportés dans les tableaux de diagnostics préalables à l'élaboration des axes de progrès des nouveaux projets d'école.

La référence à la réussite implique un regard positif porté sur l'élève et ses acquisitions. C'est par ailleurs la logique du PPRE, prenant ancrage sur les champs maîtrisés par l'élève pour poser les conditions de progrès dans d'autres domaines disciplinaires. Cependant, apparaissent en creux les compétences insuffisamment maîtrisées et qui sont à l'origine de ruptures dans le parcours scolaire de l'élève. La référence à la réussite pose la nécessité d'interroger les conditions dans lesquelles l'élève va continuer ses apprentissages scolaires.

Les évaluations impulsées à partir de la rentrée scolaire 2008 répondent à une logique plus affirmée sur le plan politique de mesures des acquis, plaçant sur un autre plan, la question de la difficulté scolaire. Ce point est essentiel dans notre recherche car il pose la question de ce mouvement d'individualisation de l'action publique et de la responsabilisation des acteurs. Les écoles sont placées, explicitement, devant leur responsabilité dans les choix d'enseignement et leur liberté pédagogique est réaffirmée dans un contexte de production de résultats et du rendre compte. Cette nouvelle logique, instituée par la recherche d'une école efficace, s'oppose, pour les enseignants, à celle précédemment portée par la politique éducative au travers des évaluations CE1 expérimentales et des « traditionnelles » CE2.

Or la rupture conceptuelle imposée par ce nouveau modèle évaluatif va placer les enseignants en opposition radicale face à l'annonce de la publication des résultats. Les protocoles des évaluations CM2 sont jugés peu stabilisés, les épreuves sont analysées comme inadaptées à un programme qui, nouveau, impose la révision des programmations¹²⁶.

La liberté pédagogique est revendiquée comme un droit auquel les enseignants se réfèrent pour refuser de subordonner leurs choix d'enseignement à l'excellence des résultats. Le projet politique éducatif ne rencontre pas la culture professionnelle des enseignants sur ce sujet dont ils dénoncent les limites : une vision réductrice de l'école

¹²⁶ Les programmes de 2002 sont révisés et aménagés en 2007, puis réécrits en 2008.

car toutes les compétences ne se mesurent pas dans le court terme¹²⁷, un risque de concurrence entre les écoles pouvant favoriser la mise en œuvre de stratégies déviantes pour écarter les élèves en difficulté, la réduction annoncée de moyens s'opposant à la demande accrue de résultats. De notre point de vue, ces exemples illustrent le conflit engendré par la mise en œuvre de ces évaluations qui mettent à mal, dans la culture professionnelle traditionnelle des enseignants, le projet éducatif « plus général et plus humain » de Durkheim (Durkheim, 1922).

7.4 Les résultats des élèves

En mettant en place des mesures comparatives et systématisées, l'Etat fonde sa connaissance des acquisitions des élèves au travers des différents dispositifs évaluatifs nationaux. Plus loin, nous examinerons l'intérêt des comparaisons internationales par les dispositifs PIRLS¹²⁸ et PISA¹²⁹ notamment.

Guidées par les indicateurs de résultats de la LOLF portant sur la maîtrise des compétences de base, les évaluations visent le même objectif : mesurer l'état des savoirs des élèves et connaître les « proportions d'élèves maîtrisant les compétences de base » (définies en référence au socle commun). Pour le français et les mathématiques, les deux dispositifs d'évaluation en CE1 et CM2 renseignent sur les performances des élèves. Conçues dans une logique proche des évaluations internationales (par les compétences évaluées¹³⁰), elles permettent de dresser les

¹²⁷ Placées en janvier de l'année scolaire, les enseignants dénoncent une évaluation trop tardive pour apprécier les difficultés et trop prématurée pour estimer réellement les acquis.

¹²⁸ PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study.

¹²⁹ PISA : Programme for International Student Assessment.

¹³⁰ Les épreuves proposées aux élèves du premier degré prennent en compte les compétences portant par exemple sur le processus de compréhension d'un texte lu individuellement, comme dans le cadre du Programme International de recherche en lecture scolaire (PIRLS) ou encore pose aux élèves des problèmes de résolution en mathématiques dont les compétences à mobiliser sont celles également évaluées dans les évaluations internationales PISA.

Définition donnée sur le site du Ministère de l'Education nationale pour les termes de « compétences de bases » : « Les proportions d'élèves maîtrisant les compétences de base (définies en référence au socle commun) en français et en mathématiques s'inscrivent dans des objectifs de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF). Pour le premier degré, celui de conduire tous les élèves à la maîtrise des

scores de réussite par école, circonscription, académie au regard des résultats nationaux. Ceux-ci sont consultables de manière globalisée et anonymée sur le site du Ministère de l'Education nationale.

Les résultats présentés dans les publications mettent en évidence le pourcentage d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base en référence à un seuil de maîtrise préalablement déterminé lors de la conception des épreuves¹³¹.

Dans l'exemple suivant, l'évaluation porte sur un échantillon d'élèves de CM2 auxquels sont proposés des cahiers d'épreuves¹³² sous la forme de QCM. Dans le test 2007, 8000 élèves de CM2 ont été confrontés à ces tests comportant 75 items pour les épreuves de français et 68 items pour les épreuves de mathématiques.

Proportions d'élèves qui maîtrisent les compétences de base en français et en mathématiques (LOLF 2007)				
en fin de CM2	français	+ou-	mathématiques	+ou-
ensemble	86,3%	2,2%	90,6%	2,1%
garçons	83,7%	2,8%	91,1%	2,0%
filles	89,0%	2,2%	88,1%	1,8%

compétences de base exigibles au terme de la scolarité primaire et, pour le second degré, conduire le maximum d'élèves aux niveaux de compétences attendues en fin de scolarité et à l'obtention des diplômes correspondants. Depuis mars 2007, environ 8 000 élèves de C.M.2 et 8 000 élèves de troisième ont passé chaque année à la même époque des épreuves d'une heure de français et une heure de mathématiques. Après analyse des résultats, un niveau d'exigence a été fixé, seuil à partir duquel on peut considérer que les élèves maîtrisent les compétences de base ».

¹³¹ Deux méthodes sont combinées pour la détermination du seuil de maîtrise dans le cadre de ce dispositif évaluatif. Dans la première méthode, des experts définissent une zone de jugement témoignant, pour chacun, de ses attentes et de son niveau d'exigence par rapport à un score minimal et maximal qu'il juge acceptable ou légitime au regard de ce que l'institution scolaire peut attendre d'un élève à ce moment-là de sa scolarité. La seconde méthode prend en compte un groupe virtuel d'élèves (groupe « flottant ») dont la réussite dépend du niveau de difficulté de l'item.

¹³² Pour les mathématiques, la méthode des « cahiers tournants » est utilisée. Elle consiste à proposer des séries d'épreuves réparties dans 13 cahiers différents permettant d'évaluer un nombre d'items plus important tout en respectant l'équilibre des compétences évaluées. L'évaluation du français repose sur deux versions d'épreuves dites « parallèles » construites à partir de textes inducteurs pour les questions de compréhension et de maîtrise de la langue.

à l'heure	91,5%	1,8%	94,2%	1,2%
en retard	60,2%	5,6%	68,0%	4,2%
Secteur public hors ZEP et RAR	86,8%	3,0%	90,6%	2,1%
ZEP	77,7%	3,4%	83,8%	3,1%
RAR*	72,0%	3,3%	75,4%	3,4%
Secteur Privé	92,1%	2,0%	93,1%	1,8%
Lecture : 86,3% des élèves de CM2 maîtrisent les compétences de base en français. L'intervalle de confiance de cet indicateur est de + ou - 2,2%				
Source : MEN-DEPP, Note d'information 08-37 DECEMBRE				

La lecture inversée du tableau met en évidence que 13,7% des élèves en fin de CM2 ne maîtrisent pas les compétences de base en français et 10,2 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base en mathématiques. En 2008, les résultats à ce type de tests sont similaires avec respectivement, 12% d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base en français et 9,2% d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base en mathématiques.

Un autre dispositif fournit des données dans un but de pilotage du système éducatif et de connaissances des acquisitions des élèves en fin de CM2. C'est le cas du cycle des évaluations bilans mis en œuvre par la DEPP¹³³. Les résultats de l'évaluation des acquisitions en mathématiques (mai 2008) par des élèves de CM2 (échantillon d'élèves représentatifs de la population nationale) sont présentés en six groupes de niveau caractérisés par les compétences maîtrisées. Ainsi les groupes les moins performants, groupes 0 et 1, se définissent au regard des items les plus réussis ce qui permet d'exprimer leurs compétences. Les élèves du groupe 1 (11,8%) « ont développé de premiers concepts mathématiques basés uniquement sur les aspects perceptifs. Ceci limite leurs performances à des situations proto-typiques. Les élèves du groupe 0 (3,2%) doivent être considérés en très grande difficulté. S'ils se montrent capables de répondre ponctuellement à quelques items simples, ces élèves ne maîtrisent aucune des compétences ou connaissances exigibles en fin d'école primaire » (RERS, 2009).

¹³³ Les évaluations bilans mesurent l'atteinte des objectifs fixés par les programmes 2002. Le cycle d'évaluations bilans est initié à partir de 2003. Il porte sur la maîtrise du langage en 2003, les langues vivantes étrangères en 2004, l'attitude et la vie en société en 2005, l'histoire, la géographie et l'éducation civique en 2006, les sciences en 2007.

Depuis deux années consécutives, les évaluations nationales présentent également des résultats sur les acquisitions des élèves. Ceux-ci sont répartis en quatre catégories selon leurs scores de réussite. Les groupes les moins performants ont des « acquis encore fragiles » ou bien n'ont pas « les acquis suffisants ». Le tableau ci-dessous illustre l'hétérogénéité des résultats et des classifications adoptées pour définir les groupes d'élèves et leurs acquis en fin d'école élémentaire. Pour les données disponibles en français, sur trois années consécutives, le pourcentage d'élèves les moins performants varie de 7% à 20%. Pour les mathématiques, le même écart est observé selon les dispositifs, de 3,2% à 20%.

Dispositifs évaluatifs	Année	Français		Mathématiques	
Tests standardisés	2007	13.7% (% d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base)		10.2% (% d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base)	
	2008	12% (% d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base)		9.2% (% d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base)	
Evaluation-bilan en mathématiques	2008	-		11.8% (Groupe 1 sur 6)	3.2% (Groupe 0 sur 6)
Evaluations nationales	2009	18 % (Profil « ayant des acquis encore fragiles »)	7 % (Profil « n'ayant pas les acquis suffisants »)	20 % (Profil « ayant des acquis encore fragiles »)	15 % (Profil « n'ayant pas les acquis suffisants »)
	2010	20% (Profil « ayant des acquis encore fragiles »)	7% (Profil « n'ayant pas les acquis suffisants »)	20% (Profil « ayant des acquis encore fragiles »)	13% (Profil « n'ayant pas les acquis suffisants »)

Dans un rapport d'avril 2010 développant la problématique de la réussite scolaire, l'Institut Montaigne s'empare de la question des résultats du système éducatif et note la dégradation des résultats depuis le début des années 1990. Dans la « course à la connaissance »¹³⁴, le système éducatif français répond difficilement aux objectifs de réduire l'échec scolaire qu'il se donne. En s'appuyant sur le constat que l'école¹³⁵ est incapable de « transformer efficacement les ressources en résultats » et « aggrave l'inégalité des chances », l'Institut Montaigne construit son diagnostic sur les chiffres communiqués par le Haut Conseil de l'Education (2007) : « quatre écoliers sur dix, soit environ 300 000 élèves, sortent du CM2 avec de graves lacunes : près de 200 000 d'entre eux ont des acquis fragiles et insuffisants en lecture, écriture et calcul ; plus de 100 000 n'ont pas la maîtrise des compétences de base dans ces domaines ». Le constat de la Cour des comptes dans son rapport « L'Education nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves » (Cour des Comptes, 2010) porte sur des données essentiellement recueillies par les évaluations mises en œuvre à l'issue de la scolarité obligatoire et indique qu'une « proportion considérable d'élèves - de l'ordre de 20% - ne maîtrise pas les compétences de base en lecture au terme de la scolarité obligatoire ».

7.4.1 Une valeur approchée de l'élève

Malgré la difficulté à produire des données fiables et convergentes sur la proportion d'élèves confrontés aux difficultés d'apprentissage à l'école primaire, l'objectif de réduire significativement ce nombre reste un critère important de la performance qui cherche à concilier « le souci de l'efficacité et la lutte contre les inégalités (Derouet, Dutercq, 1997).

Toutefois, nous souhaitons appréhender le sens qui est implicitement porté par les systèmes de mesure. En effet, en attribuant une note, une appréciation, un score de réussite, ou encore en définissant l'appartenance à un groupe (le groupe des « acquis fragiles » par exemple), le système éducatif évalue l'élève au regard de deux

¹³⁴ Rapport de l'Institut Montaigne, *Vaincre l'échec à l'école primaire*, avril 2010.

¹³⁵ Nous rappelons qu'en utilisant le terme « école » nous faisons systématiquement référence à l'école primaire (maternelle et élémentaire).

dimensions : les acquisitions attendues et les productions des autres élèves. En le situant par rapport à un seuil de maîtrise ou par rapport à un groupe, l'élève est situé sur une échelle de valeurs qui peut ne pas correspondre à celle de l'enseignant : d'une part, par les choix pédagogiques de ce dernier et d'autre part en raison du contexte dans lequel se trouve l'élève pour apprendre (la classe, l'école).

Nous avons vu que la recherche de performance contraint à rationaliser la démarche évaluative alors que celle-ci se présente dans des formes et des dispositifs différents, propres à dérouter les enseignants ou rendre incertains les résultats obtenus. La production d'outils d'évaluation pour les enseignants relève de cette méthodologie de la rationalisation de l'évaluation qui introduit une forme de « rationalité didactique » (Perrenoud, 2002) pouvant constituer une base théorique commune. Pour Perrenoud, la rationalité didactique consiste à proportionner la tâche aux moyens de l'apprenant. Or les dispositifs d'évaluations nationaux ne visent pas à accompagner un élève sur le chemin des apprentissages mais bien à le situer en référence à un ensemble d'exigences prédéfinies. Denis Meuret (2005) rend compte de ce modèle d'action en le décrivant « comme un processus qui vise à déceler des capacités plus qu'à produire des compétences ». En s'appuyant sur le principe de justice scolaire (Crahay, 2000), la reconnaissance de l'égalité des acquis doit orienter les stratégies d'enseignement « en fonction d'objectifs à atteindre ou de compétences essentielles à maîtriser à un niveau élevé pour tous ».

Si les évaluations nationales présentent un volet destiné à repérer les difficultés des élèves, l'objectif premier est bien de situer l'élève par rapport à des normes de réussite semblant maintenir la logique des hiérarchies scolaires inéluctablement mises en place dès les premières années de l'école maternelle (Maurin, 2007). La lutte contre l'échec scolaire s'identifie à un moyen de rompre avec « la constante macabre » du système éducatif c'est-à-dire le nombre d'élèves en dehors des normes fixées.

La norme se présente donc comme un sujet de controverse. Sans norme, la référence privée de l'enseignant fait foi or comme l'analyse Hameline¹³⁶, la culture républicaine impulsée dans l'école par les Lumières consiste à « perpétuer de la

¹³⁶ Post-face de la 3^{ème} édition de l'ouvrage *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, 1993.

norme », justifiée par le besoin de « calibrer une commune appartenance [...] par la légitimation de l'écart à la norme ».

Dans le même temps, le classement des établissements renvoie à l'affichage des résultats obtenus à l'issue d'une compétition scolaire (une même épreuve pour tous dans un temps donné) où le score final a également valeur de preuve dans la performance de l'enseignement. La valeur retenue s'inscrit donc dans le cadre d'un dispositif imposé et normé. L'école intègre la logique des principes concurrentiels, essentiellement du point de vue de l'élève puisque le libre choix de l'école primaire n'est pas encore une réalité qui s'impose sur le territoire national. Ce sont donc les élèves (et les enseignants) qui sont les premiers à vivre les conséquences d'un « libéralisme idéologique [...] qui exalte les valeurs de la concurrence » (Maurin, 2007). L'école devient « un lieu où le seul but commun à chacun des élèves finit par être, purement et simplement, de réussir mieux que les autres ». De Queiroz résume cette position comme relevant de la conception méritocratique qui s'impose aux acteurs et amène les élèves « à accepter leur hiérarchisation comme naturelle » au cours d'un processus par lequel l'élève « apprend à travers ses résultats à mesurer sa valeur à celle des autres » (De Queiroz, 1995). Le classement se justifie comme l'application du principe d'égalité des individus, « chacun étant censé avoir les mêmes chances que les autres » dans un classement où « l'individu représente l'unité de valeur comptable » (Marcelli, 2004).

Or par la conception de tels dispositifs évaluatifs, l'enseignement se confronte à des conceptions centrées sur le produit (les performances en français et en mathématiques). C'est oublier l'approche « processus-produit » de l'enseignement mis en évidence dans les recherches de Crahay. Ce qui signifie qu'un résultat juste ou restituant justement une valeur de l'élève doit intégrer les progrès effectués et doit rendre compte de la plus-value apportée par un enseignant en termes de mise en œuvre de processus complexes - tel l'apprentissage à la pensée et à la réflexion (Crahay, 1986).

S'il ne semble pas pourtant incohérent de s'intéresser au produit de l'enseignement lorsque se revendique l'égalité des acquis au travers du socle commun, il y a lieu néanmoins à s'interroger sur les effets du rapport à la norme. Le redoublement français se présente ainsi comme une réponse à un écart à la norme

jugé trop important par les enseignants. Le redoublement est pensé dans ce cas comme une possibilité donnée à l'élève concerné d'intégrer un nouveau groupe donc de nouvelles normes. Pour reprendre les termes de Nathalie Mons, «c'est la gestion de l'hétérogénéité par l'échec scolaire ». Dans cette modalité, Nathalie Mons y voit une « variable d'ajustement du système » (Mons, 2007). Alors même que la « loi démocratique » impose de ne proposer le redoublement que dans des situations particulières, la pratique se révèle « ségrégationniste » (Baudelot, Establet, 2009) et renforce les « inégalités sans améliorer les résultats ». Le redoublement s'impose comme une solution par défaut, fondé sur la conception de la pédagogie de la répétition dont l'efficacité n'est pas démontrée mais s'inscrit comme une croyance d'efficacité dans la conception des enseignants. Se protégeant des discours scientifiques validant l'inefficacité du redoublement, ces enseignants participent, malgré eux, à une sélection élitiste des élèves ou selon les termes de Bourdieu et Passeron au maintien du « taux de mortalité scolaire » (Bourdieu, Passeron, 1964).

Dans la hiérarchie scolaire qui s'impose, les effets d'un processus sélectif reproduit par les « mécanismes scolaires eux-mêmes » participent au maintien des inégalités sociales (Dubet, 2004). On est loin de la dimension éthique revendiquée par François Dubet par laquelle chaque élève est « traité comme un sujet singulier et égal à tous les autres, indépendamment de ses performances et de ses résultats ».

7.5 La comparaison des systèmes éducatifs

La référence à un socle commun de compétences et de connaissances à l'issue de la scolarité obligatoire participe à la transposition du processus d'évaluation au niveau du système éducatif français. De même, les objectifs et les indicateurs de performance de l'enseignement scolaire retenus par le Parlement dans la loi de finances et présentés en annexes de la circulaire de préparation de la rentrée scolaire 2007 constituent un programme de réalisation qui se traduit en résultats recherchés par la définition de cibles à atteindre en 2010. Ces objectifs visent à développer l'expertise des enseignants (objectif 3) dans un contexte environnemental plus adapté (objectif 4)

pour former tous les élèves (objectif 2) à la maîtrise des compétences et des connaissances des sept piliers du socle commun¹³⁷.

Dans un contexte politique et territorial élargi de l'éducation, la logique de comparaison des systèmes éducatifs au travers des résultats obtenus aux évaluations internationales introduit également un principe de mesures des compétences mobilisées et maîtrisées par les élèves.

La recherche de l'efficacité s'inscrit donc dans une logique affirmée de productions de résultats traduisant la maîtrise des compétences. L'efficacité des politiques éducatives est déterminée par leur capacité à améliorer les acquis des élèves et à élever les résultats aux tests PISA¹³⁸ et PIRLS¹³⁹. L'exigence d'amélioration des résultats des élèves intègre les objectifs que s'est fixée l'éducation nationale dans sa dimension de service public d'éducation. Sa politique publique éducative est jugée efficace si certaines conditions sont remplies : des réponses sont apportées à l'attente des citoyens, l'utilisateur dispose d'informations sur les services rendus et la satisfaction du contribuable est assurée par le meilleur rapport coût/service rendu¹⁴⁰.

Le besoin de comparer les résultats générés par les politiques éducatives peut être repéré dès les années 1960 par la mise en place aux Etats-Unis d'évaluations des progrès des élèves. Le contrôle de la dépense publique liée à l'objectif de développement d'une société de la connaissance mieux adaptée aux besoins économiques participe à l'élargissement de ces stratégies évaluatives. La stratégie impulsée par le Conseil de l'Europe à partir des années 2000 fait référence à des objectifs à atteindre par les systèmes éducatifs. Dans le projet initial, le pilotage prend appui sur deux modalités de recueil de données dans les pays concernés : 1) la généralisation des évaluations internationales, TIMSS, PIRLS et PISA, 2) les indicateurs retenus par l'OCDE.

¹³⁷ Il faut souligner qu'à l'échelon européen, huit compétences-clés sont référencées.

¹³⁸ PISA : Programme for International Student Assessment.

¹³⁹ PIRLS (Progress in International Reading and Literacy Study) est un test concernant les élèves de 45 pays (dont 21 pays européens en 2006) qui vise à mesurer les performances des élèves en lecture à la fin de leur quatrième année de scolarité obligatoire.

¹⁴⁰ Rapport annuel des Inspections générales IGEN/IGAENR, La Documentation française, 2005.

La comparaison des réussites lors des évaluations internationales est tournée vers la position obtenue lors du classement des scores de réussite associée au coût généré par le système éducatif du pays concerné. Concernant l'enseignement primaire, seules les évaluations internationales PIRLS¹⁴¹ constituent des références de proximité sur la réussite scolaire des élèves de l'école élémentaire. Effectuée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, l'évaluation PIRLS évalue le niveau des élèves en compréhension de lecture¹⁴². Ce programme participe aussi à la comparaison des performances des pays et des provinces qui y participent. Mise en œuvre en 2001 et 2006, l'évaluation sera renouvelée en 2011.

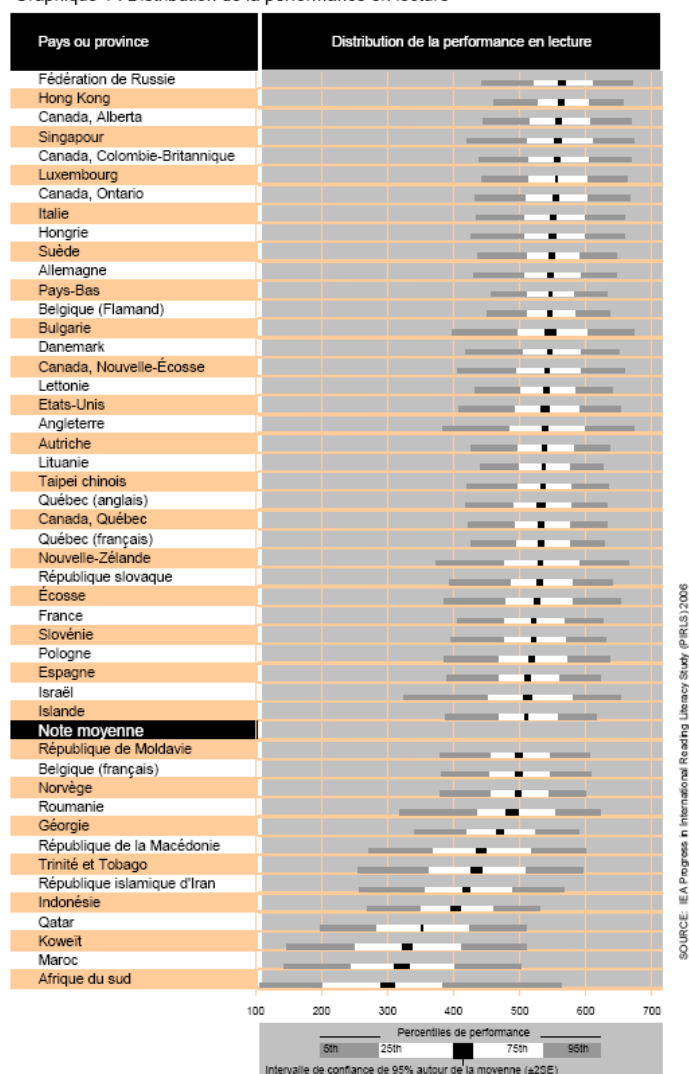
Le tableau ci-dessous renseigne sur les performances obtenues par les pays participants. Il présente pour les 40 pays et provinces participants la distribution de la performance en lecture¹⁴³. Les analyses et commentaires sont effectués à partir de ces données collectées. Le classement obtenu se comprend comme une mise en concurrence des Etats. Ce n'est pas sans conséquences au niveau des décideurs qui tiennent compte de ce classement pour impulser des orientations «en fonction des opportunités politiques » (van Zanten, 2004).

¹⁴¹ PIRLS 2006 *International Report IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 40 countries*.

¹⁴² Trois aspects de la compétence en lecture sont évalués : les processus de compréhension, les objectifs de la lecture, le comportement et les attitudes à l'égard de la lecture.

¹⁴³ Définition de la compétence en lecture par l'AIE : « L'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit que requiert la société ou qui sont importantes pour l'individu. Les jeunes lecteurs peuvent se construire un sens à partir d'une gamme de textes. Ils lisent pour apprendre, pour participer à des collectivités de lecteurs et pour leur plaisir ».

Graphique 1 : Distribution de la performance en lecture



Pour la France, les élèves de CM1 ont été retenus. Leur niveau de maîtrise dans quatre grandes compétences a été évalué¹⁴⁴ (4404 élèves évalués, répartis au sein de 261 classes). Malgré la stabilité des résultats enregistrés lors de PIRLS 2001, la France, en obtenant un score de 482 points, se situe sous la moyenne européenne fixée à 500¹⁴⁵. Ces résultats sont jugés préoccupants :

¹⁴⁴ Note d'information, 08.14 mars : Evolution des performances en lecture des élèves de CM1, Résultats de l'étude internationale PIRLS : « En mai 2006, un échantillon représentatif composé de 215137 élèves scolarisés dans 7629 écoles de 45 pays (ou provinces) ont participé à l'enquête internationale PIRLS (Progress in International Reading and Literacy Study) organisée par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation des compétences scolaires) en vue d'évaluer les performances en lecture des élèves à la fin de leur quatrième année de scolarité obligatoire ».

¹⁴⁵ Sur l'ensemble de l'évaluation, la France se situe de manière statistiquement significative au-dessus de la moyenne internationale : les élèves français obtiennent un score moyen de 522. Cependant,

- les élèves français sont sur-représentés dans le groupe le plus faible (36% contre 25% au niveau européen),
- les résultats des élèves français sont moins dispersés que dans l'ensemble des pays européens de l'étude,
- les élèves français sont sous-représentés dans le groupe de plus haut niveau : 17% contre 25%,

En reprenant les critères d'équité proposés par Meuret (Meuret, 2009), ces trois constats renvoient à la difficulté du système scolaire français à générer davantage de réussite chez les élèves. La surreprésentation des élèves faibles illustre la thèse de la potentielle exclusion sociale de l'individu : 36% d'élèves sont marginalisés par des acquis insuffisants. La dispersion des résultats renseigne surtout, pour les élèves français, de la difficulté du système à sortir la dispersion en dehors des taux les plus faibles. Le troisième constat montre également que l'enseignement ne parvient ni à limiter le nombre de faibles résultats ni à produire vraiment de la réussite. Marie Duru-Bellat confirme que « les enquêtes internationales montrent bien que les systèmes ont plus d'efforts à faire pour égaliser les résultats des élèves, quel que soit leur milieu social, quand il existe de fortes inégalités sociales entre eux » (Duru-Bellat, 2003).

L'éducation comparée constitue une entrée pour recueillir et connaître les conditions de fonctionnement de différents systèmes éducatifs. Par exemple, les analyses qualitatives de PIRLS mettent en évidence que les élèves français réussissent mieux par QCM que lorsque des réponses écrites sont demandées. Il est précisé également que « parmi les questions dont les réponses doivent être rédigées, des différences sont notées selon que la réponse requise doit être longue ou brève. Plus la réponse attendue doit être élaborée, plus le score des élèves français diminue. Les taux d'absence de réponse semblent liés aux formats de questions. Plus la réponse requise doit être élaborée et demande un développement écrit, plus les élèves ont tendance à s'abstenir ». C'est donc les stratégies d'enseignement qui sont questionnées par la mise en évidence de ces réponses.

confrontée à une nouvelle échelle ne prenant en compte que les pays européens, le score de réussite tombe à 482.

L'objectif initial attribué à l'éducation comparée¹⁴⁶ porte sur le recueil de données caractéristiques du système éducatif étudié à des fins de compréhension (Forestier 2007, Meuris, 2008). Espace de recherches et de compréhension à l'échelle mondiale, les analyses de l'éducation comparée sont investies par la sphère politique qui trouve dans les mises en comparaison des « pistes qui vont conduire aux décisions susceptibles d'améliorer la qualité de l'éducation » (Meuris, 2008). Ce sont des fins humanistes, portées par la compréhension et le respect mutuel qui sont affichées par l'éducation comparée. Dans une contribution à une note de synthèse du réseau Eurydice (Eurydice, 1993), Marcel Crahay reprend cette idée de la comparaison à des fins d'amélioration du système éducatif par la mise en relation des caractéristiques d'un système éducatif et de ses réussites. Les « lois » dégagées mettent en évidence les conditions favorables à davantage d'efficacité et d'équité par la mise en relation d'un mode d'organisation et d'un « produit » chez les élèves (Duru-Bellat, Mons, Suchaut, 2004). Les années 1990 voient l'arrivée des thèses managériales (Boltanski, Chiapello, 1999) et c'est dans ce contexte que le pilotage concerté et comparé des systèmes d'enseignement est évoqué : des indicateurs communs rendent possibles l'analyse de l'évolution des systèmes d'enseignement dans la Communauté Européenne pour repérer les dérives ainsi que les réussites. La culture émergente du résultat et le pilotage par objectifs amènent l'Etat à considérer les performances des élèves français avec plus d'attention lorsque les comparaisons internationales montrent la faiblesse des acquisitions des élèves à l'issue de la scolarité obligatoire (van Zanten, 2005).

Dans une « volonté politique d'accroître l'efficacité et l'équité de l'enseignement », la constitution de « tableaux de bord » est envisagée autour « d'objectifs explicités et de procédures systématiques de recueil d'informations », traduisant l'application d'une conception rationaliste de la mesure aux moyens de standards, d'échelles de comparaisons (Normand, 2003). Deux dimensions dans le recueil de données sont actuellement généralisées : des indicateurs publiés

¹⁴⁶ L'expression « éducation comparée » semble utilisée pour la première fois par Marc-Antoine Jullien (de Paris) dans son ouvrage « *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* », 1817.

annuellement par l'OCDE¹⁴⁷, et des données quantitatives présentées par la Commission européenne¹⁴⁸.

La référence à l'équité dans cette approche de l'éducation comparée nous intéresse car elle contribue à prolonger notre questionnement sur la performance.

Il nous semble intéressant de faire référence aux travaux de Dupriez et Dumay (2004) qui s'appuient sur cette logique comparative en mettant en relation les résultats aux évaluations PISA 2000 dans le domaine de la compréhension de l'écrit¹⁴⁹, évaluations qui s'adressent aux jeunes de 15 ans et PIRLS (2001) pour un public âgé de 9/10 ans. C'est en effet par cette approche comparative que le concept d'égalité est traité au travers de la question de recherche suivante : « Au sein de pays au niveau de richesse relativement proche (fondamentalement, les pays de l'UE), les inégalités scolaires sont-elles attribuables à un effet propre des systèmes scolaires, ou à un effet des inégalités sociales de la société dans laquelle ils s'inscrivent ? ». La méthodologie de la recherche met en œuvre les principes de l'éducation comparée en étudiant les performances en référence « à des critères d'efficacité, d'efficience ou d'égalité » (Dupriez, Dumay, 2004). Les deux auteurs mettent par exemple en évidence l'impact de l'orientation tardive sur la réduction des inégalités scolaires. Dans le prolongement de cette idée, l'école n'a pas besoin de sélectionner pour être efficace (Crahay, 2003). Les invariants dégagés par l'équipe Duru-Bellat/Mons/Suchaut sont de même nature : la réduction des inégalités repose plutôt sur un tronc commun long sans sélection précoce des élèves.

La problématique de l'égalité visée par les évaluations est à considérer sous les effets contradictoires de la compétition ou de « l'effet-palmarès » (Forestier, 2007) qu'engendre la poursuite d'objectifs communs. Or le débat sur la réduction des

¹⁴⁷ *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*

¹⁴⁸ *Les Chiffres clés de l'éducation en Europe*

¹⁴⁹ En compréhension de l'écrit, PISA répartit les élèves selon six niveaux de compétences. Le plus élevé, niveau 5, rassemble les élèves dont le score dépasse 625 points. Les deux plus faibles sont le niveau 1 (de 335 à 407 points) regroupant des élèves capables de reconnaître les thèmes principaux d'un texte portant sur un sujet familier et le niveau inférieur à 1 (moins de 335) où les élèves sont capables de lire, sans avoir acquis les habiletés nécessaires pour utiliser la lecture pour apprendre.

inégalités scolaires semble se déplacer ou tout du moins réintégrer l'effet sociétal. Comme le souligne Forestier en reprenant les constats affichés par la sociologie de l'éducation « les pays dont les élèves obtiennent un niveau de performances élevé sont les pays où le poids des inégalités sociales est le plus faible ». Ainsi affirme Forestier, le problème de l'arbitrage entre efficacité et équité ne se pose pas. Considérées sous l'angle de la performance (et de l'obligation de diviser par trois le nombre des élèves en difficulté), les évaluations internationales mettent en évidence, au-delà des critiques méthodologiques, l'inefficacité de décisions d'orientation (le redoublement) sur les performances des élèves. Au-delà de la moyenne affichée, les résultats aux évaluations PISA montrent des résultats excellents pour la moitié des élèves français et médiocres pour l'autre moitié.

Le problème de l'équité dans le système d'enseignement français est là bien posé lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre un projet républicain de formation de citoyens adaptés à une société qui ne sait pas faire face aux caractéristiques sociales des populations. Les résultats restituent une image « objective » de l'efficacité du système éducatif à partir de laquelle les décideurs politiques légitiment les réformes (Normand, 2003).

A considérer avec plus d'attention les motifs des évaluations et leur méthodologie, l'objectif d'égalité de résultats renvoie au modèle de justice qui se profile dans l'espace européen. La performance pose des enjeux éthiques (Rivière, Toulemonde, 2009) dans « ce contexte de pression sur les résultats » pouvant conduire « à une compétition de mauvais aloi, au rejet des élèves qui ne produisent pas les résultats attendus, au mépris d'une école juste ».

La question du sens est bien posée au travers de la légitimation de résultats tendant à « ignorer la construction des compétences évaluées et à masquer des dissemblances originelles importantes » (Normand, 2003). Il faut y voir alors un appauvrissement du politique devenu une technique cherchant « à produire chez les citoyens administrés les comportements adaptés et concrets » (Lessard, 2009) et traduisant la primauté de la rationalité instrumentale ; ou bien y voir la mise en place d'une justice méritocratique portant les conditions d'une compétitivité juste, favorable à l'adaptation, à la créativité, à la réactivité et productrice du capital humain recherché

dans la course à l'économie de la connaissance. Ainsi que le rappelle Nathalie Mons (Mons, 2008) les études de l'IEA intègrent la théorie du capital humain comme ressource humaine de qualité c'est-à-dire apte à participer à la « compétition économique planétaire ». Dans une logique de concurrence internationale, on comprend tout l'intérêt pour les Etats d'afficher leur réussite actuelle pour les grands défis de demain et « à tout faire pour être mieux classé la prochaine fois » (Perrenoud, 2009).

7.6 Résumé du chapitre 2

Dans ce chapitre sur le couple efficacité/efficience, nous posons le problème de la reconnaissance de la valeur de l'individu. Nous mettons en évidence dans cette partie la contradiction entre les objectifs de formation de l'humain et des tests standardisés qui réduisent « les qualités et les capacités hétérogènes des élèves en une même mesure » et limitent le concept de « capital humain » à une moyenne déterminée sur une échelle de comparaison internationale.

En effet, en introduisant la notion de socle commun de connaissances et de compétences, en définissant les compétences de base fondamentales et la reconnaissance des acquis, les politiques éducatives s'engagent contre l'exclusion des moins favorisés socialement en leur garantissant les savoirs nécessaires à leur maintien et leur participation à la marche du monde. Elles participent finalement à la définition d'une société plus juste permettant à chaque individu « l'intégration dans notre société en toute dignité » (Mons, 2008). Dignité maintenue dans « l'école des individus » lorsque l'égalité visée n'est plus seulement « celle des résultats mais aussi celle des capacités de produire soi-même sa propre identité » (Dubet, 2003).

Le modèle de justice modelé dans les années 30 est mis à mal (Derouet, 2005) dans un premier temps par l'introduction dans les années 90 du modèle de management et dans un second temps par l'intérêt porté aux thèses libérales par lesquelles la concurrence semble être une stratégie pour rendre plus efficaces les systèmes éducatifs. François Dubet propose, par exemple, de remplacer l'objectif illusoire d'égalité des chances par celui d'égalité des places (Dubet, 2010). Dans une approche raisonnée du système économique, il présente comment peut se repenser la justice sociale si toutes les places sont enviables et garantes d'une reconnaissance sociale suffisante. Ce changement de perspective impose de penser autrement un idéal de justice qui semble ne pas pouvoir se réaliser et doit donc se repenser à partir de deux rhétoriques : « distinguer dans l'héritage moderne ce qui relève d'une exigence permanente de justice et ce qui est survivance d'un modèle dépassé ; distinguer dans les propositions nouvelles ce qui est adaptation au nouvel esprit du capitalisme et renouvellement de l'idéal de justice » (Derouet, 2005).

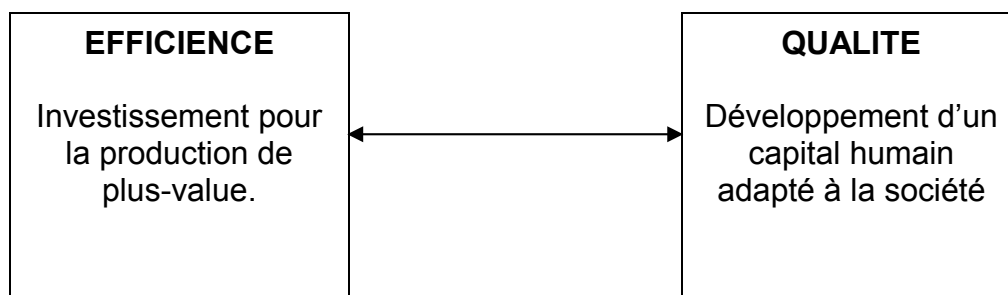
CHAPITRE 8 : L'EFFICIENCE EN EDUCATION, INVESTISSEMENT ET ENJEU POUR UNE ECOCOMIE DE LA CONNAISSANCE

Dans la majorité des cas, les mille et une recettes pour guérir l'école de ses maux (inefficacité, inefficience, qualité insuffisante, etc.) cultivent l'idée, jamais démontrée, que le « mauvais » fonctionnement de l'école est dû à des problèmes de gestion, la bonne gestion étant forcément celle de l'entreprise.
Joao Barroso, 2000

8.1 Introduction

Dans les trois critères retenus pour définir la performance, le dernier que nous soumettons à notre analyse est celui de l'efficacité. Dans la relation systémique établie pour comprendre la performance, le critère d'efficacité est articulé au critère qualité.

Notre attention se porte ici sur l'aspect économique du fonctionnement du système éducatif dans un rapport institué entre les moyens fournis et son coût (Thélot, 1994), soit par l'optimisation des moyens (y compris en termes de ressources humaines), soit par la capacité à augmenter des résultats.



S'inspirant des thèses du libéralisme économique qui recherchent le rapport maximal entre un niveau de production et une quantité donnée de ressources, la notion de rentabilité économique de l'enseignement s'exprime plus particulièrement dans un contexte contraint par la réduction des finances publiques. Ainsi l'efficacité s'appréhende à partir de deux principes :

- quand la production augmente tandis que la quantité des ressources reste fixe,
- quand la quantité de ressources diminue et la production reste la même (Moisset, 2003).

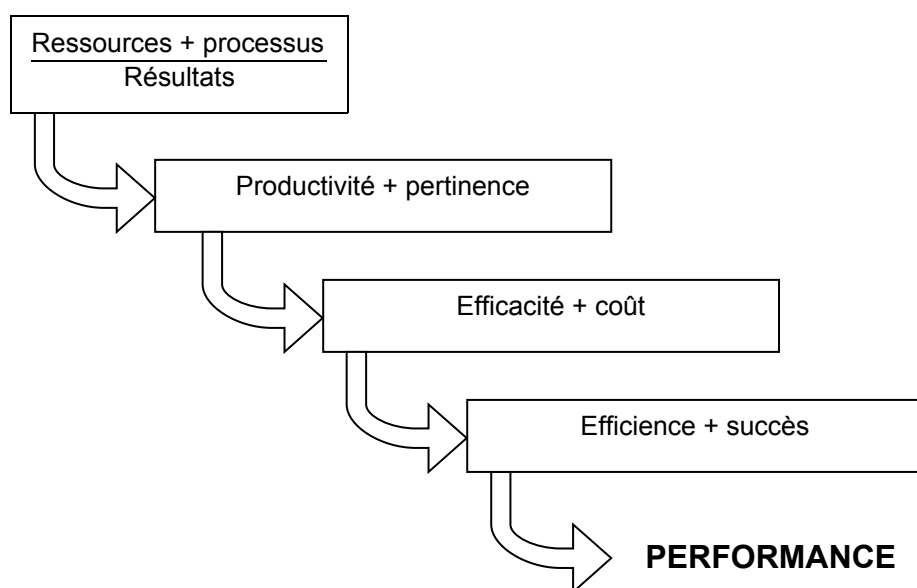
Dans ces termes, la LOLF renforce ce message économique qui « se présente exclusivement comme une réponse aux exigences de rationnement des dépenses publiques » (Jobert, 1992). Le gouvernement est donc tenté dans des périodes de gestion des déficits publics de se référer davantage au critère d'efficacité tout en maintenant ses objectifs de qualité du système éducatif du point de vue de la réduction des inégalités scolaires. La communication sur le coût de l'éducation et la restriction budgétaire associée renvoient à cette approche prioritaire qui, sans exclure les autres critères, lui donnent une place privilégiée. L'école est « prise sous un nouveau rapport de service » (Delamotte, 1998).

Au cours du développement qui suit, nous interrogeons le système éducatif, évalué par le critère efficacité, en mettant en évidence son passage d'un centre de coûts à un centre de profits. Nous abordons successivement :

- le coût du système éducatif français et le principe de l'efficacité dans le cadre de l'éducation comparée,
- la notion de fluidité des parcours et la pratique du redoublement comme stratégie de régulation des apprentissages,
- l'impact des dépenses publiques pour l'éducation, compris comme un bien public s'inscrivant dans un marché concurrentiel.

8.2 Le coût du système éducatif français

La centration sur le coût introduit le critère d'efficacité. Pour illustrer cette entrée dans l'efficacité, nous prenons l'exemple de la performance intégrée à la gestion du système hospitalier qui doit prendre en compte les ressources disponibles tout en maintenant des soins adaptés aux pathologies. La performance hospitalière réside dans le respect du schéma suivant (Hubinon, 1998) :



La productivité de « l'entreprise hospitalière » correspond aux résultats obtenus par une gestion optimisée des ressources (les personnels mobilisés) et des processus (la gestion et la quantité des soins). Le critère pertinence vient retenir la productivité en ne retenant, dans la recherche de la performance, que les situations pour lesquelles l'adéquation entre les mesures prises et leur degré de pertinence est justifiée. Ces deux éléments réunis, productivité et pertinence, définissent le critère efficacité. Le coût représente une contrainte supplémentaire puisque pour deux situations à traiter identiques, celle qui aura engendré un moindre coût pourra être retenue au titre de l'efficacité de l'équipe. Le résultat final considéré comme un succès dans les soins choisis et mis en œuvre correspond à une démonstration de performance¹⁵⁰.

¹⁵⁰ L'exemple suivant pris à la formation complète cette approche de la performance où l'efficacité est représenté par le rapport entre le niveau d'efficacité et les ressources : « Prenons deux sessions de

La démarche de performance introduit un aspect essentiel, celui de « l'efficience financière » (Thélot, 2009) d'une structure ou d'un système et amène à considérer l'école comme un lieu d'investissement, un « investissement dans la jeunesse et donc dans l'avenir du pays ». L'école entre dans l'ère de l'économie propre aux sociétés capitalistes où « c'est l'économie qui impose sa loi » (Delamotte, 1998). Pour Claude Thélot, l'efficience financière se mesure par la relation entre les résultats et les moyens, l'évolution dans le temps de cette relation, la comparaison dans l'espace, mais aussi entre pays et entre établissements. La question de l'efficience financière est donc toujours articulée à « l'efficience pédagogique » qui se considère sous l'angle des services que rend le système éducatif (les moyens).

L'efficience est ainsi prise en tension entre une approche réductionniste centrée sur les coûts, approche incarnée par le *New Public Management*¹⁵¹ et une approche fondée sur la culture « humaniste » de l'école centrée sur la justice sociale (approche remise en cause par les conséquences de la crise financière et économique¹⁵²) : « [l'Etat] se contente d'être le lieu de la recherche rapide, économe et parfois autoritaire des moyens les plus appropriés pour l'atteinte de finalités générales et apparemment consensuelles, qui en fait sont celles que lui imposent depuis trente ans le triomphe du capitalisme sur le communisme, la mondialisation, et récemment, la crise financière et économique » (Lessard, 2009).

formation A et B dont les niveaux de gains relatifs (sur les mêmes objectifs) sont respectivement de 80% et de 60%. La session A est plus efficace que la session B. Imaginons que pour atteindre ces résultats, la session A ait duré cinq jours, alors que la session B se soit déroulée en trois jours. Le niveau d'efficience (temporelle) de la session A est de $80/5 = 16$, alors que celui de la session B est de $60/3 = 20$. La session B est donc — d'un point de vue temporel — plus efficiente que la session A » (Gérard, 2001).

¹⁵¹ « Le mouvement du *New Public Management* a fait son apparition dans les années 80, affectant toutes les sociétés occidentales et influençant considérablement les relations entre les citoyens et l'Etat. Ce mouvement concerne essentiellement le renouvellement de la gestion des affaires publiques. Dans ce contexte, par exemple, l'Etat se préoccupe notamment d'imputabilité, de l'obligation de résultats, d'efficience, entendue comme l'efficacité au moindre coût », Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, Conseil Supérieur sur l'éducation, Québec, 2010.

¹⁵² En 1981, Pierre Rosanvallon (*La crise de l'Etat-Providence*, Seuil, 1985) interrogeait la pertinence de l'organisation et des dépenses de « l'Etat-Providence » en montrant l'impossibilité de maintenir un haut niveau de dépenses sociales.

L'introduction de l'efficience dans le secteur public de l'éducation est donc associée à des décisions politiques qui peinent à se justifier auprès des acteurs de terrain qui y voient « surtout le prétexte à diminuer les moyens qui sont affectés à l'enseignement, que ce soit en diminuant le nombre des enseignants, en diminuant les budgets consacrés aux moyens didactiques¹⁵³ ou à la formation, ou encore en augmentant les temps et les limites des prestations » (Gérard, 2001).

La justification des choix budgétaires repose sur la lisibilité du coût de l'éducation pour tous les citoyens. Ce coût fait l'objet de publications¹⁵⁴ présentant l'effort public fourni.

Tableau 3 : L'évolution de la dépense intérieure d'éducation

¹⁵³ Pour le premier degré, les projets d'école impulsés par la loi d'orientation de 1989 faisaient l'objet d'avenants par lesquels des subventions étaient sollicitées pour la mise en œuvre de certaines actions culturelles ou sportives par exemple. Les établissements du premier degré dépendent donc aujourd'hui de la seule subvention attribuée par les communes au titre du fonctionnement prévu par les lois de décentralisation de 1982 ou à des partenaires ponctuels qui inscrivent dans leur démarche les financements nécessaires.

Comme le rappelle O'Brien, « les écoles ne sont pas autonomes du point de vue administratif mais sous la responsabilité des inspecteurs du premier degré qui exercent leurs fonctions sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale. Ces inspecteurs gèrent les personnels, participent à l'élaboration de la carte scolaire, mettent en oeuvre la politique éducative nationale et l'évaluent. Les inspecteurs peuvent avoir la charge de 30 à 70 écoles, qui emploient en moyenne 300 enseignants. Ils n'ont pas la maîtrise directe des équipements, des bâtiments scolaires et de nombreux services d'appui, qui sont financés par les municipalités et avec lesquelles des coopérations doivent se mettre en place » (O'Brien, 2007).

¹⁵⁴ Regards sur l'Education (publication de l'OCDE), Compte de l'Education (MEN-MESR-DEPP), Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.

[1] Évolution de la dépense intérieure d'éducation par unité de financement de 1985 à 2008 (1)
(France métropolitaine + DOM)

	1985	1995	2000	2005	2006 (4)	2007	2008 provisoire
Dépenses totales par financeur final (millions d'euros, prix courants)							
Éducation nationale	29 773	50 096	58 474	63 823	66 945	66 968	67 948
Autres ministères (2)	3 385	5 683	5 889	5 831	5 260	5 283	5 341
Total État	33 158	55 778	64 363	69 654	72 205	72 251	73 289
Collectivités territoriales	7 648	19 167	22 698	26 272	28 184	31 114	32 612
Autres administrations publiques (3)	407	927	786	853	790	742	764
Entreprises	2 834	4 892	5 663	7 490	8 311	8 258	8 583
Ménages	6 683	10 514	11 383	13 246	13 619	13 845	14 173
Total général (en euros courants)	50 729	91 278	104 893	117 514	123 108	126 210	129 422
Total général (euros constants, estimation aux prix 2008)	80 736	113 700	124 395	126 394	129 329	129 354	129 422
% du PIB	6,7	7,6	7,3	6,8	6,8	6,7	6,6
Structure du financement par financeur final (%)							
Éducation nationale	58,7	54,9	55,7	54,3	54,4	53,1	52,5
Autres ministères (2)	6,7	6,2	5,6	5,0	4,3	4,2	4,1
Total État	65,4	61,1	61,4	59,3	58,7	57,2	56,6
Collectivités territoriales	15,1	21,0	21,6	22,4	22,9	24,7	25,2
Autres administrations publiques	0,8	1,0	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6
Entreprises	5,6	5,4	5,4	6,4	6,8	6,5	6,6
Ménages	13,2	11,5	10,9	11,2	11,1	11,0	11,0
Total général	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(1) Évaluations provisoires pour l'année 2008.

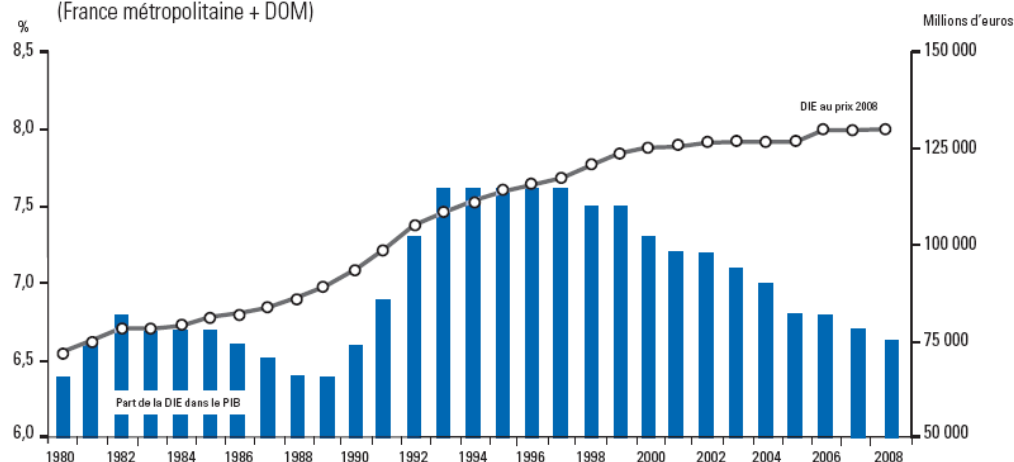
(2) Y compris le reste du monde (Union européenne et autres pays étrangers).

(3) Voir rubrique "Définitions" ci-contre.

(4) Rupture en raison de l'application de la LOLF (voir rubrique "Définitions" ci-contre).

[2] Évolution de la dépense intérieure d'éducation (DIE) et de sa part dans le PIB (1980-2008)

(France métropolitaine + DOM)



Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, RERS 2010.

Le coût de l'éducation est exprimé par la dépense intérieure d'éducation (DIE¹⁵⁵) visant à assurer le fonctionnement et le développement du système éducatif. La

¹⁵⁵ DIE (Dépense Intérieure d'Education) : Total des dépenses effectuées en France métropolitaine ou dans les DOM pour les activités d'éducation (enseignement ou activités annexes) et pour l'achat des biens et services liés à l'éducation.

croissance de la Dépense Intérieure d'Education est expliquée par l'accroissement du nombre d'élèves et d'étudiants, les modifications de la structure de cette population scolaire, avec une augmentation des filières plus coûteuses et surtout l'augmentation du coût unitaire de chaque élève (Note d'Information, 07-41). Cette dépense est consentie dans sa plus large part par l'Etat à hauteur de 56,2 % et par les collectivités territoriales qui répondent à de nouvelles charges de fonctionnement et d'investissement depuis les lois de décentralisation. La part des collectivités territoriales croît de plus de 10 points (de 15,1 en 1985 à 25,2 % en 2008). Pour le premier degré, les dépenses des collectivités territoriales concernent l'équipement et l'entretien des établissements, l'achat du matériel nécessaire à l'enseignement, l'équipement en manuels et en matériel informatique, l'entretien et la mise à disposition des structures sportives. S'ajoutent le transport scolaire, le financement d'emplois territoriaux (ATSEM, Intervenants sportifs), les services péri-scolaires (accueil des élèves, aides au devoir, etc.). Les ménages sont également concernés avec une participation à la dépense de 11 %, ce qui représente un taux identique de contribution depuis le début des années 2000.

La DIE enregistre une baisse de sa part dans le PIB qui s'explique par « les efforts de maîtrise de la dépense publique et un ralentissement de l'investissement des collectivités locales » (RERS, 2010). L'Etat investit 29,2 % de la DIE pour le premier degré. Cette dépense correspond en grande part au financement des emplois : plus des trois quarts de la dépense totale sont consacrés à la rémunération des personnels¹⁵⁶.

L'effort consenti par la nation s'exprime également au regard de la dépense moyenne par élève. Ainsi, en 2007, un élève du premier degré coûte à l'Etat 5 350 euros¹⁵⁷. Cette somme correspond au coût pour une scolarité-type, c'est-à-dire pour une carrière scolaire longitudinale (Thélot, 1994) : « il s'agit d'une dépense théorique correspondant à ce que coûterait, en moyenne, cette scolarité si elle se déroulait selon

¹⁵⁶ De 1980 à 2006, la dépense moyenne par élève du premier degré a augmenté de 79% en prix constants. Cette forte augmentation est due, d'une part à une baisse des effectifs d'élèves du premier degré et, d'autre part, à une revalorisation des carrières des enseignants, avec la création du corps des professeurs des écoles (Note d'Information, 07-41)

¹⁵⁷ Note d'information, *Le coût de l'éducation en 2007, évaluation provisoire du compte*, 09.13 mai.

la séquence choisie, avec différents scénarios sur le nombre de redoublements» (Note d'information, 09.13). La même approche théorique est mobilisée pour évaluer le coût d'une scolarité sans redoublement de la maternelle à un baccalauréat général et technologique. En 2006, ce coût est estimé à 102 800 euros (Note d'information 07-41).

Alors que ces moyens sont souvent décrits comme importants (Suchaut, 2007) et ont générés incontestablement une amélioration des conditions d'enseignement (« meilleur taux d'encadrement, augmentation des moyens, revalorisation des salaires »), le financement de l'éducation ne remplit pas ses promesses et n'atteint que partiellement ses objectifs. Ce qui amène à penser « qu'au regard du niveau de performance obtenu, la dépense par élève en France « peut paraître élevée » (CAS, 2009). Progressivement s'introduit l'idée que « le salut du système éducatif ne passe pas, ou plus, par une augmentation des moyens alloués mais par un usage plus performant (plus « concurrentiel ») des ressources existantes » (Maurin, 2007).

La référence aux objectifs européens contribue à nuancer le discours politique de la performance. Parmi les objectifs les plus invoqués pour défendre les décisions politiques, les sorties du système éducatif sans diplôme constituent un facteur de l'efficacité du système éducatif. Au regard d'objectifs et de critères nationaux propres à chaque système éducatif, la notion de performance peut être ainsi considérée comme une notion relative car les critères de la performance recouvrent des objectifs bien plus vastes que la seule réduction des coûts d'éducation.

Les exemples organisés ci-dessous dans le tableau produit par le Centre d'Analyse Stratégique (CAS, 2009) semblent de ce point de vue intéressants par une prise en compte élargie d'objectifs économiques, sociaux et individuels qui dépassent le critère efficacité tel qu'il est posé dans le contexte français.

Tableau 4 : Objectifs et critères de performance

Objectifs	Description	Exemples de critères de performance
Economiques	➤ Economie de la connaissance ➤ Capital humain formé ➤ Compétitivité économique ➤ Créativité	➤ Nombres de diplômés du supérieur ➤ Nombre de prix Nobel ➤ Taux d'illettrisme ➤ Niveau éducatif des 25% les moins

	➤ Croissance ➤ Plein emploi	- diplômés ➤ Niveau moyen d'éducation de la population à l'issue du système scolaire
Sociaux	➤ Cohésion sociale ➤ Insertion ➤ Sécurité ➤ Santé ➤ Egalité hommes/femmes	➤ Evolution du taux de criminalité ➤ Coefficient de Gini ➤ Impact du milieu social sur les résultats scolaires ➤ Niveau des 10% les plus faibles ➤ Niveau moyen des étudiants à 15 ans en mathématiques et en français ➤ Niveau des 10% les plus forts à l'issue du système scolaire.
Individuels	➤ Bien-être ➤ Confiance en soi ➤ Développement de l'individu ➤ Capacité à lire et à écrire ➤ Position sociale ➤ Insertion sur le marché du travail ➤ Apprentissage de la vie en société	➤ Enquêtes sur le bien-être et le taux de satisfaction des français ➤ Prise en compte des spécificités de l'enfant dans le système scolaire ➤ Tests PISA

Source : Centre d'Analyse Stratégique, *Améliorer la performance scolaire*, 2009.

Par cette construction multi-référencée, la performance se définit au travers d'objectifs fixés dans une logique systémique prenant en compte cinq piliers pour penser le système éducatif (gouvernance et administration, environnement d'apprentissage, enseignants et capital humain, programmes et évaluation, élèves).

8.3 L'efficience dans une perspective d'éducation comparée

Le contexte dans lequel se détermine l'efficience du système éducatif français est construit par les comparaisons internationales aussi bien dans le domaine des moyens que dans celui du fonctionnement. Alain Bouvier (Bouvier, 2007) y voit l'émergence d'un « gouvernement par les normes ». Cette compréhension de la performance est confirmée par le point de vue de Benoît Heilbrunn qui précise que « la performance n'est envisageable que dans la comparaison et donc aussi dans la norme » (Heilbrunn, 2004).

Ce sont ces normes qui sont étudiées par le Centre d'Analyse Stratégique dans un document introductif à un séminaire de travail « Améliorer la performance scolaire. Avantages et limites des inspirations internationales » (CAS, 2009). L'éducation comparée, par son observation et son analyse des différences et des variations dans les performances scolaires des pays qu'elle étudie, se construit également en référence

au critère d'efficience, les deux autres critères classiquement mobilisés étant les critères d'efficacité et d'égalité (Dupriez, 2004). En analysant deux pays performants au regard des résultats obtenus aux grandes enquêtes internationales, des logiques éducatives différentes sont mises en évidence dans une perspective de modèles de référence pour la France : la Finlande pour l'équité, l'autonomie et la coopération caractérisant son système éducatif, le Japon et la Corée pour leur fabrique de l'excellence scolaire et sa transmission de savoir organisées par un système scolaire centralisé et sélectif.

Ces modèles de référence amènent à questionner la corrélation entre la richesse matérielle et culturelle des familles et les scores et parcours scolaires des élèves. En France, malgré les moyens mis à disposition du système éducatif (programmes, dispositifs, ressources humaines), les difficultés scolaires repérées dès le début de la scolarité s'aggravent et marquent durablement le parcours scolaire de l'élève dont on note souvent qu'il appartient à une famille dite défavorisée¹⁵⁸. Pourtant, « statistiquement, personne n'est exclu *a priori* d'une position scolaire » (Barrère, Sembel, 1998). La démultiplication des dispositifs scolaires (l'aide personnalisée¹⁵⁹), les aides périscolaires (les ateliers Coups de Pouce¹⁶⁰), les programmes de réussite éducative¹⁶¹ et les réformes (les programmes de 2008) provoquent peu d'effets sur les

¹⁵⁸ Dans le premier degré, les bases de données restent des supports peu exploitées. L'opposition à un recueil systématique d'informations sur l'élève et les familles par l'intermédiaire d'une application informatique nationale (Base-élèves) ne facilite pas l'accès à la connaissance précise des catégories sociales. Ainsi dans le cadre des Réseau Ambition Réussite ou des liaisons écoles/collèges, cette connaissance de la composition sociale de la population scolaire s'effectue à l'aide des statistiques des établissements du second degré.

¹⁵⁹ L'aide personnalisée consiste à proposer aux élèves en difficulté des modules différenciés de renforcement des apprentissages sous la forme de regroupement en tout petit nombre d'élèves. Le volume d'enseignement par élève est de 24 heures + 2 heures différenciées en fonction des besoins repérés par l'enseignant.

¹⁶⁰ Les dispositifs Coups de Pouce accueillent les élèves sur le temps périscolaire et prolongent l'enseignement de la lecture par une confrontation culturelle de l'élève aux textes participant à la construction du sens de la lecture. Ces dispositifs font l'objet d'un partenariat école/municipalité/Education nationale.

¹⁶¹ Les PRE sont des dispositifs contractualisés associés à la Politique de la Ville. L'objectif est de créer un réseau de ressources pour venir en aides aux élèves et aux familles par des programmes adaptés impliquant les associations sportives, culturelles, sociales existantes sur une commune.

résultats des élèves aux grandes enquêtes internationales. C'est ce que développe Eric Delamotte dans son analyse de l'efficacité économique de l'éducation : « Malgré toutes les promesses, les technologies nouvelles, de la radio à l'ordinateur, en passant par la télévision, n'ont pas réussi à provoquer des changements importants, que ce soit dans l'apprentissage des élèves et dans l'organisation de l'enseignement » (Delamotte, 1998).

Dans son Bilan de l'école de 2007, le Haut Conseil de l'Education, prenant appui sur les constats de l'enquête PISA, dénonce l'amplification de l'échec au cours de la scolarité. Dans ce rapport comparatif, il est rappelé par exemple l'inefficacité du redoublement comme stratégie de compensation ou de remédiation aux difficultés d'apprentissage. D'autres variables d'ajustement mises en œuvre dans le cadre de l'école *comprehensive* anglo-saxonne (Royaume-Uni, Etats-Unis, Canada, Nouvelle-Zélande) prennent en compte la question de la gestion des apprentissages des élèves (Mons, 2007). Le modèle de « l'intégration à la carte » présenté par Nathalie Mons s'appuie par exemple sur « la promotion automatique des élèves ou des taux de redoublement très faibles » (Mons, 2007). Ce modèle ne peut être dissocié des mouvements de réforme de l'éducation que ces pays ont connus dès la fin des années 1980. Les politiques éducatives conçoivent de manière significative le transfert des pouvoirs et des fonctions du national au local. Elles instituent des fonctionnements qui favorisent la responsabilisation des acteurs, les engagent dans la formalisation d'engagements éducatifs et l'explicitation des objectifs retenus au regard de la population scolaire recrutée (Barroso, 2000). Ce sont les modèles de la *school-based management* (SBM) et de la *self management school*.

Les constats (confirmés par les tests internationaux TIMSS, PIRLS, PISA) de marginalisation d'une partie de la population scolaire, écartée de la réussite scolaire pour des raisons ethniques, sociales ou culturelles, ont amené, dès les années 1970, des Etats à travers le monde¹⁶² à s'interroger sur les conditions à réunir pour une meilleure éducation pour tous. La démarche de la *School Based Management* est construite sur cet objectif de garantir pour tous une école de qualité (The World Bank,

¹⁶² Quelques exemples : A partir de 1970, le SBM est impulsé en Australie dans une perspective de complète autonomie des écoles. Au Canada, les réformes sont plus modérées et cherchent à impliquer davantage les familles et les collectivités. L'Etat de l'Ontario adhère à cette approche à partir de 1996

2007). La stratégie de développement des performances des élèves porte sur une forte implication des parents et des collectivités locales dans le choix des contenus et de la gestion des ressources. Les enseignants sont également concernés par une démarche qui doit davantage les motiver. En effet, les acteurs locaux ont en charge également la gestion des ressources humaines par le recrutement, le licenciement des enseignants et, en partie, leur salaire (Mons, 2007). Dans le modèle de la *Self Management School*, les pouvoirs des acteurs locaux sont plus limités dans la gestion des ressources humaines (Mons, 2007) mais ils disposent de davantage d'autonomie pour le financement et l'administration des écoles¹⁶³. Ces modèles sont finalement le résultat d'un processus de décentralisation plus ou moins fortement mis en œuvre (Dutercq, 2001).

Le système éducatif français s'est inspiré en partie de ces mouvements au travers des premières lois de décentralisation de 1982 et de la loi d'orientation de 1989. Pourtant, les premières n'ont pas amélioré significativement le contexte structurel des écoles du premier degré, et la loi de 1989 a abordé le projet d'école comme un espace formel d'objectifs sans développer l'indispensable autonomie financière et décisionnelle des équipes. A cette époque, la tentative avortée d'instituer un corps de directeurs (les maîtres-directeurs), responsables statutaires, montre encore la difficulté pour le système éducatif français de passer à une conception révisée du fonctionnement de l'école. C'est dans le second degré que se liront le mieux les effets des lois de décentralisation et de la loi d'orientation de 1989. Les établissements publics du second degré s'emparent des projets d'établissement qui, s'ils restent maladroits ou font l'objet de consensus réduits, impulsent de nouvelles modalités de communication au sein de l'équipe éducative sur les élèves (Derouet, 2000).

Mais au-delà d'une approche par le projet, c'est déjà toute une conception du fonctionnement des établissements qui se diffuse dans l'espace européen. Les « *Charters Schools* » sont des écoles publiques primaires ou secondaires, pensées sur ce modèle de mise en œuvre locale de l'éducation à partir d'une charte (projet éducatif et plan de développements propres). Deux grands principes, la gestion locale de l'école et le renforcement de son autonomie, sont justifiés par « des arguments techniques,

¹⁶³ Nathalie Mons indique que ce modèle de « décentralisation collaborative » est surtout appliqué par les pays scandinaves (Mons, 2007).

modernisation, amélioration de la qualité, de l'efficience, de l'efficacité » (Barroso, 2000). Mais il faut voir derrière ces réformes éducatives, des décisions politiques élaborées dans un contexte de forte concurrence internationale déterminée par la compétitivité et la logique de marché : « dans cette logique, l'école doit être libérée de l'Etat et gérée comme une entreprise dans un système de concurrence où la satisfaction du consommateur décide de sa rentabilité et de son efficacité » (Barroso, 2000). Ces conceptions de l'école dessinent une école pensée comme « une entreprise au service des ménages » (Establet, 1987).

La convergence des études comparatives concernant la gestion des parcours scolaires indique quelques caractéristiques favorables à la réduction des inégalités. Vincent Dupriez précise ainsi que « quel que soit l'état initial des inégalités à l'école, les pays à orientation tardive (16 ans) évoluent de manière plus favorable que les pays à orientation précoce au regard d'un objectif de réduction des inégalités » (Dupriez, 2004). C'est le cas, note-t-il pour l'Ecosse, la Norvège et l'Islande qui connaissent une forte inégalité à l'école primaire mais réduisent significativement l'état des inégalités en adoptant une structure commune de longue durée.

Le benchmarking contribuant à positionner les pays les uns par rapport aux autres met en évidence sur ce sujet du redoublement le « record » détenu par le système éducatif français (Baudelot, Establet, 2009). Le redoublement est inefficace et les résultats aux évaluations révèlent des résultats inférieurs chez les élèves « en retard ». La stratégie de communication au public rend d'une certaine manière les résultats plus visibles puisqu'ils entrent dans la sphère des familles. Les médias français s'en emparent, des constats se communiquent dans la sphère publique renvoyant l'inefficacité de la mesure, mettant en avant les dépenses au regard de résultats jugés insuffisants. Le calcul de la valeur ajoutée marque bien cette logique de l'efficience. En effet, il faut considérer que le coût de la scolarité d'un élève de primaire est représenté pour le premier degré par les dépenses de personnel et que l'allongement de la scolarité implique un coût supplémentaire. Le taux de réussite potentiel (TRP) répond à cette logique de mesure des performances. Ce taux détermine « le taux de réussite qu'on est en droit d'attendre du collège si ses élèves réussissent à effectuer le parcours de la 6^e à la 2^{nde} - sans redoublement et avec obtention du brevet - dans les mêmes proportions que celles observées au niveau académique pour des

élèves ayant les mêmes caractéristiques en termes de catégorie socio-professionnelle, d'âge et de nationalité » (MEN, 2005)¹⁶⁴.

Pourtant la question de la valeur ajoutée se pose dans les réflexions menées au niveau international sur l'évaluation des établissements et permet d'élargir la réflexion. Les visites d'étude européennes, dans une optique d'éducation comparée, mettent en évidence le questionnement sur le repérage de cette valeur ajoutée qui n'est pas sans évoquer le *testing* américain (Normand, 2003) qui alloue des moyens aux établissements en fonction de la valeur ajoutée. Les moyens supplémentaires attribués aux secteurs d'éducation prioritaire s'inscrivent partiellement dans cette logique. Les ressources humaines et les enveloppes budgétaires sont pensées dans une approche de meilleur résultat produit sur les élèves grâce à des moyens supplémentaires. Les comparaisons des résultats obtenus aux évaluations nationales distinguent les populations scolaires en fonction de leur appartenance ou non aux différents secteurs de l'éducation prioritaire (RAR, RRS).

8.4 La notion de fluidité des parcours

La fluidité des parcours s'exprime à l'aide de deux indicateurs principaux concernant la durée de la scolarité : le retard à l'entrée en 6^e, le retard en fin de scolarité obligatoire. La durée de la scolarité a fait et fait l'objet de décisions politiques importantes après l'accès de tous à l'école. Il ne peut être pensé de continuité ou de fluidité des parcours sans rapporter ces objectifs à la durée de la scolarité. En effet, les contraintes de durée conditionnent les décisions pédagogiques.

C'est, sans doute le plan Langevin-Wallon qui a formalisé, le premier (sans aboutir) ce principe de nécessité d'allongement de la scolarité obligatoire (un enseignement gratuit, laïque et obligatoire jusqu'à 18 ans) afin de « compenser les inégalités économiques », perçues comme un facteur d'exclusion du système scolaire. Dans cet esprit, l'extension des bourses a pour objectif de concrétiser une conception de la justice tentant de concilier les principes fondamentaux d'une « société démocratique composée d'individus *a priori* égaux et en même temps une société

¹⁶⁴ Le TRR est le taux de réussite réelle. Il recense le taux de réussite effectivement constaté et permet de rendre compte de la valeur ajoutée par la différence entre le TRR et le TRP.

industrielle impliquant une division du travail » (Dubet, 2004). Le recours à un principe de justice renforce la position idéologique du plan Langevin-Wallon qui pose finalement les conditions d'un recrutement de ressources humaines élargies pour faire face au développement industriel d'après-guerre. La proposition d'un tronc commun d'enseignement pour les élèves de 11 à 15 ans a pour objectif l'arrivée de ressources humaines autres que celles offertes « naturellement » par la bourgeoisie. Ce plan anticipe ainsi sur ce que Louis Legrand qualifie « d'ajustement des produits de l'école aux besoins de l'économie » (Legrand, 1998).

L'allongement de la scolarité participe probablement à la mise en évidence de la compréhension différenciée par les élèves de ce qui se joue et s'enseigne à l'école. De même, le collège unique pose autrement les questions de l'orientation dès l'école primaire.

Le redoublement¹⁶⁵ s'impose encore, en France, comme une solution dans le traitement de la difficulté scolaire. Si les enseignants y ont progressivement moins recours¹⁶⁶, la stratégie de l'année doublée semble être issue d'une forme de tradition encore insuffisamment questionnée mais mobilisée dans le système éducatif français. Le redoublement constitue, cependant, un facteur de maintien des inégalités sociales et donc contraire au principe d'égalité des chances : « Alors que 3% des enfants d'enseignants et 7% des enfants de cadres entrés en CP en 1997 ont redoublé à l'école primaire, les taux s'élèvent à 25% pour les enfants d'ouvriers et à 41% pour les enfants

¹⁶⁵ Nous choisissons volontairement ce terme de redoublement alors que la politique éducative a tenté d'introduire la notion de maintien scolaire. Le maintien scolaire est articulé à la notion de cycles définie par la loi d'orientation de 1989. Dans la réalité, le découpage par année scolaire, réaffirmé au travers des programmes de 2008, est un frein à la compréhension du sens du « maintien » qui diffère fondamentalement dans sa mise en œuvre du redoublement. Le maintien accorde à l'élève du temps supplémentaire pour compléter sa formation. Le redoublement repose sur le postulat que l'élève doit refaire pour mieux comprendre. La proximité illusoire des savoirs dans le cas du redoublement conforte l'idée chez les enseignants de l'efficacité de la mesure. La loi d'orientation de 2005 impose que dans le cas d'un allongement de la scolarité soit mis en place un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative) par lequel se posent et s'écrivent les conditions d'une meilleure réussite scolaire.

¹⁶⁶ La proposition d'un redoublement est soumise à l'accord des familles et doit faire l'objet d'un nouveau projet d'enseignement pour l'élève. Le PPRE (Projet Personnalisé de Réussite Educative) est un support faisant figurer les objectifs d'apprentissage, les moyens et les ressources humaines permettant de conforter les acquisitions.

d'inactifs » (HCE 2007). Le taux de redoublement en France est le plus élevé des pays de l'OCDE : « à la fin du premier cycle du secondaire, un élève sur trois a redoublé une ou plusieurs classes » (O'Brien, 2008). Alors que plus des 2/3 des pays de l'OCDE enregistrent un taux de retard inférieur à 20%, la « part de redoublants en France est considérable dès lors qu'on la compare à celle qu'on observe dans d'autres pays » (Baudelot, Establet, 2009)¹⁶⁷.

Or cette procédure se répercute sur la réussite scolaire des élèves : « Sept ans après l'entrée au CP, 93% des enfants de cadres et d'enseignants accèdent en classe de quatrième sans avoir redoublé, mais seulement 64% des enfants d'ouvriers, et moins d'un enfant d'inactifs sur deux » (HCE, 2007). En 1971, Baudelot et Establet¹⁶⁸ montraient que la différence des âges à la fin du CM2 décidait de l'orientation, qu'ils traduisaient à cette époque par une organisation institutionnelle de la sélection de classe¹⁶⁹. Enclenchant leur enquête par l'identification des obstacles à la réussite scolaire et sociale, les deux sociologues dénoncent une école primaire qui divise « sous les dehors de l'unité ». Le retard constitue la norme en confirmant les écarts rassurants pour une idéologie capitaliste qui s'impose aux classes sociales (qu'ils nomment le « mécanisme d'inculcation de l'idéologie bourgeoise »). Le tableau ci-dessous annonce une réalité qui se maintient dans le temps comme nous la lisons encore trente ans plus tard au travers des statistiques éditées par la DEPP en 2010 et présentées plus loin.

Tableau 5 : Retards scolaires en CM2 selon la catégorie socio-professionnelle

¹⁶⁷ Ces deux auteurs appuient leurs constats sur des données chiffrées :

- les pays ne comptant aucun élève en retard à 15 ans : Islande, Norvège, Japon, Corée du Sud,
- les pays dont la part d'élèves en retard est inférieure à 10% : Royaume-Uni, Républiques Tchèque et Slovaque, Finlande, Suède, Danemark, Pologne, Nouvelle-Zélande
- les pays enregistrant entre 10 et 20 % d'élèves en retard scolaire : Etats-Unis, Irlande, Italie, Turquie, Allemagne

¹⁶⁸ Christian Baudelot, Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, François Maspéro, 1971.

¹⁶⁹ « Mon jeune ami (fils d'ouvrier ou de paysan pauvre), puisque vous êtes relativement *trop vieux* pour « suivre » à l'école dans « votre classe », vous finirez inmanquablement par être *absolument* trop vieux pour la scolarisation. Au travail ! A la production ! Il ne vous reste pas d'autre solution », *L'école capitaliste en France*, François Maspéro, 1971, p.71.

Profession du père	31-12-1962Age moyen au	% d'élèves à l'heure ou en avance	% d'élèves en retard	dont retard de : 1 an	dont retard de : 2 ans	dont retard de : 3 ans et +
Ouvriers agricoles	12,57	27	73	44	22	7
Agriculteurs	12,24	41	59	44	13	2
Ouvriers	12,33	36	64	45	17	2
Commerçants Artisans	12,03	51	49	38	10	1
Employés	12,09	48	52	39	11	2
Cadres moyens	11,69	71	29	23	5	1
Industriels – Prof. Libérales	11,64	69	31	25	5	1
Cadres supérieurs	11,52	76	24	19	4	1
ENSEMBLE	12,15	45	55	40	13	2

Source : reproduction du tableau de Girard donné en lecture à la page 196 de *L'école capitaliste en France*, François Maspéro, 1971.

La deuxième division qu'opère l'école primaire selon l'analyse de Baudelot et Establet, porte sur la performance scolaire qui est opposée à la durée du parcours scolaire. Ainsi 22,6% des élèves à l'heure ou en avance issus des ouvriers agricoles obtiennent des résultats moyens, bons ou excellents. Chez les cadres supérieurs, le pourcentage d'élèves en réussite scolaire passe à 71,2%.

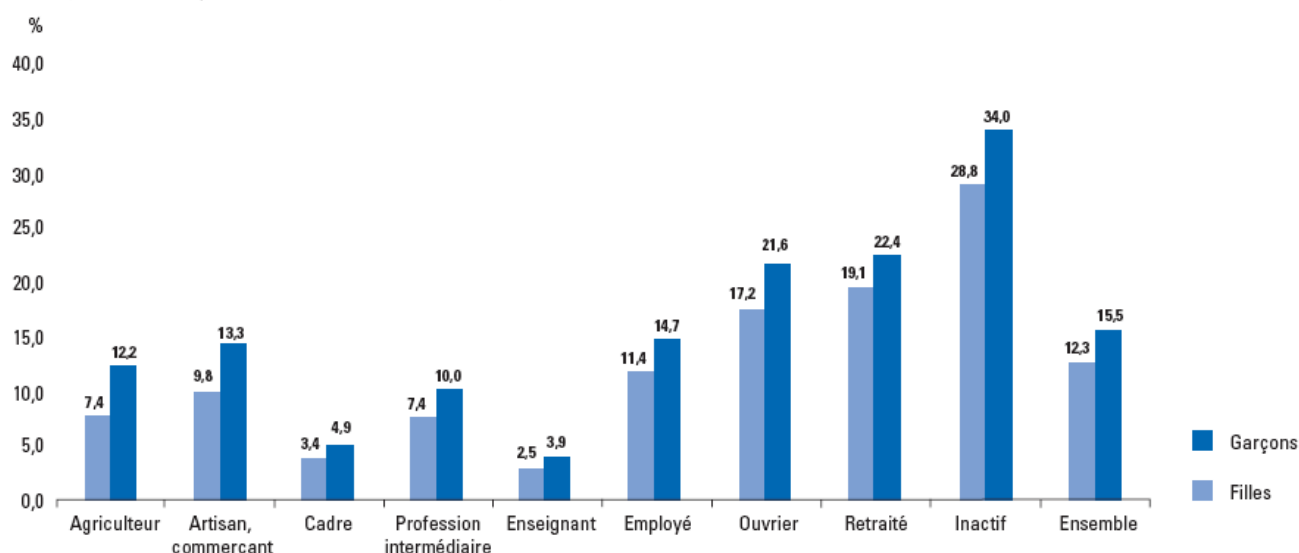
En observant dans le tableau de 2009, les proportions d'élèves en retard scolaire à l'entrée en 6^{ième}, nous constatons que la politique éducative impulsée par la LOLF et prioritairement fondée sur des critères d'efficacité économique peine à imposer une autre réalité. Ces seuls critères mobilisés ne parviennent pourtant pas à rendre le système éducatif plus performant et ne participent pas davantage à la réduction des inégalités sociales. L'analyse développée par François Dubet (Dubet, 2004) va dans le sens d'une priorisation des objectifs sociaux en insistant sur le fait que « la réduction des inégalités sociales reste le moyen le plus sûr de créer l'égalité des chances scolaires ». Les inégalités sociales aussi sont interpellées par le critère d'efficience. En effet, les retards scolaires restent corrélés à l'origine sociale des élèves. « L'école de l'efficacité » est surtout une réalité pour les enfants de cadre (Establet, 1987).

Le tableau ci-dessous indique la proportion d'élèves en retard à l'entrée en sixième selon le sexe et l'origine sociale¹⁷⁰. 62,8% des enfants d'inactifs arrivent avec une année de retard au collège contre 6,4% des enfants d'enseignants.

Tableau 6 : Proportion d'élèves en retard à l'entrée en sixième selon le sexe et l'origine sociale en 2009

[2] Proportion d'élèves en retard à l'entrée en sixième selon le sexe et l'origine sociale en 2009

(France métropolitaine + DOM, Public + Privé)



(Source : RERS 2010)

Par une toute autre approche, Luc Boltanski et Eve Chiapello montrent comment le processus d'exclusion s'instaure à partir de l'immobilisme qui illustre bien ce qui se passe aussi dans l'univers scolaire, probablement le plus proche de la « cité par projets » qu'ils décrivent : « c'est en demeurant sur place que les petits perdent ceux de leurs liens qui sont, potentiellement, les plus profitables. On est quelque part avec d'autres. Les autres se déplacent, on reste derrière » (Boltanski, Chiapello, 1999). Conçu dans le cadre des modèles d'univers économiques et sociaux (les cités) dont la cohérence interne est liée aux objectifs et aux fonctions qui sont assignés aux acteurs de ces cités, ce modèle explique que « l'immobilité des uns est nécessaire à la mobilité des autres ».

¹⁷⁰ Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, RERS 2010, DEPP, Septembre 2010.

Cette immobilité est toujours justifiée par un niveau de connaissances et un degré de maturité insuffisants pour « passer dans la classe supérieure ». Dans une approche contradictoire à notre démonstration, (O'Brien, 2007) souligne que « le redoublement a des avantages potentiels : il peut permettre de prendre en compte le fait que les enfants mûrissent à des rythmes différents, éviter que les écarts entre les niveaux d'aptitude dans la classe ne soient trop larges, de telle sorte que les élèves les plus lents ne freinent pas ceux plus rapides, et contribuer à s'assurer que les enfants ne passent pas d'une classe à la classe suivante sans avoir acquis un bagage minimum qui leur permet de suivre le programme de l'année suivante. Mais en pratique, ces avantages potentiels semblent être contrebalancés par d'autres effets négatifs, plus puissants » (O'Brien, 2008). La pensée économique en éducation se tourne vers les raisons de l'impuissance du système à dépasser les niveaux de performance enregistrés en avançant qu'il « est possible que les systèmes scolaires aient atteints ou soient proches d'atteindre un niveau de performance dont l'amélioration ne peut se faire que par des changements marginaux. La plupart des écoles font ce qu'elles peuvent faire, étant donné les contraintes dans lesquelles elles opèrent : d'un côté une organisation bureaucratique mécaniste industrielle, de l'autre, une diversité des élèves avec des motivations, de niveaux et des rythmes d'apprentissage différents » (Delamotte, 1998).

Les récents travaux de Christian Baudelot et Roger Establet proposent un autre écho de ces constats en prenant comme référence les résultats de PISA 2003 où « seuls 59% des élèves français âgés de 15 ans [sont] « à l'heure » ou en avance. Ils caractérisent la pratique du redoublement comme un outil de sélection et de hiérarchisation précoces, « défendue au nom de l'intérêt des élèves », « de l'homogénéité des classes », « le sort naturel réservé à ceux qui ne peuvent pas suivre » (Baudelot, Establet, 2009).

Le redoublement est donc signifié par les sociologues de l'éducation plus comme un problème que comme une solution et assurément contraire au principe de l'égalité des chances puisque ne participant (même pas) à la réduction des déterminismes sociaux. Bien au contraire, l'immobilisme (physique et cognitif) imposé par le redoublement participe à la création d'écarts encore plus importants entre les « petits » et les « grands » du monde scolaire. Or ces écarts favorisent la rupture avec l'idéal de

l'égalité des chances, compris comme une duperie par laquelle se renforce « la figure du cancre » définitivement reconnu inadapté aux enjeux scolaires (Derouet, 2000). En effet, les inégalités sociales constatées dans le quotidien interfèrent avec les codes de l'école, le langage utilisé, les ressources sollicitées implicitement dans de nombreuses situations scolaires¹⁷¹. Les processus scolaires et les traditions amènent les enseignants à s'inscrire malgré les recherches et les orientations institutionnelles dans ce que Pierre Merle appelle une « démocratisation ségrégative ». La très récente proposition d'un examen de passage à l'entrée en sixième¹⁷² tente bien de ramener le débat sur les savoirs indispensables à la poursuite d'une scolarité au collège, non plus conçue comme une continuité mais comme une nouvelle étape qui se mérite. Eric Maurin introduisait son ouvrage sur les bénéfices de la démocratisation ainsi : « Un vent mauvais semble se lever. Ce vent ramène, à la faveur d'un certain conservatisme culturel, des idées qu'on croyait passées de mode. Il faudrait, dit-on avoir le courage de reconnaître qu'en dépit de nos généreuses convictions tous les enfants ne sont pas égaux devant la connaissance et les apprentissages » (Maurin, 2007).

¹⁷¹ De nombreux travaux traitent de cette question par des approches différentes. L'impact du langage « de classe » (sociale) sur le cours des apprentissages est mis en évidence par les travaux de Bernstein (Bernstein B., *Langage et classes sociales*, Ed. de Minuit, 1975) ou pour sa dimension d'abstraction et d'implicite, la recherche de Bissonnette S., Richard M., Gauthier C., *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*, in *Revue française de pédagogie*, n°150, pp 87-141, 2005. La culture fondant la compréhension des situations scolaires est un autre exemple de bagage facilitant ou entravant l'avancée dans les apprentissages (Bourdieu P., Passeron J.C., *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Ed. de Minuit, 1964). Nous citons encore les travaux relatifs à l'effet du contexte social sur l'adaptation à la culture scolaire (Monteil J.M., Huguet P., *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* PUG 2002).

¹⁷² Proposition émise par Jean-François Copé, le 24/10/10 : « Si on n'a pas acquis ces connaissances (lire, écrire, compter,...) mieux vaut redoubler, pour protéger l'enfant, que le faire passer au collège et lui faire courir le risque de décrochage » (Nouvelobs.com)

8.4.1 Une culture intégrée du redoublement

La politique des cycles impulsée par la loi d'orientation de 1989 n'a pu s'imposer complètement dans un contexte structurel difficile à contourner. La répartition des établissements sur le territoire national fragilise une politique éducative qui revendique, dans ses textes, l'égalité des chances. De nombreux établissements scolaires du premier degré ont moins de cinq classes et 7000 écoles sont encore constituées d'une classe unique. Il est dans ce cas difficile de gérer l'hétérogénéité par des organisations prenant plus efficacement en compte les besoins des élèves. Faute d'espaces suffisants, ou de ressources humaines pour encadrer les élèves, la majorité des enseignants du premier degré, dans les petites structures scolaires, gèrent seuls la difficulté scolaire de leurs élèves.

L'enseignant est seul avec sa conviction intime que renforce la perception de quelques progrès chez l'élève redoublant. La réalité qui renvoie un certain bien-être de l'élève, une illusoire confiance en lui retrouvée, construit une image qui renforce la croyance de l'enseignant dans sa théorie sur le redoublement sans prendre le temps d'examiner les effets pervers d'une décision individuelle qui paraît tout à fait raisonnable à l'épreuve des faits dans le temps délimité de l'année scolaire ou rationnelle au regard des objectifs à atteindre par l'élève. Les enseignants « ont renouvelé leurs pratiques et leur représentation professionnelle par une culture de l'enfance qui, loin de fonctionner comme un appel incantatoire et sentimental, permet de structurer un nouveau sentiment de maîtrise et de responsabilité professionnelles, tout en étant une grande source de satisfaction » (Barrère, Sembel, 1998)¹⁷³.

La décision de redoublement¹⁷⁴ est prise pour un très petit nombre d'élèves à l'échelle d'un établissement et est confortée par le contexte de l'établissement (situé en éducation prioritaire par exemple). Mais ainsi que l'écrit Michel Crozier « les effets

¹⁷³ Repris par Anne Barrère et Nicolas Sembel à partir de « Métier d'instituteur et enfant-client » Kherroubi M., Grosperon M.-F., in Henriot-Van Zanten, Plaisance, Sirota, 1993.

¹⁷⁴ La décision de maintien (terme institutionnel instauré lors la mise en place de la politique des cycles) doit être prise en conseil des maîtres et validée par l'inspecteur de l'éducation nationale avant d'être soumise à la famille qui dispose de quinze jours pour faire appel de la décision. Mais il arrive bien souvent que la famille juge insuffisants les résultats de son enfant et insiste auprès de l'équipe pédagogique pour qu'elle prononce un maintien.

contre-intuitifs ou effets pervers caractérisent les affaires humaines. Ceux-ci désignent les effets inattendus, non voulus et à la limite aberrants sur le plan collectif d'une multitude de choix individuels autonomes et, pourtant, chacun à son niveau et dans son cadre, parfaitement rationnels» (Crozier, 1977).

Alors peut-être faut-il voir dans la solution de redoublement, une affirmation de la rationalité par rapport à des valeurs (quelles que soient les valeurs de référence) au détriment d'une rationalité par les buts¹⁷⁵. C'est ce qu'exprime Jean-Claude Forquin et que nous reprenons ici du point de vue des choix qu'effectue l'enseignant : « aucun enseignement ne peut se justifier seulement à partir de considérations utilitaires, l'acte d'enseigner étant décrit comme inséparable d'une foi en la valeur intellectuelle ou culturelle intrinsèque de la chose enseignée » (Forquin, 1991). L'enseignant engage ses savoirs et son expertise pour enseigner. Il se doit de donner à un élève tous les outils nécessaires à la réussite de l'année suivante. Finalement, l'enseignant engage la reconnaissance de son expertise professionnelle dans le cadre d'une structure collective.

La solitude professionnelle de l'enseignant, appelée aussi liberté pédagogique, le renvoie à ses propres échelles de jugement. Or une classe est toujours composée des trois catégories prototypiques d'élèves : les bons, les moyens, les faibles. L'effet « Posthumus » de Crahay s'applique comme une procédure raisonnable pour répartir les élèves selon une distribution gaussienne. Au niveau national, la chaîne de production des élèves est mise à mal lorsque le nombre de sorties n'est pas équivalent au nombre d'entrées, l'écart générant des coûts supplémentaires. Dans le secteur industriel, le principe de flux tendu explique le gain représenté pour une entreprise à ne pas entreposer trop longtemps des produits qui de fait ne rapportent rien. Le flux tendu vise ainsi à réduire les coûts sur un principe simple de premier produit, premier sorti. En appliquant ce principe, il est moins coûteux pour le système de prévenir le redoublement plutôt que de « guérir le redoublant ». La lutte contre l'échec scolaire semble configurer définitivement l'école française. Elle peut être conçue comme une « école de la remédiation » proposant des « remèdes imaginaires » aux maux qu'elle

¹⁷⁵ La rationalité par les buts (Zweckrationalität) et la rationalité par les valeurs (Wertrationalität) constituent deux formes d'engagement des acteurs pour justifier de leur activité et développées par Max Weber

engendre (Poupeau, Garcia, 2006) ou bien cherchant des « remèdes pédagogiques à la sélection par l'échec ». Si cette analyse critique se réfère explicitement à l'orientation des élèves du second degré, nous osons tenter une transposition au premier degré.

En effet « plus que la transmission des savoirs, la lutte contre l'échec scolaire [...] devenue la finalité de l'institution scolaire » (Poupeau, Garcia, 2006) pose finalement les conditions de la continuité du parcours ou celles de l'exclusion différée. C'est, pour ces auteurs, une école de l'illusion : illusion de l'égalité des chances puisque l'école n'assure pas les « conditions d'un apprentissage scolaire suffisant pour les moins favorisés », illusion sociale puisque l'Etat laisse « les familles se méprendre sur la valeur des résultats scolaires », illusion démocratique puisque les écarts entre les groupes sociaux sont maintenus.

L'obligation d'efficience dans ses deux approches (par le coût et par la fluidité des parcours) rencontre donc avec violence les convictions intimes des enseignants en les repositionnant sur l'obligation de réussir, sur l'obligation de faire en sorte qu'un apprentissage survienne (Ryle, 1978) dans un temps contraint que les décideurs politiques justifient aussi par la nécessité d'en réduire les coûts. Les arguments pédagogiques trouvent difficilement des espaces de persuasion tant le message néolibéral « se présente comme une réponse aux exigences de rationnement des dépenses publiques » (Jobert, 1992).

8.5 Rationalisation ou réduction des dépenses publiques d'éducation

L'efficience est liée à la volonté des Etats de mieux contrôler leurs dépenses publiques. Dans un secteur de production de ressources humaines, le système éducatif génère des coûts sans que les profits soient immédiatement garantis. Le discours politique retient principalement le coût généré par l'apprentissage d'un élève. Pourtant Valérie Charolles nous explique qu'il est possible « d'appliquer des retraitements à certaines dépenses publiques pour tenter d'approcher le bénéfice tangible qu'elles apportent à l'économie, en matière d'éducation par exemple (Charolles, 2008) : « il serait ainsi possible d'aller au-delà de la prise en compte des seuls salaires versés aux enseignants et aux chercheurs pour établir la valeur ajoutée dans ces secteurs. Mais

aussi de considérer que les augmentations de dépenses enregistrées dans ces domaines sont par principe génératrices de croissance c'est-à-dire qu'il s'agit de dépenses entièrement productives ». La dynamique de croissance d'une nation semble être associée positivement à la présence d'un enseignement de base égal à au moins cinq ou six années de formation (Bourdon, 1993).

8.5.1 La théorie du capital humain

La théorie du capital humain correspond à cette notion d'un investissement différé pour la société par un investissement pour l'individu (Becker, 1964). Les savoirs transmis par l'éducation améliorent la performance de l'individu, ce qui contribue à son bien-être social, culturel et économique : « Selon l'OCDE, le capital humain rassemblerait les « connaissances, les qualifications, les compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique » (Laval, 2010).

Le capital humain prend comme référence la convention marchande où la compétence de l'apprenant est conçue comme un portefeuille de savoirs opérationnels (Verdier, 2001). Pour Bourdon, « l'action d'éducation participe directement, comme le capital physique ou les ressources d'énergie, à la mise en œuvre de la production » (Bourdon, 1993). L'objectif européen de formation tout au long de sa vie prolonge l'idée politique de la nécessité pour l'individu de chercher à accroître cet ensemble de ressources, permettant l'augmentation de sa productivité et de ses revenus par une employabilité accrue. Cette notion d'employabilité désigne ainsi le capital personnel fonctionnel que chaque individu doit gérer et qui « est constitué de la somme de ses compétences mobilisables » (Bostanski, Chiapello, 1999).

Le concept de capital humain est donc associé au paradigme de la connaissance qui s'impose dans l'économie. Le capital humain est considéré comme un « bien privé » procurant un revenu (Laval, 2010). Au-delà de l'intérêt privé, ces savoirs opérationnels constituent des performances mobilisables pour le bien-être plus général de la société et pour sa performance économique. En cela le capital humain théorisé par Gary Becker s'oppose au capital culturel de Bourdieu, compris comme un attribut distinctif d'un individu. Le capital humain « caractérise la valeur d'un individu sur le marché du

travail mais il peut aussi, sous une forme agrégée, être considéré comme un stock productif, voire comme un facteur global de production à l'échelle de la société tout entière au même titre que le capital physique » (Baudelot, Leclercq, 2005).

La politique éducative des pays émergents converge progressivement vers le recours à la production d'éducation de masse dans cette perspective de gains différés pour l'économie du pays. A ce sujet, Jean-Claude Eicher (CRIPES, 1974) interroge la portée et les limites de la rentabilité économique de l'enseignement en mettant en évidence l'évolution de la théorie du capital humain tendant à identifier ceux qui y investissent et ceux qui en profitent. La question reste posée au travers du principe de l'égalité des chances qui suppose l'intérêt individuel que tire un individu de sa formation et l'intérêt collectif que tire une société de la formation de masse des individus.

Sans que cette approche fasse systématiquement l'objet de mesure statistique précise, la qualité des ressources humaines semble avoir un effet sur la richesse économique. A partir de l'analyse de la situation française en 1971, Roger Establet conclut : « L'école, par l'intermédiaire de l'élite qu'elle forme, a un effet positif d'entraînement sur le développement de la production, lorsque toutes les autres conditions de croissance sont réunies ; un effet négatif dans les autres cas ».

Quelques tentatives de mesure ont pourtant été tentées par certains théoriciens du capital humain. Ils proposent des correspondances chiffrées entre investissement éducatif et accroissement de la richesse d'un pays (Delamotte, 1998). Dans le système éducatif français, le diplôme tend encore à positionner et hiérarchiser les places sur le marché de l'emploi (Dubet, 2010). La fluidité de la scolarité participe de ce « pré-positionnement » dans la course aux diplômes et à l'emploi comme le révèle la note d'information (Note d'information 10.12 août) concernant la baisse des sorties sans qualification¹⁷⁶. C'est ainsi que, pour Christian Laval, « le capital humain ne se définit

¹⁷⁶ « Les sorties sans qualification n'ont cessé de baisser au cours des trente dernières années. En 1975, un quart des élèves d'une même génération interrompait ses études au collège ou en première année de CAP ou de BEP. Trente ans plus tard, ils ne sont plus que 5%. Cette baisse est considérable. La principale explication est l'élévation générale du niveau d'études. Les élèves en difficulté scolaire interrompent désormais plus tard leurs études, mais 140000 d'entre eux sortent encore sans diplôme. Cela suffit cependant à leur conférer un statut d'élève qualifié selon la classification interministérielle des niveaux de formation atteint. Néanmoins cela n'est pas suffisant pour faciliter leur insertion sur le marché

pas tant par la nature précise de ses composantes, que par la manière dont le marché valorise certains atouts possédés par les individus. C'est la logique de la valeur qui sélectionne, hiérarchise, codifie et façonne les atouts en question » (Laval, 2010).

En termes de profit et de rentabilité sociale, la recherche de productivité introduit donc la nécessité pour les acteurs d'instruire un nouveau rapport au rendement scolaire.

Pourtant la seule logique économique ne peut suffire à fonder les orientations d'un projet éducatif pour une société. Dans les conclusions de l'analyse conduite par le Centre d'Analyse Stratégique (CAS, 2009), trois possibilités d'orientations dans la politique éducative sont explicitées. La première repose sur la valorisation d'objectifs économiques centrés sur la compétitivité économique, le dynamisme du marché de l'emploi et l'insertion à tout âge de la vie sur le marché du travail, le développement durable. Dans la deuxième proposition, les objectifs sociaux sont prioritaires dans la hiérarchisation des objectifs de la politique éducative. Ces objectifs concernent l'égalité des chances, la cohésion sociale et l'intégration.

Une troisième voie repose sur l'absence d'objectif économique et met en avant une priorité individuelle basée sur la construction d'individus capables de questionnement, l'acquisition de la liberté par le savoir, la formation du caractère et de la personne morale. Cette vision n'exclut pas les critères économiques mais fait le pari que « la concentration des moyens sur ces deux seuls objectifs¹⁷⁷ aura des retombées positives sur l'ensemble du pays et son économie » (CAS, 2009). L'entrée par la priorité individuelle amène à poser des justifications pour étayer et valider cette approche. La justification repose principalement sur le concept de liberté et de bien-être comme facteurs de cohésion sociale et de participation active à une économie performante. Dans l'approche économique, le bien-être individuel est associé à la compétitivité économique par l'accroissement de l'emploi et des richesses.

du travail ». Note d'information 10.12 août.

¹⁷⁷ Dans cette vision de la hiérarchie des objectifs, la deuxième priorité est d'ordre social. Sont convoqués la citoyenneté et les valeurs républicaines, l'égalité des chances, la cohésion sociale, l'intégration.

Lorsque le système éducatif priorise l'objectif social, il a recours au principe de juste répartition des richesses contribuant à assurer la paix et le bien-être. Le dynamisme économique est assuré par « le développement d'un plus grand nombre de talents » (CAS, 2009). Dans cette perspective de compréhension des facteurs intervenants dans la production de la réussite scolaire, Christian Baudelot et Roger Establet confirment au travers de leurs travaux que « les pays qui obtiennent les scores les plus élevés aux enquêtes PISA n'ont pas seulement une école performante, ils se distinguent également des autres par un certain nombre de caractéristiques démographiques, économiques et sociales qu'il importe d'identifier » (Baudelot, Establet, 2009).

8.5.2 L'éducation, un bien public

Nous constatons le conflit exprimé par les acteurs de l'enseignement entre l'intérêt individuel de l'élève (auquel le redoublement est proposé) et l'intérêt collectif (porté par l'Etat).

Dans son rapport pour le Haut Conseil de l'Education, Bruno Suchaut indique la nature des résultats produits permettant de rendre compte des dépenses engagées (Suchaut, 2007) : « Quand les jeunes sont scolarisés, les résultats peuvent se mesurer, soit de façon quantitative (avec des taux ou des durées moyennes de scolarisation¹⁷⁸), soit de façon qualitative par le niveau des apprentissages [...]. On peut aussi apprécier les résultats des investissements financiers quand les jeunes ont quitté l'école, soit en mesurant la contribution de l'éducation reçue à la croissance économique (ou à la cohésion sociale), soit en examinant dans quelle mesure les jeunes les plus éduqués ont des comportements sociaux différents des autres ». L'impact des décisions budgétaires étant loin d'être neutre sur les effets de la scolarisation pour une société, le citoyen est en droit d'entendre l'explicitation des « conséquences sociales des hypothèses économiques » que les institutions formulent (Charolles, 2008).

¹⁷⁸ En 2004, la durée moyenne de scolarisation (E.V.S, Espérance de Vie Scolaire) d'un élève français s'élève à 16,8 années (Regards sur l'éducation, 2006). La valeur moyenne des pays de l'Union européenne est de 17,7 années.

L'instauration d'un rapport au coût, la logique émergente d'un marché de l'éducation dans lequel les usagers se déplacent nous amène à considérer, dans cette partie, la notion de bien public à laquelle fait référence Alain Bouvier pour caractériser l'éducation dans ses connotations économiques renforcées par la mise en application de la LOLF : l'éducation est « un bien public particulier » (Bouvier, 2007).

Dans une approche explicative du terme « bien public particulier », Alain Bouvier s'appuie sur l'argumentation développée par Jean-Paul de Gaudemar (Bouvier, 2007). Tout d'abord, le terme de bien est considéré dans sa dimension de coût, coût reconnu aujourd'hui élevé pour la société « avec des conditions précises de production, au sein d'un système politique et social qui en attend des résultats et des preuves d'efficacité (en termes de réussite scolaire) ». Le terme public est associé au service rendu à des citoyens « qui demandent l'équité du système ». Par « particulier », se désigne l'aspect universel du bien (l'éducation) mis en œuvre dans des organisations locales différentes.

Cette première définition nous permet de faire émerger l'ambiguïté résidant entre un bien conçu par l'Etat dans une démocratie et le service dont bénéficie chaque citoyen.

Dès le 19^{ième} siècle, en introduisant l'éducation dans ses missions, l'Etat relève le défi de devenir plus « armé » dans la course économique. Xavière Lanéelle¹⁷⁹ souligne, par exemple, toute l'importance des lois de Jules Ferry par la transposition à la société scolaire des principes républicains et des valeurs des Lumières. La « République et la Raison » (Lanéelle, 2008) transforme le rapport à l'éducation en faisant passer à la sphère publique les moyens d'éduquer. La gratuité, la laïcité, l'obligation instaurent des conditions de fonctionnement d'une structure particulière où l'ordre, les normes sociales et la hiérarchie sont sous la responsabilité des maîtres d'école, où les savoirs prennent progressivement de la distance avec l'urgence du travail dans les champs ou dans les usines. L'organisation du cursus scolaire diffère l'arrivée sur le marché d'une main d'œuvre qui devient plus qualifiée, plus adaptée à la compréhension des évolutions politiques.

¹⁷⁹ Xavière Lanéelle, support de cours : L'éducation est-elle un bien public ? 2008.

Dans le même temps où s'affirme le projet politique d'instruire, le « contrat social » passé avec l'école s'affirme par les objectifs qui lui sont assignés d'être un « remède à l'injustice sociale, à l'immoralité et à la délinquance » (Lanéelle, 2008). L'école porte l'effort de civilisation des masses et de « l'adaptation des individus aux normes et valeurs de la société ».

L'école contribue de cette manière à la stabilité de l'ordre politique par ces fonctions de relais et de transmission des normes. Dans ce sens, l'éducation est un bien précieux pour le pouvoir politique. L'école produit des ressources humaines aptes à partager les idéaux républicains et les principes démocratiques. L'école « n'est pas seulement une machine à qualifier et à instruire ; c'est aussi un morceau non négligeable de l'appareil d'Etat, le plus massif des appareils idéologiques de l'Etat » (Establet, 1987). L'éducation est alors un bien qui a une valeur patrimoniale, avec ses fondements, son histoire, son évolution, ses contraintes liées à ses objectifs renouvelés de production du capital humain.

La production du capital humain nécessite la mise en place de moyens de productions représentant un investissement et un effort dans un but différé de tirer profit des dépenses engagées. Un double enjeu se lit derrière les injonctions de l'Etat à davantage d'efficience. La réussite scolaire participe en partie au maintien d'un ordre social acceptable : l'individu doit pouvoir tirer un avantage de son parcours scolaire ou de sa certification, au moins sous la forme d'un emploi ou une situation lui permettant d'échapper à l'exclusion sociale. Fondé sur le principe de l'égalité des chances, le système de production du capital humain ne peut ignorer les valeurs sans lesquelles l'éducation n'est plus qu'une entreprise sur un marché concurrentiel voyant se développer dans le premier degré des instituts privés d'aides aux élèves. Sur le cycle du premier degré, d'autres systèmes prennent ainsi place sur le marché pour produire des compétences dans le hors temps scolaire. L'émergence de ces nouveaux services (payants) concourt à mettre en évidence l'inefficacité d'un service public qui ne bénéficie pas à chacun à hauteur de ses besoins. Le recours à des officines privées pour compenser ce qui semble ne pas se construire à l'école primaire amène Denis Meuret (Meuret, 2007) à réactiver pour l'éducation les termes de « bien privatif à concernement collectif », terme utilisé par l'économiste Jean Bénard¹⁸⁰.

¹⁸⁰ Jean Bénard, Economie publique, Economica, 1985.

Pourtant, dans sa nature, l'éducation peut être considérée comme un bien public qui procure par la décision politique d'un régime démocratique (la politique éducative) des avantages à l'ensemble de la collectivité. Au sens strict, un bien public est un « bien à la fois produit et fourni par la puissance publique » (Beitone, 2010). L'Etat assume la production du bien en accord avec les principes de sécurité et de justice qu'il porte. La question de l'efficience de l'éducation ne peut donc être dégagée de cette notion de bien public telle qu'elle se définit au regard de l'intérêt général de la société. C'est ce qui fait de l'éducation un bien supérieur qui doit amener le décideur politique à privilégier le principe d'efficacité sur celui de l'efficience (Etienne, 2009).

Dans sa fonction, l'éducation est un service public qui en regroupe les trois caractéristiques : égalité de traitement (les programmes nationaux), continuité du service (un enseignant devant élèves sur toute la durée du temps scolaire), une obligation de fourniture sur l'ensemble du territoire (c'est la revendication des municipalités lorsqu'elle perd leur école). Le « Guide pratique des parents » publié depuis 2008 par le Ministère de l'Education nationale¹⁸¹ participe de cette logique d'un service à la fois lisible par l'utilisateur qui, en comprenant mieux son fonctionnement, peut mieux faire valoir ses droits et ses exigences. Joao Barroso alerte sur la réduction consistant à définir l'éducation comme un bien privé et montre « l'inadéquation du modèle de marché appliqué à l'action publique dans le domaine de l'éducation » (Barroso, 2000). Il préfère utiliser les termes de responsabilité publique. Par exemple, l'Education nationale a répondu à l'envahissement du hors temps scolaire par des institutions privées, en rémunérant des enseignants pour la mise en place de stages de remise à niveaux gratuits pour les familles s'adressant aux élèves les plus en difficultés sur le plan des apprentissages. Les dispositifs d'accompagnement éducatif rémunèrent également des enseignants volontaires pour la mise en place d'activités sur le temps péri-scolaire. Les familles disposent de la liberté de choix en donnant ou non leur accord à ce « plus d'école » proposé dans l'intérêt de leur enfant. L'éducation comme bien privatif est à comprendre dans ce sens d'une appropriation d'éducation publique

¹⁸¹ « Une école pour tous, la réussite de chacun : voilà l'ambition de l'école républicaine aujourd'hui. Ce défi c'est tous ensemble, avec les élèves, avec vous, les parents, et bien sûr avec les enseignants que nous parviendrons à le relever ». Guide pratique, Votre enfant à l'école, CP-CM2, année 2009-2010, CNDP.

par un particulier¹⁸². Dans ce domaine des propositions d'offres diversifiées et adaptées aux besoins des élèves, les Etats-Unis ont introduit davantage de choix pour les parents et plus de compétition entre les écoles. Les « *charter schools* » illustrent la possibilité de créer de nouvelles écoles « financées sur fonds publics à hauteur du nombre d'élèves qu'elles parviennent à attirer » (Maurin, 2007) : « A chaque nouvel élève inscrit correspond un financement supplémentaire de l'Etat, dès lors que l'école reste en mesure de respecter la charte particulière qui la lie aux autorités éducatives. En contrepartie elles sont tenues de rendre publics leurs objectifs, leur gestion et les résultats de leurs élèves ». La distribution de « chèques éducation » aux parents (*education vouchers*) répond à cette même approche. L'expérience menée aux Etats-Unis (mais aussi au Chili ou en Colombie par exemple) repose sur le principe de laisser le choix de l'école aux parents. Eric Maurin nous interpelle sur les limites de ce modèle basé sur la mise en concurrence des écoles dont l'objectif caché peut consister à développer des stratégies de recrutement des meilleurs élèves sans que les performances scolaires soient sensiblement améliorées.

Dans sa gestion, l'éducation est un bien tutélaire par son financement public et les comptes rendus aux usagers. En faisant supporter le coût de la production par la collectivité, l'Etat garantit l'efficacité économique du pays et s'approprie la formation de jeunes. L'objectif est qu'ils disposent de l'ensemble des compétences et ressources nécessaires à l'enrichissement du pays. L'exclusion par l'absence ou l'insuffisance de qualification représente un risque pour la société de déclin économique (mais aussi culturel et social).

Ces différentes approches expriment bien les tensions que peuvent ressentir les acteurs du système éducatif entre des valeurs réaffirmées par l'Etat et les contraintes d'une gestion intégrée dans un contexte de plus grande compétition économique. Or l'individu se différencie par des besoins qui le particularisent et qui compliquent la tâche du service public.

Dans une approche de gestion différenciée, « plus d'école » est proposée. C'est le cas déjà cité des stages de remise à niveau. Soumis à l'accord des familles, ces

¹⁸² Le terme privatif évite la confusion entre les termes « public » et « privé » qui renvoie au système de production.

stages se mettent en place de manière très hétérogène sur le territoire puisqu'ils dépendent du volontariat des enseignants à travailler sur le hors temps scolaire. L'implication des familles est également nécessaire puisqu'elles transportent leur enfant sur le lieu de stage. Les dispositifs d'heures personnalisées placés sur le temps périscolaire répondent à la même obligation d'implication des familles puisque subordonnés à leur accord. C'est donc leur responsabilité qui peut être mise en cause en cas de refus.

8.5.3 Un quasi-marché

En France, dans le premier degré, semble donc s'instaurer les prémisses d'un « simili-marché » (Laval, 2010), d'un « quasi-marché » de l'éducation qui ne dit pas son nom à l'instar d'autres pays comme le Québec. Les écoles publiques sont amenées à entrer en concurrence et s'instaure « un quasi-marché hautement compétitif » visant à limiter le transfert des bons élèves vers le privé (Lessard, 2009). A considérer les trois piliers caractérisant un quasi-marché éducatif, la France a tenté d'avancer sur la publication des résultats. Le choc culturel engendré par l'annonce de la publication des résultats aux évaluations nationales a limité la présentation des résultats aux familles par les enseignants dans le cadre d'un entretien privé. Le deuxième pilier constitué par le libre choix de l'établissement par les familles est peu présent en France, par une sectorisation gérée par les municipalités¹⁸³. Enfin le financement en fonction du nombre d'élèves recrutés n'est pas opérationnel dans le système éducatif français qui maintient davantage de moyens humains sur les structures de l'éducation prioritaire par exemple.

Cependant les fondements du principe de « marché » sont perceptibles dans la création par l'Etat de situations de marché (Laval, 2010). Pour Barroso, ces situations sont le signe d'un « mélange paradoxal de libéralisme et de centralisme dans les politiques de gestion locale de l'éducation » (Barroso, 2000). Ainsi le concept de quasi-marché porterait en lui-même ses propres limites puisque les écoles, malgré la compétition entre elles, « ne cherchent pas à maximiser leurs profits et ne sont pas une propriété privée ».

En France, ce quasi-marché existe de manière plus significative lorsque les écoles privées gardent une forte présence et que les parents disposent de la proximité de l'école publique. La présence sur un même territoire des deux secteurs d'enseignement amène à considérer davantage « les deux types d'organisations scolaires en termes d'efficacité éducative » (Maroy, 2010). La situation française concernant les rapports entre le public et le privé sont proches de la situation belge. Sur ce sujet, Christian Maroy analyse le système de production scolaire en Belgique et interroge les effets du changement de paradigme politique sur la définition de

¹⁸³ Quelques communes en France ont rompu avec la carte scolaire sans que cela affecte vraiment le choix de l'établissement par les familles qui privilégient encore souvent la proximité.

l'école : « les politiques comme les acteurs de base du système scolaire tendraient de plus en plus à penser le système scolaire non plus dans les termes du droit et de la sociologie (institution) mais dans les termes de la théorie systémique des organisations (l'école comme système de transformation d'inputs en outputs) et de l'économie (fonction de production du capital humain » (Maroy, 2010).

Cette conception semble bien caractériser notre couple théorique efficacité/qualité. En effet, nous pouvons lire dans le changement des référentiels politiques, la tentative de penser l'école comme un lieu de productions attendues.

8.6 Résumé du chapitre 3

Le critère d'efficience est relié à l'économie et s'exprime principalement en termes de coût de production. Ce critère inscrit l'éducation dans un rapport plus étroit aux dépenses publiques.

Le couple théorique efficience/qualité que nous avons développé questionne les buts à atteindre par l'école dans un contexte de réduction des dépenses publiques. Ces deux critères articulent une contrainte budgétaire à l'idée de formation de tous les individus. L'égalité des chances fonde la base de conception des orientations de la politique éducative. Pourtant, à ce référentiel égalitaire, l'efficience importe les démarches de l'économie. L'égalité des chances intègre ainsi un quasi-marché éducatif qui se définit notamment par la mise en concurrence des écoles. La communication des résultats démontrant l'efficacité pédagogique participe à cette idée de créer davantage de rendement scolaire.

Depuis la définition des objectifs à atteindre par les systèmes éducatifs européens en 2000, l'éducation s'inscrit dans un contexte économique où est valorisée l'économie de la connaissance comme une des conditions de croissance des pays développés. La théorie du capital humain contribue à transformer les objectifs de l'éducation par la formation de compétences utiles à la Nation. Mais il s'agit, pour les Etats, de trouver le meilleur rapport entre les dépenses publiques et les bénéfices que peuvent retirer les individus d'une formation. La comparaison instituée aux autres pays de l'OCDE tend à montrer qu'à dépenses identiques ou inférieures, les élèves obtiennent de meilleurs résultats aux évaluations internationales. Dans le même temps, les pratiques pédagogiques inefficaces en termes de production de réussites scolaires font l'objet de communications qui peinent à transformer le rapport des enseignants au parcours scolaire de l'élève sans une forte intervention de l'Etat. En France, la pratique du redoublement est considérée par l'Etat comme une stratégie inefficace qui augmente les coûts de la « production » en prolongeant le parcours scolaire sans amélioration des résultats. Du point de vue de l'égalité des chances, les recherches montrent l'incohérence d'une mesure qui se réfère à la prise en compte de l'élève alors qu'elle renforce les inégalités en creusant les écarts.

PARTIE IV

**COMMENT LES ENSEIGNANTS DU 1^{ER} DEGRE
INTEGRENT LA PERFORMANCE DANS LEUR
QUOTIDIEN PROFESSIONNEL**

LES RESULTATS D'UNE RECHERCHE LOCALE

L'observation de la performance sur le terrain de la recherche.

Dans la partie qui précède, nous avons situé notre recherche dans une approche systémique de mise en relation des critères qualité, efficacité et efficience qui définissent la performance du service public. Désormais, la performance s'expérimente par des applications locales impulsées par les académies. Nous rappelons que pour les enseignants du premier degré, la performance s'exprime par l'objectif de diviser par trois en cinq ans le nombre d'élèves présentant des difficultés lourdes. Les projets d'école sont donc révisés par les équipes pédagogiques sur cette orientation forte de diminution significative de l'échec scolaire.

Notre recherche s'appuie sur un contexte local soumis à l'obligation de la performance : une circonscription regroupant des écoles primaires publiques et privées. Nous visons à identifier les effets de cette obligation professionnelle sur les justifications des enseignants dans le cadre d'une situation professionnelle d'inspection. En effet, il nous semble que dans cet espace professionnel peuvent se lire les premières transformations liées à la mise en place de la réforme éducative accompagnée par la LOLF et cadrée par les objectifs de Lisbonne.

L'étude de la performance dans le domaine de l'éducation n'est pas détachée du principe d'égalité des chances qui fonde les grandes orientations éducatives en France. Nous cherchons donc à identifier en quoi la performance, par les contraintes qu'elle installe dans les écoles primaires, peut contribuer à atteindre cette idée égalitaire. De plus, l'importance accordée à l'égalité des chances nous garde d'une posture partisane qui ne lirait dans la performance qu'un dogme managérial, une technique économique dénuée de sens éthique ou une méthodologie pratique pour atteindre les objectifs d'éducation donnés à l'école.

Les résultats sont présentés au cours de trois chapitres qui rendent compte des justifications des enseignants sur leurs pratiques professionnelles, ou leurs prises de décision au regard de cet objectif de réduire significativement le nombre d'élèves en « difficulté lourde » d'apprentissage.

CHAPITRE 9 : DE LA QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT OU COMMENT LES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE PENSENT LEUR RESPONSABILITE DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

9.1 Introduction

Le critère qualité est celui qui est le moins défini dans les textes de la politique éducative. S'il renvoie en général à la satisfaction de l'utilisateur, nous allons montrer que ce critère est de première importance pour l'enseignant dans la relation interindividuelle instaurée à l'élève.

Nous rappelons que le critère qualité est examiné au filtre de deux catégories : les savoirs à enseigner et la relation enseignant/enseigné.

Ci-dessous nous présentons un tableau de synthèse mettant en évidence le nombre d'unités se référant aux catégories et sous-catégories retenues dans la grille d'analyse des discours. Certains items sont peu représentés ou insuffisamment développés par des enseignants différents pour généraliser les réponses.

Nous avons donc confronté ces propositions à la perception d'enseignants exerçant sur une autre circonscription. Cette stratégie nous permet de retenir comme représentatives certaines propositions peu développées lors des entretiens.

Le thème de la qualité a généré 108 unités de sens (u.s) produites sur l'ensemble des discours des enseignants interrogés.

A l'examen de la répartition des propositions, nous notons la dominance de la catégorie « la relation enseignant/enseigné » explicitée au travers de 74% des unités de sens. Il est intéressant de mettre en évidence le taux important d'argumentations référées au code éthique du métier (59,2%). Si nous observons de manière large le critère qualité, à ce niveau d'analyse nous pouvons retenir que ce qui fonde la qualité pour des enseignants c'est la référence à un code éthique qui représente une culture commune partagée.

Tableau 7 : Répartition des unités de sens

CATEGORIE		Sous-catégorie niveau 1		Sous-catégorie niveau 2	
LES SAVOIRS A ENSEIGNER → 28 u.s	26%	Concevoir les conditions de l'apprentissage → 28 u.s	26%	Placer l'élève en situation d'apprenant → 18 u.s	16,7%
				Gérer les contenus d'enseignement et leur progressivité → 7 u.s	6,5%
				Mettre en scène le savoir → 3 u.s	2,8%
LA RELATION ENSEIGNANT/ENSEIGNE → 80 u.s	74%	S'appuyer sur le code éthique du métier → 64 u.s	59,2%	Se sentir responsable de l'apprentissage des élèves → 22 u.s	20,4%
				Mettre l'élève en confiance → 16 u.s	14,8%
				Rendre l'élève heureux → 8 u.s	7,4 %
				Prendre en compte des sujets apprenants → 18 u.s	16,6%
		Travailler dans le contexte scolaire → 16 u.s	14,8%	S'adapter à la géographie de la classe (effectifs, espace, niveau) → 9 u.s	8.3 %
				S'adapter au temps scolaire → 7 u.s	6.5 %
→ 108 u.s	100 %	→ 108 u.s	100 %	→ 108 u.s	100 %

En contraste avec cet ensemble de propositions, nous signalons des unités de sens moins représentées.

- Gérer les contenus d'enseignement et leur progressivité (6,5%)
- Mettre en scène le savoir (2,8%)
- Rendre l'élève heureux (7,4%)
- S'adapter à la géographie de la classe (8,3%)
- S'adapter au temps scolaire (6,5 %)

Les unités de sens sont de longueurs variables mais se caractérisent par l'idée conduite au fil de la proposition ou du propos. Le tableau suivant présente la répartition des discours relatifs à la qualité en tenant compte de l'Ancienneté Générale de Service et des secteurs public et privé, différenciés entre la maternelle et l'élémentaire.

Chaque entretien a donné lieu à des questions portant sur le thème de la qualité. Cependant en fonction de l'enseignant, ce thème est plus ou moins développé comme on le voit à la ligne 3 de la colonne « de 6 à 10 AGS ». Cet enseignant s'est exprimé sur ce thème au cours de 17 unités de sens référencées alors que nous ne notons aucune proposition pour l'enseignant de la colonne « de 16 à 20 AGS ».

Les deux secteurs d'enseignement public et privé s'expriment sur la qualité : 61 unités de sens sont recensées pour le secteur public contre 47 pour le secteur privé, ce qui ne constitue pas un écart suffisant pour en déduire une tendance particulière à ce niveau là de l'analyse.

Tableau 8 : Répartition des unités de sens par AGS et niveau d'enseignement (maternelle/élémentaire)

	- de 5 AGS	De 6 à 10 AGS	De 11 à 15 AGS	De 16 à 20 AGS	De 21 à 30 AGS
Secteur public maternelle	1	3		0	0
		4			7
Secteur public élémentaire		17	16		1
		4			
		3			
		2			
		1			
		2			
Total par AGS	1	36	16	0	8
Total u.s Public	61				
Secteur privé maternelle	1	7	7	4	
				2	
Secteur privé élémentaire		8	4	1	2
		6		2	3
Total par AGS	1	21	11	9	5
Total u.s Privé	47				
Total Public + Privé par AGS	2	57	27	9	13
TOTAL UNITES DE SENS	108				

9.2 Les savoirs à enseigner

« Avant de parler des verbes, on avait fait une recette, une recette de cuisine et en lisant la recette, on avait simplement dit qu'il y avait certains mots qui nous aident à comprendre ce que l'on faisait et c'était les verbes...mais juste comme ça. Et d'autres fois où j'ai juste explicité un petit peu – je me souviens, j'avais fait la même séance – et les enfants m'avaient fait la réflexion " ha, c'est pour ça qu'on a fait la recette". C'était juste pour en arriver là, aux verbes » [19 E2].

Deux dimensions de l'apprenant émergent dans les discours : la dimension « enfant » renvoie aux codes implicites de la relation affective avec un adulte porteur d'éducation et la dimension « élève » davantage associée au principe de la réussite et de l'échec scolaire.

Tableau 9 : les mots de l'enseignant

57 expressions relatives à l'enfant	22 expressions relatives à l'élève
La fonction de l'école : Pour entraîner l'enfant à lire - Les enfants se sont habitués - Il faut que les enfants arrivent à vivre ensemble - Que l'enfant devienne écolier - Travailler avec de très jeunes enfants - Je me suis retrouvée avec un enfant - Les enfants partaient - Que l'enfant devienne écolier - La réussite des enfants - Que les enfants aient envie de venir à l'école - L'épanouissement de l'enfant - C'est un enfant qui n'aime pas l'école - Je veux que les enfants viennent à l'école - Un enfant qui réussit - L'investissement des enfants - Les enfants arrivent - Du rythme qu'on impose aux enfants -	La fonction de l'école : La représentation qu'il a lui-même en tant qu'élève - On apprend à être élève - Lu par les élèves - Le livret est un outil pour l'élève - J'attends qu'un élève essaye - Aider mes élèves à apprendre - Mesurer les effets sur les élèves - La réussite scolaire d'un élève -
L'égalité : Tous les enfants sont à égalité, Y a pas d'enfants qui a lu - Trouver du temps pour les enfants - Aller plus au rythme de l'enfant - Prendre en considération chaque enfant - J'ai des enfants qui vont -	L'égalité : Une telle différence entre les élèves -
Les difficultés d'apprentissage : Les enfants qui arrivent ou qui n'y arrivent pas - Que l'enfant sache où il va - Stimuler les enfants plus tôt - L'enfant quand il est en échec - Avoir des enfants en difficulté - Une enfant qui a peur de ne pas réussir - Un enfant n'est jamais en échec - Comment un enfant peut entrer dans un apprentissage - Comment je peux adapter à l'enfant - Ces quatre enfants - Trouver du temps avec ces enfants-là - Des enfants qui avaient déjà une année de retard - Je suis très sensible aux enfants en difficulté - Penser aux enfants qui sont en difficulté - S'occuper des enfants en difficulté - Difficile à franchir pour certains enfants -	Les difficultés d'apprentissage : La stigmatisation d'un élève en échec - Aider l'élève dans l'apprentissage - Ce sont des élèves qui - Je vois, j'ai deux élèves -
L'être enfant : Un enfant qui bouge - Les enfants ne savent pas partager - C'est un enfant qui est très discret - L'état d'esprit dans lequel est l'enfant - Un enfant qui est heureux - Au niveau des enfants - Les	L'être élève : La motivation des élèves - L'élève très performante -

enfants qui ont besoin de temps - Les enfants les plus lents - Il y a des enfants qui –	
La relation maître- enfant(s) : Les enfants m'avaient fait la réflexion - Quand le message vient d'un autre enfant - Etre présente auprès des enfants - Je dis à l'enfant - Que l'enfant est confiance dans l'enseignant - Que l'enfant se sente bien - Cet enfant a commencé - Etre à l'écoute de l'enfant - Ca concerne des enfants que j'ai -	La relation maître- enfant(s) : Vivre avec les élèves - Disponible pour mes élèves - Noter les évolutions des élèves - Ma pratique par rapport à mes élèves - J'ai des élèves - On va s'occuper plus des élèves moyens - J'ai toujours un élève avec moi -

L'apprenant est un *être social* [92 E22] qui se caractérise fortement dans les discours par son statut d'enfant. Cinquante-sept propositions s'appuient sur le terme « enfant ». Parallèlement à cette qualification, l'enfant est considéré comme un être autonome de désirs qui peut manifester qu'*il n'a pas envie* [52 E9]. Il faut alors le conduire vers les apprentissages sans produire de *désenchantement* [18 E2] lorsque le statut de l'élève vient au premier plan et que l'enseignant insiste sur la dimension apprentissage.

Dans vingt-deux propositions, le mot élève est employé dans un contexte où l'apprentissage est pris en compte. *Pour que l'enfant devienne un écolier* [92 E22], la stratégie du détournement peut être mobilisée par l'enseignant qui *présente les choses* [20 E2], qui *essaye* [37 E8] de mettre les élèves *dans une démarche d'apprentissage* [97 E25], démarche subordonnée à la mobilisation consciente des élèves sur le *but*. *Ils doivent être conscients de ce qu'ils font* [18 E2], *ils doivent être prêts à progresser, être prêts à apprendre* [12 E1]. L'engagement de l'enseignant au regard de l'apprentissage de ses élèves est conditionné en partie par la réception que les élèves manifestent. L'enseignant constate l'importance de l'effort à fournir par l'élève, un effort que seul celui-ci peut faire. Cela impose la capacité de l'élève à adhérer aux fondements d'un service qui lui est donné, que l'élève accepte d'être éduqué.

« Je ne présente pas les choses pour ça leur plaise à tout prix. Je leur dis souvent ça s'apprend, il faut faire des efforts » [20 E2].

Des conditions de posture préalables à l'apprentissage sont indissociables de la réussite lorsque *naturellement* [24 E3] ça ne va pas. Il est attendu, dans un contrat scolaire implicite, une posture positive de l'élève. Les projets, la manipulation, l'effet de surprise, la stratégie de la découverte rencontrent la désillusion de l'élève quand s'impose l'évidence jusque là cachée que *finalement c'était pour ça* [18 E2], quand l'élève

comprend où l'enseignant *veut en venir* [18 E2]. Une forme de suspicion s'installe chez l'élève ce qui représente un frein ou un premier obstacle à l'apprentissage.

L'idéal d'égalité sociale (« *tous les enfants sont à égalité* » [25 E3]) chez l'enseignant peine à tenir face à la diversité des élèves (« *une telle différence entre les élèves* »), à leurs capacités de réception des discours d'encouragement, de félicitations.

« Il faut que l'enfant sache où il va. Je crois que c'est important de savoir où on veut aller. Pour se mettre dans une démarche d'apprentissage. S'il se retrouve devant une situation qu'il ne peut pas résoudre, il va avoir envie de résoudre ce problème...il va avoir envie de faire comme les autres...il va avoir envie d'arriver au même point que les autres... J'essaye de mettre en valeur tout ce qu'il sait faire pour qu'il continue à bien faire...J'essaye de valoriser au maximum ses acquis et ses connaissances » [97 E25].

Dans une tentative pour justifier les contradictions entre les principes généreux et la réalité, le prénom d'un élève vient comme un contre-exemple et participe à une forme de déculpabilisation (*Yohan* [52 E9], *Mathias* [97 E25]). La généralisation est contredite par le cas particulier qui fragilise les savoirs professionnels de l'enseignant.

La posture positive considérée comme indispensable à l'entrée dans une activité de travail pour l'élève se confronte aux constats que l'enseignant porte sur la perte d'enthousiasme de ses élèves. La verbalisation autour de l'activité de l'élève cherche à réduire la perte de cet *enthousiasme* [18 E2] premier. Il s'agit alors de *valoriser* [97 E25] et *féliciter* l'élève [98 E25], de *faire le point avec lui* [98 E25]. La participation active des élèves est recherchée en leur permettant de *s'exprimer de plus en plus sur leurs démarches* [37 E8]. Si l'élève est associé, il doit, dans une sorte de préalable non formulé, *accepter de se tromper* [28 E3], *être prêt à entendre* [12 E1], à *faire des efforts* [20 E2], même si pour certains *c'est difficile la peur de ne pas faire* [28 E3] et *qu'il vaut mieux ne pas faire que se tromper* [28 E3]. Il y a une insistance à la communication, une valorisation du dire même si le jeune âge des élèves rend difficile la méta-analyse des productions. La démarche vise tout autant à valoriser la forme de travail, la construction/reconstruction

du sens de l'activité dans une dernière tentative de recherche d'adhésion de l'élève (malgré lui).

« J'essaye de les faire s'exprimer de plus en plus sur leur démarche. Mais c'est pas forcément évident quand même avec les maternelles, je trouve, parce ce que ...ils n'arrivent pas forcément à expliquer comment ils s'y prennent » [37 E8].

Car l'école reste *un lieu où on apprend des savoirs* [53 E9], *des choses* [18 E2], que l'enseignant présente, explique, et qui confronte l'élève *à la représentation qu'il a de lui en tant qu'élève* [53 E9]. Lorsque ça ne va pas, lorsque pour l'élève *se tromper, c'est grave* [28 E3], alors l'enseignant est confronté à l'échec qui semble *inhérent à la pratique de tous les enseignants* [104 E4].

L'attention des enseignants est tenue par les contenus d'enseignement avec la difficulté souvent exprimée de *répondre à l'attente des programmes* [69 E14]. Programmes et progressions constituent autant d'outils de gestion du socle commun car *il faut avancer* [41 E8]. Alors l'enseignant présente les savoirs *plus tôt* pour *stimuler les enfants plus tôt* [41 E8]. Au risque de vouloir *aller trop vite...* [83 E20].

9.3 La relation enseignant/enseigné

« Il y a ce sens, le plaisir d'apprendre et moi je le centre énormément là-dessus dans la classe. Je veux que les enfants viennent à l'école pour le plaisir d'apprendre quelque chose et pas avec le mal au ventre et puis la sanction des notes. J'ai pas envie qu'ils pensent à ça. J'ai envie qu'ils apprennent sans vraiment s'en rendre compte et qu'au moins ils réussissent à trouver leur voie dans la vie. » [71 E15]

Le rapport à l'enseigné se construit sous l'exigence de réussite scolaire qui amène l'enseignant à se positionner par rapport à l'échec scolaire. Car si les élèves *sont tous capables de faire de quelque chose* [38 E8] ou bien *s'il y a toujours quelque chose de bon* [78 E16], l'échec scolaire renvoie à l'enseignant une première mesure de sa capacité à bien enseigner à tous. Ce sentiment, un enseignant l'exprime de manière

particulièrement explicite : « *je trouve ça difficile d'avoir des enfants en difficulté parce que ça nous renvoie à notre propre échec* » [51 E9].

L'enseignant manifeste un sentiment de défaite face à des difficultés qu'il ne parvient pas à régler dans le temps scolaire. Il *recherche des modalités pédagogiques* qu'il lui *faudra tester pour en mesurer les effets sur les élèves* [103 E12].

Il aurait juste fallu un petit truc en plus et j'ai l'impression de ne pas avoir pu le faire. C'est ça en fait. C'est ce sentiment de frustration [47 E9].

Une forme de culpabilité traduit la responsabilité que ressent l'enseignant face à l'apprentissage de ses élèves : *je culpabilise beaucoup* [1 E1], *j'ai un sentiment d'insatisfaction* [45 E9]. Autant de regards portés sur soi qui rendent compte de la manière dont l'enseignant appréhende l'échec scolaire, troublé au fond de lui-même par l'aspect irrémédiable du terme « échec ».

Moi, je trouve qu'un enfant n'est jamais en échec. Je trouve qu'il y a toujours quelque chose de bon. Je positive au maximum. J'aime pas ce mot échec. Echouer, c'est dur. En échec scolaire, oui. Echec...échec et mat ! [78 E16].

Ce mot échec est redoutable et redouté. Il provoque les savoirs de l'enseignant qui a *encore beaucoup de réponses à trouver pour aider ses élèves à apprendre mieux chaque jour* [103 E12]. Mais c'est dans l'expression du conditionnel, que se lit le mieux l'impuissance parfois à répondre aux besoins des élèves : *j'aurais voulu, je voudrais* [9 E1], *il aurait juste fallu un petit truc en plus* [47 E9]. La responsabilité de l'enseignant est bien engagée même si comme le souligne l'un d'entre eux : « *par rapport à la société actuelle, on a l'impression d'être un peu rabat-joie en leur demandant de faire des efforts* » [21 E2]. L'échec scolaire pourrait relever aussi de la responsabilité de l'élève.

« Je pense qu'il ne devrait pas y avoir de difficultés, s'ils continuent comme cela. Parce qu'on sait jamais, il peut y avoir des choses qui d'un seul coup s'écroulent... mais c'est bien parti...ils ont envie de travailler, ils ont envie de découvrir des choses...c'est vraiment un groupe très bien à-dessus. Par rapport aux CE2, on les traîne un petit peu plus » [70 E15].

En effet, du côté de l'enseigné, il doit y avoir une envie déjà là, une envie *de commencer* [57 E9], qui doit permettre de dépasser la peur de ne pas réussir ou de ne pas savoir faire. Pour que l'élève accepte d'entrer dans l'incertitude de l'apprentissage, *il faut qu'ils sachent que l'enseignant lui apporte quelque chose de vrai* [14 E1].

L'*épanouissement de l'enfant* [55 E9] est important et passe par des paroles qui rassurent, qui encouragent, qui soulignent le *positif* [95 E23] par un *accueil personnalisé* [61 E1]. *L'envie de venir à l'école* [34 E7] conditionne l'entrée dans les apprentissages.

C'est dans l'affectif de la relation enseignant/enseigné que semble se jouer une part de la réussite : *« on le sait aussi le lien affectif avec l'enseignant, c'est tout ou rien »* [57 E9]. Une relation qui se joue au niveau de la confiance : *« je pense que la réussite des enfants, c'est de les mettre en confiance [29 E3], la base c'est d'avoir un climat de confiance [27 E3].*

« Il faut que l'enfant ait confiance dans l'enseignant. Moi je dis ça par rapport à tout ce que j'ai vécu avec ça. Il faut qu'ils aient confiance en moi. Il faut qu'ils sachent que je leur apporte quelque chose de vrai. Je pense qu'il y a besoin de ça » [14 E1].

Le cercle vertueux de la réussite scolaire passe également par le *plaisir d'apprendre quelque chose* [71 E15], un quelque chose qui dépasse la *sanction des notes*, un quelque chose qui donne envie à l'élève de *s'ouvrir sur le monde* [77 E18] ou encore de *vouloir avec le sourire* [22 E3].

« Pour moi, la réussite scolaire ça amène la motivation des élèves. L'investissement des enfants. Réussir, c'est réussir au-delà aussi de l'école, par le comportement qu'ils peuvent avoir et la réussite dans les années à venir aussi bien au collège que dans leur vie de tous les jours et donc ça s'arrête pas à l'école. J'espère qu'ils réinvestissent ça à l'extérieur de l'école. C'est se sentir bien ici et être motivé dans les différentes activités. Pour moi, c'est une réussite quelque part. C'est les années aussi où en dehors de l'école ils réinvestissent ce qu'ils apprennent et de réussir socialement leur vie » [17 E1].

Dans cette relation duelle qui s'installe, l'enseignant est observateur des comportements de l'élève. Un élève qui se caractérise par ses différences. C'est *Léo* [35 E7] pour lequel il ne faut surtout pas d'affrontement, c'est *Anaïs* [22 E3] qui a des difficultés au niveau du langage, c'est *Lisa* [37 E7] qui présente des troubles psychomoteurs ou encore *Mathéo pour lequel ça n'a pas de sens* [81 E19].

La réussite scolaire se caractérise ainsi pour cet enseignant : « *être à l'écoute de l'enfant* » [60 E11]. De *ces enfants-là* [84 E20] pour lesquels il faut trouver du temps. Des enfants qui *ne fonctionnent pas tous de la même façon* [17 E1]. L'enseignant exprime ainsi son souci de prendre en *considération chaque enfant* [17 E1].

« L'épanouissement de l'enfant, il est important. Y a la réussite scolaire mais y a autre chose à côté. On le sait aussi le lien affectif avec l'enseignant, c'est tout ou rien. Je pense que ça joue énormément aussi dans les apprentissages » [17 E1].

Pourtant se pose aussi la question des autres élèves, ceux qui sont toujours appelés les bons ou encore les moyens et qui génèrent aussi de la culpabilité de la part de l'enseignant : « *je me culpabilise de ne pas m'occuper des bons. On les met en autonomie mais on pourrait leur donner davantage de choses à faire et être près d'eux pour les tirer vers le haut aussi* » [99 E26].

« Je suis pas mal prise avec Typhanie qui fait un travail à part ou Thibault donc les autres j'ai l'impression...en dehors des ateliers de ne pas pouvoir les aider » [86 E21].

9.4 Travailler dans l'espace scolaire

« Le poids d'un groupe si nombreux et si hétérogène pèse parfois un peu lourd sur les enfants qui ont besoin de temps ou qui manquent de confiance en eux. Tout le monde ne peut pas être autonome de la même façon au même moment ». [107 E6]

Le contexte scolaire n'est pas jugé facilitant par l'enseignant. Le double-niveau pose de manière plus marquée la gestion de la difficulté scolaire et des apprentissages à mener par le fait d'avoir *des groupes de niveaux différents et deux niveaux différents aussi* [49 E9]. Cette composition de la classe oblige l'enseignant à une rigueur organisationnelle qui se fait au détriment de l'apprentissage.

« Avec trois niveaux si différents, quand je prévois une séance d'apprentissage pour un niveau, je prévois un peu moins de temps avec les autres. J'ai souvent un problème de temps trop court de manipulation et de recherche » [108 E6].

Le rapport au temps constitue un autre problème professionnel à gérer, temps qui s'exprime comme un *carcan* [8 E1] et qui semble moins perceptible dans un cours simple : *« ce sentiment de courir après le temps, on l'a quand même moins quand on a un cours simple »* [50 E9]. L'enseignant privilégie les exercices qui se succèdent et qui donnent l'illusion du travail d'apprentissage : *« la difficulté que j'ai, c'est d'aller trop vite, de toujours survoler, de faire un exercice, et puis hop on passe à autre chose parce qu'on est pris par le temps et...je n'ai pas forcément le temps de faire : recherche, entraînement... »* [85 E21].

« Je me dis quel décalage entre la maternelle. J'ai l'impression qu'il y a un écart énorme qui est difficile à franchir pour certains enfants. Pas du tout dans les apprentissages mais dans la forme du travail et dans la contrainte des activités et du rythme qu'on impose aux enfants » [68 E14].

La vitesse du temps scolaire s'impose et entraîne l'enseignant dans une sorte de course folle où celui-ci *a toujours l'impression d'avoir la tête dans le guidon* [105 E17]. La gestion du temps scolaire morcelle et accélère l'activité de l'enseignant qui a

l'impression d'avoir une multitude de choses à faire et de vouloir faire une multitude de choses et de ne pas y arriver [67 E14].

9.5 Synthèse du chapitre 1 : la qualité, satisfaction de l'utilisateur vs responsabilité de l'enseignant

Dans la définition de la performance, le critère de la qualité s'exprime par le recours à la satisfaction de l'utilisateur. Cet objectif montre ses limites dans le domaine de l'éducation où enseigner est toujours une histoire au moins à deux, enseignant et élève, impliqués dans un même effort. La qualité s'exprime de manière dominante au travers de la relation enseignant/enseigné :

- Relation affective où l'enfant est compris comme un être autonome, capable de manifester des désirs, des envies mais aussi le rejet de l'école et des apprentissages.
- Relation scolaire imposée par un contrat implicite qui pose les conditions de posture préalable à l'apprentissage indissociables à la réussite.

L'enseignant se sent responsable de ses élèves qui restent fondamentalement des enfants à instruire. L'école est donc le lieu de l'enfant pris en compte par l'enseignant dans ses différences. Le statut de l'élève apparaît quand s'énoncent les difficultés scolaires, semblant ainsi rappeler à l'enseignant que l'école est un lieu où l'apprentissage peut ne pas se faire. La problématique de la différence reconnue s'impose à l'enseignant sans que les solutions recherchées, plus ou moins activement, résolvent les difficultés rencontrées et rendues inacceptables face à la reconnaissance de l'égalité des chances. L'enseignant avoue que l'échec de l'élève renvoie à son propre échec et le sentiment d'humiliation est proche lorsque le professionnel se voit maltraité par les résultats rendus publics. D'ailleurs, une forme de culpabilité traduit la responsabilité que ressent l'enseignant face à l'apprentissage de ses élèves. L'insatisfaction, la culpabilité sont autant de regards portés sur soi qui rendent compte de la manière dont l'enseignant appréhende l'échec scolaire, troublé au fond de lui-même par l'aspect irrémédiable du terme « échec ».

Les discours tenus par les enseignants renvoient une forte référence à un code éthique qui implique, engage, responsabilise l'enseignant au regard d'apprentissages à advenir. L'enseignant se sent responsable de l'apprentissage des élèves et subit l'échec scolaire comme une démonstration de son propre échec professionnel.

Se pose donc rapidement la question de la responsabilité de l'élève dans l'effort qu'il doit consentir à mettre en œuvre pour apprendre. L'adhésion au projet d'apprendre ne relève plus de la responsabilité de l'enseignant mais de celle de l'élève. La responsabilité première de l'enfant est ainsi interpellée fortement. Celui-ci doit avoir envie de venir à l'école. C'est un préalable indispensable. Une évidence s'impose : nul n'apprendra s'il n'a pas envie ou s'il n'a pas un peu le goût de l'effort. Finalement, ce sont vers ces élèves dits en difficulté que se tournent le plus les enseignants. La reconnaissance de la difficulté scolaire trouble l'enseignant par la résistance de difficultés qui semblent défier l'effort pédagogique.

Enfin se pose aussi la question des autres élèves, ceux qui sont toujours appelés les bons et qui génèrent aussi la culpabilité de la part de l'enseignant. L'enseignant tente de faire remarquer que ces autres élèves sont présents dans la classe et qu'il serait nécessaire de s'en occuper aussi, ces élèves pour lesquels il est plus facile de faire classe. Placés en autonomie, ces termes répétés maintes fois peinent à cacher une stratégie de compensation pour faire face à des groupes hétérogènes.

La théorie du « *désenchantement* » de l'enfance est évoquée entre un monde de contraintes et d'exigences scolaires référées à des normes (« *tous les programmes qui passent au fil des années* ») et les valeurs que les enseignants ont « *en tant qu'humain avant d'être enseignant* ». C'est le respect que l'enseignant manifeste par la prise en compte de l'individualité de l'élève en « *enseignant le mieux possible* » qui exprime le mieux la nécessité des valeurs « *quels que soient les programmes* ».

L'approche par la qualité pointe des « *valeurs d'école* » qui servent de référence aux enseignants. Former des élèves, aider à grandir, apporter des savoirs, prendre en compte tous les élèves dans leur globalité, autant de mobilisations professionnelles lorsque l'enseignant performant est évoqué, un enseignant « *qui apprend des choses à ses élèves, qui rend ses élèves autonomes en toutes circonstances* ».

Le paradigme de la qualité voit émerger l'idéalisation d'une école plus juste, plus douce aux élèves, une « *soft school* » qui prenne mieux en compte le « *plaisir* » de l'élève à apprendre et qui rende « *les élèves heureux de venir à l'école* ». S'il faut « *effectivement que l'élève apprenne* » et que les « *élèves aient des bases avant d'aller au collège* », la réussite scolaire passe par la « *remise en confiance* », « *l'épanouissement de l'enfant* ». Le « *but c'est quand même de faire des gens heureux* ».

Dans ce chapitre portant sur la qualité, nous mettons en évidence deux formes de conception en tension : la première conception que nous nommerons conception institutionnelle est conçue comme une forme d'efficacité. Elle se réfère principalement à l'obligation générale du service public de satisfaire les besoins des usagers, tant au niveau de l'accueil que de propositions de formations adaptées aux besoins des élèves. Une autre conception émerge des discours des enseignants. Elle s'apparente à la conception « domestique » au sens des cités de Boltanski et Thévenot (Boltanski, Thévenot, 1991), en posant les conditions d'une forme de bien-être, de bien vivre, de bien apprendre à l'école. Ces conceptions expriment des représentations différentes de l'ordre du monde scolaire : un ordre dicté par la satisfaction d'un usager qui ignore la complexité des processus d'enseignement et ne peut juger que par le produit et un ordre dirigé par une dimension historique et culturelle du métier d'enseignant confronté aux obstacles du processus d'apprentissage.

CHAPITRE 10 : DE LA MESURE EN EDUCATION OU COMMENT LES RESULTATS SCOLAIRES TRADUISENT L'EFFICACITE DE L'ENSEIGNEMENT

10.1 Introduction

Le critère de l'efficacité retenu pour définir la performance renvoie principalement, dans notre grille d'analyse à la réussite des élèves et à la mesure des acquisitions au travers de processus évaluatifs.

Dans cette partie, nous présentons comment les enseignants pensent produire de la réussite chez les élèves et comment ils mobilisent l'évaluation pour rendre compte de cette réussite. La réussite des élèves est exprimée au travers de 102 unités de sens, ce qui correspond à 57,3% des unités produites sur ce thème. Les enseignants s'expriment également de manière importante sur la mesure des acquisitions. Soixante-seize unités de sens renvoient à cette catégorie d'analyse. Les propositions se répartissent ainsi de façon relativement équilibrée sur les deux catégories retenues pour caractériser l'efficacité. Mais la sous-catégorie « Garantir des apprentissages » avec 39,9% des unités de sens représente le plus significativement le critère Efficacité.

Tableau 10: Répartition des unités de sens

CATEGORIE		Sous-catégorie niveau 1		Sous-catégorie niveau 2	
LA REUSSITE DES ELEVES → 102 u.s	57,3%	Garantir des apprentissages (progression de l'élève, acquisitions identifiables) → 71 u.s	39,9%	Mettre en place des dispositifs → 25 u.s	14%
				Trouver des réponses pédagogiques efficaces → 46 u.s	26%
		Repérer les difficultés → 31 u.s	17,4%	Mobiliser des stratégies quotidiennes → 20 u.s	11,2%
				S'appuyer sur des bilans (évaluations sommatives) → 3 u.s	1,7%
				Prendre en compte les résultats des évaluations nationales → 8 u.s	4,5%

LA MESURE DES ACQUISITIONS → 76 u.s	42,7%	Evaluer les acquis → 33 u.s	18,6%	Mettre en œuvre un processus continu au travers des activités quotidiennes de la classe → 8 u.s	4,5%
				Concevoir des contrôles, des bilans des apprentissages (fin de période) → 14 u.s	8%
				Intégrer la logique des évaluations nationales → 11 u.s	6,1%
		Traduire les acquisitions, les compétences → 43 u.s	24,1%	Traduire les acquisitions, les compétences → 43 u.s	24%
→ 178 u.e	100 %	→ 178 u.e	100 %	→ 178 u.e	100 %

Trois sous-catégories de niveau 2 sont sous-représentées dans les discours portant sur l'efficacité :

- S'appuyer sur des bilans (évaluations sommatives) (1,7%)
- Prendre en compte les résultats des évaluations nationales (4,5%)
- Mettre en œuvre un processus continu au travers des activités quotidiennes de la classe (4,5%)

La répartition des unités de sens entre les enseignants des secteurs public et privé est équilibrée. Les enseignants exerçant dans les écoles privées produisent 93 unités de sens sur 178 sont produites contre 85 unités pour les enseignants des écoles publiques.

Tableau 11: Répartition des unités de sens par AGS et niveau d'enseignement (maternelle/élémentaire)

	- de 5 AGS	De 6 à 10 AGS	De 11 à 15 AGS	De 16 à 20 AGS	De 21 à 30 AGS
Secteur public maternelle	0	3		1	1
		4			9
Secteur public élémentaire		28	6		2
		8			
		6			
		9			
		2			
		6			
Total par AGS	0	66	6	1	12
Total u.s Public	85				
Secteur privé maternelle	3	12	8	14	
				5	
Secteur privé élémentaire		19	8	8	3
		4		4	5
Total par AGS	3	35	16	31	8
Total u.s Privé	93				
TOTAL	178				

10.2 La réussite des élèves

« Ça fait déjà plusieurs années que je me pose la question de la place de l'erreur dans l'apprentissage des enfants. Leur laisser le temps de faire des erreurs, de ne pas aller tout de suite avec une fiche, un travail

terminé, propre, etc. Et leur laisser le temps de faire des essais, de chercher dans l'apprentissage, ce qui permet aussi à l'enseignante de voir comment il fonctionne, l'enfant, quel trajet il utilise pour arriver à l'apprentissage » [150 E24].

Lorsque la réussite des élèves est développée sous l'angle de la mise en place de dispositifs variés, deux grandes modalités sont évoquées. La première modalité renvoie à l'ensemble des dispositifs institutionnalisés. En y faisant référence, l'enseignant indique sa prise en compte dans son activité professionnelle. Le *PPRE* [21 E1] est mentionné ainsi que le *soutien* [129 E20] représentant le dispositif d'aides personnalisées. Indifféremment des spécificités pédagogiques susceptibles d'être liées à certaines formes d'aides, *les groupes de besoins*, *les groupes de niveaux* [85 E21], le *tutorat*, la *différenciation* se présentent comme autant de dispositifs possibles et disponibles selon les contraintes de l'école. La *remédiation*, *l'aide individualisée*, les *ateliers* sont davantage des organisations à trouver que des modalités pédagogiques répondant à un problème identifié.

« Pour les enfants en difficulté j'ai trouvé des stratégies d'organisation » [1 E1].

« Cette semaine, je fais des groupes de besoin à la fin de la semaine » [20 E1].

« Je suis assez satisfaite de ça. Mais je ne peux faire ça que lorsque j'ai la moitié de ma classe. On a la chance d'avoir une EVS qui fait informatique...c'est juste la classe à côté donc ça tombe très bien... Les CM sont en informatique avec l'EVS et une fiche de travail. Alors ce groupe-là, je le prends. Maintenant que je suis beaucoup plus mes élèves, que j'ai préparé des PPRE et bien j'en profite pour prendre un groupe avec moi. Parfois je les mets en tutorat...c'est des petites choses, et sinon je donne des exercices d'approfondissement. Ça ne dure pas très longtemps. Ça dure quarante minutes » [21 E1].

L'organisation conditionne la réussite des élèves comme fractionner le groupe pour pouvoir s'adresser à un nombre réduit d'élèves lorsque l'enseignant constate que *le grand collectif, ça ne fonctionne pas* [144 E22]. Les *groupes restreints* facilitent la gestion de l'hétérogénéité en regroupant les élèves selon les besoins.

Expressions relatives aux dispositifs, aux organisations	x
Ateliers autonomes, ateliers de soutien, soutien, en soutien, faire du soutien, les ateliers, un créneau atelier, des ateliers, ateliers de français, heures de soutien	13
Groupe de besoin, besoins	5
Travailler en groupe, plusieurs groupes, en mathématiques, certains groupes, différents groupes	5
Tutorat, système de tutorat, deux par deux avec un autre qui y arrive mieux, par deux	5
Groupe de niveau, en lecture, en écriture	4
Groupe avec moi, être avec un groupe, prise avec les autres groupes	3
Petit groupe, tout petit collectif, groupe avec certains enfants	3

L'enseignant signale le groupe classe comme hétérogène avec des *bons, des moins bons, des faibles* [38 E3]. Il s'agit de trouver des *stratégies d'organisation* pour répondre à ce *qui est resté un peu bloqué chez certains élèves* [155 E24]. Pour *retravailler une notion* [168 E26], engager un *travail un peu particulier avec des objectifs différents* [130 E21], l'enseignant place des élèves en *entraînement* alors qu'il est avec un autre groupe ayant besoin de son aide. Une organisation *stricte* [9 E1] est à concevoir pour permettre aux élèves de fonctionner en autonomie avec la nécessité de *prévoir beaucoup d'occupations* [178 E6].

Dans une autre logique de multiplication des aides, l'enseignant fait appel aux élèves les *plus aisés* [41 E3], sous la forme de tutorat : « *Je les mets deux par deux avec un autre qui y arrive mieux, qui aide mieux* » [41 E3] ou dans le cadre de groupes où ces *enfants-là* (ceux qui réussissent le mieux) *poussent les autres* [38 E3].

L'essentiel semble être de mettre en *place des petites choses pour eux* [73 E8], de *trouver des idées* [71 E7], de concevoir des *fiches différentes de celles des autres* [169 E26] avec l'objectif essentiel de remédier aux difficultés.

« *Tous les vendredis matins, pendant une heure, en fonction des notions qu'on a vues avant, je vais leur proposer une activité écrite ou orale, ça dépend, pour remédier à leurs difficultés. Ils peuvent être en groupes de besoins, en remédiation avec moi, ça peut être avec un autre élève sous forme de tutorat. Donc ils sont à deux et puis ils vont s'entre aider. Ce peut être une fiche qui peut être différente de celle des autres. Je vais*

cibler l'essentiel...en essayant de réduire là où la difficulté se trouve... pour qu'il réussisse » [169 E26].

Au-delà du premier aspect organisationnel, l'enseignant cherche à identifier des réponses pédagogiques efficaces c'est-à-dire qui permettent à l'élève de surmonter ses difficultés. Mais c'est bien la problématique de la gestion différenciée du collectif et de l'individuel qui est interrogée quand les limites de l'enseignement collectif sont atteintes.

«J'ai certainement une manière de faire qui est assez frontale et collective, comment faire pour qu'un enfant puisse faire des choses différentes mais en se sentant toujours au cœur de la classe » [103 E14].

« Pour moi, ça prend trois grandes formes dans ma tête. Sûrement qu'il y en a d'autres. Justement...la différenciation, je prends par exemple, Charles, qui a un gros problème de passage à l'écrit, je fais beaucoup de dictée à l'adulte encore avec lui. J'utilise la manipulation d'étiquettes qu'il recolle après dans son cahier ou on fait l'exercice en dehors... Qu'est-ce que je fais d'habitude ? Je sais que je fais trois choses... Tous les enfants ne font pas les mêmes exercices. Je varie dans la quantité aussi » [113 E15].

Tableau 12 : Expressions relatives aux réponses pédagogiques

Expressions relatives aux réponses pédagogiques	x
Refaire, retravailler cette notion, répéter les notions, séance revue, répéter, repasser les exercices, revoir, reprendre un peu plus, reprendre, reprendre toujours,	10
Entraînement, s'entraînant, s'entraîner, travailler	8
Différenciation, reprendre de façon différenciée, différenciation dans le travail, différencier	7
Autre chose, fiche différente, varier au maximum, varier, varier la quantité, s'adapter à une situation différente	6
Qu'ils expliquent, qu'ils verbalisent, discuter, nommer, discuter avec, prendre la parole	6
Repérer son erreur, voir ses erreurs, faire réfléchir sur les erreurs	6

L'objectif de faire progresser chaque élève est confronté à la difficulté pour l'enseignant de *répondre à tous les besoins* [25 E1]. Cette hétérogénéité est présente dès l'école maternelle où l'enseignant constate que les élèves *ne partent pas tous du même endroit*, qu'ils *n'ont pas tous le même niveau sur la ligne de départ* » [138 E22]. Si l'enseignant a bien intériorisé la problématique de l'aide aux élèves en difficulté, le

problème est de faire progresser chacun en ne *lésant* pas les élèves qui *sont en réussite* [7 E1].

« *Je veux aller aussi à leur rythme à eux et pouvoir progresser à leur rythme* » [7 E1].

Dans des formes adaptatives aux problèmes rencontrés, l'enseignant *fait ce qu'il peut* [6 E1] pour faire avancer les élèves *en partant de ce qu'ils savent et en les faisant progresser* [35 E2]. La manipulation, les jeux sur logiciels, la recherche d'idées sur des sites pédagogiques sont autant de modalités retenues pour travailler les compétences *de diverses manières* [141 E22]. La quantité et les supports d'exercices sont différenciés sur un principe de *varier au maximum* [66 E5] la forme.

La stratégie de la répétition est souvent mobilisée : *répéter un peu les notions* [4 E1], *refaire certaines fiches* [36 E2], *répéter plusieurs fois* [37 E3], *reprendre* [111 E15], *repasser les exercices de compréhension* [40 E3], *réexpliquer* [57 E5].

Parallèlement aux actions de reprise en petits groupes, l'implication de l'élève dans l'analyse de ses erreurs est recherchée : « *j'ai prévu de commencer par une discussion avec eux. Pour qu'ils expliquent où est le problème, comment ils ressentent ça, comment ils analysent ça* » [65 E5]. Les interactions enseignant /élève sur les erreurs produites initient l'entrée dans le travail : *voir ses erreurs* [135 E21], *repérer les erreurs* [107 E15], *faire réfléchir l'enfant sur ses erreurs* [158 E25]. L'élève est ainsi amené à expliquer, à verbaliser avant que ne s'enclenche le processus de révision.

Encore faut-il reconnaître la difficulté dans un contexte toujours spécifique : « *en CP, j'ai deux élèves...en difficulté enfin par rapport au groupe parce que je ne pense pas que ce sont des élèves en difficulté dans le terme général* » [171 E17].

Le repérage des élèves en difficulté passe par les réponses apportées dans les cahiers des activités quotidiennes ou dans les productions orales.

« C'est important de pointer assez rapidement les difficultés pour ne pas qu'un élève reste dans sa difficulté et que ça l'empêche de progresser » [47 E3].

Le traditionnel *cahier du jour* [10 E1] apporte de premiers constats sur la réussite et permet à l'enseignant de *cibler assez facilement* [23 E1] les *enfants en difficulté* [10 E1].

« Je me fie aussi à mes observations sur leur travail de tous les jours, leurs comportements, leurs rythmes de travail » [176 E6].

Les évolutions se notent *au fur et à mesure* [39 E3] et constituent des points de repère pour *définir un travail personnalisé pour chacun* [159 E25].

Les outils, les grilles, les livrets se construisent dans une perspective de rendre le repérage *efficace d'entrée de jeu* [10 E1] pour savoir d'où *part l'élève et où il est rendu* [80 E8]. Dès l'école maternelle se pose la question d'un repérage *plus précoce* [76 E8] qui permettrait d'identifier *les difficultés premières* [69 E5], de repérer les problèmes de compréhension, de mémorisation, de langage oral. Les difficultés repérées dès l'école maternelle sont prédictives de la réussite scolaire dans les autres niveaux d'enseignement.

« Au niveau de l'équipe pédagogique, on voit bien...on suit nos élèves, on n'est pas surpris. Même au niveau des CM2, je sais lesquels ont réussi, lesquels ont plus de mal par la suite » [114 E15].

Les évaluations nationales (CE1) confirment plutôt ce que l'enseignant a déjà pu observer en classe.

« Je n'ai pas l'impression que ça apportait un éclairage plus grand par rapport à ce que j'avais pu observer en classe. J'avais déjà pu constater dans le travail quotidien » [30 E2].

L'enseignant n'est donc pas *surpris* [108 E15] des résultats car finalement, les enfants qui n'ont pas du tout réussi, ceux du profil 3, avaient déjà été repérés dans la classe [108 E15]. L'intérêt pour les résultats semble assez limité puisque ces évaluations

tendent à confirmer ce que l'enseignant sait déjà. Il prend donc les évaluations nationales comme « *quelque chose d'assez...demandé par l'institution* » et il n'en tire pas d'*exploitation concrète pour la vie de tous les jours* [104 E14]. Les résultats dans ce cas restent *des chiffres* [173 E10] davantage utilisés pour évaluer les enseignants que pour mesurer les compétences maîtrisées par les élèves.

« *Pour les évaluations CE1, disons que c'est la première fois qu'on parle chiffres. Je me suis dit, finalement jusqu'ici quand on venait nous évaluer, c'était plutôt par rapport aux apprentissages* » [153 E24].

Des résultats cependant dérangent et sont attribués dans ce cas au stress lié à la passation des évaluations lorsque la structure des classes nécessite de penser une organisation collective en regroupant les élèves par exemple.

« *On a rassemblé les CE1 pour les passer et les enfants ont été stressés. Comme un vrai examen* » [108 E15].

Dans quelques autres cas, l'enseignant a été *surpris par des résultats faibles de certains* et attribue ces résultats à *un accident* [148 E23].

10.3 La mesure des acquisitions

« L'évaluation surtout sous la forme de bilans qui va dans les familles avec des remarques sur le travail général et l'avancée du travail en classe. Et un petit mot qui explique où en est l'enfant. Ça me pose question, dans le sens où les enfants qui sont très en difficulté, finalement, j'ai l'impression que c'est un moment où on marque encore plus leurs difficultés. Et je ne suis pas sûre que ça leur rende service pour avancer. J'ai l'impression pour certains, c'est marquer, à un moment donné, l'ampleur de ce qui est difficile. Ça me semble être vraiment dur pour certains enfants et quand je fais des mots, les bilans, quelquefois je me dis, si en tant que parent, je recevais ça. Je ne sais pas ce que les gens peuvent en faire, en fait » [100 E14].

Les stratégies évaluatives sont mobilisées régulièrement par l'enseignant pour effectuer un *suivi quotidien* [85 E9]. Les évaluations diagnostiques servent de *points d'appui pour être vigilant, pour suivre* [43 E3] les élèves en difficulté et cerner la classe rapidement. Qu'elles soient placées *en fin de période* ou *en fin de notions* [11 E1], elles constituent un miroir de ce que les élèves ont appris au cours des séances d'apprentissage et permettent à l'enseignant de *s'assurer que tout est bien compris* [19 E1].

« Une fois que la compétence a été traitée en classe, je passe à l'évaluation sommative. Et là, je mets le résultat là-dessus. Là, je les ai faites en fin de période » [88 E9].

Dans sa fonction sommative, l'évaluation renvoie à une *norme* [101 E14]. Elle prend la forme de bilans qui vont « *dans les familles avec des remarques sur le travail général et l'avancée du travail en classe* » [100 E14]. Elles constituent un support de communication des acquisitions dont les familles et l'élève *ont besoin* [98 E11]. Pourtant cette pratique soulève quelques interrogations relatives à la nécessité de différencier les évaluations pour en maintenir le sens dans le cas d'un travail différencié proposé à l'élève.

« Quand on a un élève en grosses difficultés, on lui propose un travail différencié au quotidien. Il va de soi que les évaluations sommatives sont également différenciées. On ne peut pas lui présenter celles qui seront faites par la classe puisqu'il ne peut pas ou peut-être des extraits » [145 E23].

Les acquisitions font l'objet d'évaluations ou de mesures régulières dont le résultat atteste du niveau de maîtrise. Aux notes s'est substituée massivement une symbolique représentative de la réussite de l'élève. Indifféremment utilisée pour qualifier la réussite dans une tâche ou dans la maîtrise d'une compétence, la codification par les couleurs a envahi les cahiers, les livrets scolaires, les grilles d'observation de l'enseignant. Son aspect *visuel* permet de savoir *d'emblée ce qui est acquis ou pas* [14 E1]. La symbolique [83 E8] du vert renvoie explicitement à la réussite, à

ce *qui est compris* [48 E3] et à son opposé, indique une maîtrise insuffisante au regard des attendus, le rouge, le non acquis, le *difficile* [48 E3].

« Maintenant pour essayer d'avoir une image de l'enfant assez globale, j'ai fait une fiche par domaine et une fiche récapitulative. Quand je l'ai remplie, j'ai vraiment vu mes élèves. Erwan, pour ne pas le citer, c'est vrai, quand je regarde ma fiche, c'est vraiment lui qui ressort bien. Au départ, j'avais fait acquis, en cours d'acquisition, non acquis et je trouvais que c'était pas lisible. En mettant des couleurs, parce que dans ma tête avant même de faire la grille, dans ma tête je voyais Erwan en difficulté [99 E13] ».

La couleur orange s'inspire de l'idée de compromis, du ni oui ni non. Le *feu orange* [160 E25] renvoie à une zone indéterminée où les apprentissages sont toujours en cours d'acquisition où il y a *une petite marge à atteindre pour réussir* [160 E25].

La visualisation par trois couleurs donne une image de l'élève et de sa réussite scolaire. Lui-même comprend rapidement où il se situe dans les apprentissages.

« Dans notre livret, le Stabilo c'est aussi lisible par l'enfant. Tout ce qui est vert, ça y est, tu as compris. Orange, c'est un peu moins bien. Rouge, c'est difficile » [48 E3].

Dans le même temps, les couleurs tendent à *s'échelonner* [33 E2] pour gagner en précision et rendre mieux compte d'une évolution de l'orange à *l'orange-vert* [142 E22] puis de l'orange-vert à vert. La couleur maintient de l'imprécision dans la mesure de la réussite car elle ne permet pas de prendre en compte les erreurs dans les réponses.

« Ce que je reproche à ça, c'est que ce n'est pas suffisamment précis. Il y a des exercices, je sais que les enfants ont réussi plus ou moins mais il y a quelques erreurs alors mettre vert...je vais mettre un vert parce qu'il a, a priori, compris la notion mais tout n'est pas bon [15 E1] ».

Le codage couleurs relève alors d'une forme d'empirisme qui ne traduit finalement que ce que l'enseignant sait déjà. Mais l'imprécision semble plus

dérangeante lorsque la couleur doit rendre compte du résultat d'évaluations plus massives comme les évaluations de fin de période.

« A partir de quand on peut mettre un point vert, un point jaune, un point rouge. Il y a toujours une marge d'erreurs. Mais je m'interroge toujours, est-ce que c'est vraiment acquis, est-ce que c'est vraiment en cours d'acquisition ? » [33 E2].

La couleur introduit une image globale de l'élève qui interroge lorsqu'elle renvoie une caractérisation essentiellement négative.

« Ce que je trouve très dur dans notre système, c'est un enfant qui repart avec une fiche qui est pleine de rouge. On pointe tout ce que l'enfant ne sait pas faire, plutôt que d'aller chercher ce que l'enfant sait faire » [102 E14].

Cette utilisation qui perd son sens initial du contexte dans lequel elle a été inventée est vécue avec fatalisme alors que, paradoxalement, aucun texte institutionnel ne contraint l'enseignant à l'utiliser.

« Quand je vois ma façon d'évaluer. Je vous ai montré Enora et que je vois, malheureusement, c'est une petite fille qui fait énormément d'effort et que je vois, malheureusement pour elle, des choses comme ça, la petite elle toute dégoûtée. Elle voit son petit voisin qui a des croix partout et encore maintenant c'est des croix, avant c'était tout vert. Elle se dit ben moi j'y arriverais pas. Et moi, ça, ça me fait pitié [119 E16] ».

La compétition implicite entre élèves reste installée. Les élèves semblent d'ailleurs avoir besoin de cette appréciation de leur réussite. Les modalités retenues maintiennent une coutume scolaire bien établie quelque peu troublée par des interrogations sur cet ordre bien établi quand s'envisage la possibilité de ne recourir qu'au codage traduisant de la réussite et des acquisitions.

« Les enfants découvrent leurs cahiers. Ce qui les intéresse c'est de savoir s'il y a bien, très bien, quelque chose comme ça...des phrases et des remarques plus pointues ils vont moins regarder [29E2]».

« Je m'interrogeais par exemple pour mettre un point vert uniquement quand c'est acquis, et on ne met rien d'autre. Pas mettre de rouge, d'orange. On en discutait avec une collègue qui a un autre inspecteur qui disait il faut que des points verts sinon l'enfant ...il faut valoriser uniquement l'enfant. Le problème, ma question, c'est si je mets que des points verts, on ne va pas savoir ce qui a été évalué et ce qui ne l'a pas été » [72E7].

Les pictogrammes des bonhommes (appelés les « smiley's ») répondent à la même logique de caractériser la réussite. Ils introduisent cependant une dimension affective supplémentaire qui peut rendre compte de la satisfaction de l'enseignant.

« Les corrections sont faits avec eux. Comme les fiches, ce soir, je vais prendre un temps avec eux pour discuter avec eux, voir comment ça se passe. Alors c'est vrai, des fois, le travail c'est moins bien qu'un autre et on a mis un sourire » [52E3].

Ainsi un *sourire* peut correspondre à *un signe d'encouragement*, ce n'est pas qu'un *critère de travail pur* [53E3]. Massivement utilisés à l'école maternelle, ils posent la question du rapport que l'élève construit à la tâche scolaire, une tâche qui rapporte ou non le « bon » pictogramme. Et le recours systématique à ces pictogrammes se justifie par le besoin des élèves de savoir ce qu'ils ont réussi.

« Les enfants ont besoin, pour savoir s'ils ont fait correctement leur travail, ils ont besoin de ce petit bonhomme-là. Des fois, je ne marque pas, et eux me disent « tu ne m'as pas fait le petit bonhomme ». Là je dis, tu vois tu n'en as pas besoin parce que tu as fait ton travail avec moi. Là, dernièrement, c'était décrire l'image de la petite fille et... même eux sont demandeurs, pour savoir s'ils ont bien travaillé, si il y a une erreur, donc le petit bonhomme est comme ça, si le travail n'est pas bien fait, c'est... C'est une façon de valoriser leur travail. Je vais pas le noter. Y a pas de notes » [97E11].

« On voit souvent les pictogrammes du petit bonhomme qui sourit, qui pleure, mais je sais pas comment les enfants peuvent les comprendre, les interpréter [121 E19] ».

Le sens donné à la caractérisation de la réussite de la tâche varie selon l'enseignant et selon l'effort consenti par l'élève. Les couleurs sont ainsi la traduction de deux approches : une note de la compétence quand les notes [sont] converties en couleurs [31 E2] et un encouragement à continuer les efforts. La couleur verte signifie alors *bravo, bien* [118 E18]. Dans le cas des pictogrammes, la satisfaction de l'enseignant peut modifier le choix du « bonhomme ».

« Dans le cadre d'un travail pas fait ou de comportement de classe qui ne correspondent pas du tout. Comme c'est arrivé une fois à Théo qui n'était pas content du tout parce que c'est un enfant qui sait, qui sait. Et qui a envie et pour lui, il va toujours avoir un sourire. Pour une fois, pour montrer aussi que la maîtresse elle n'est pas contente, que l'exercice il n'est pas bien fait, que le comportement il avait fallu le reprendre plusieurs fois. On en a discuté. J'ai fait le signe-là parce que ce n'était pas les attentes vis-à-vis de toi, ce matin » [55 E3].

10.4 Synthèse du chapitre 2 : l'efficacité, résultats de l'élève vs contrôle de l'enseignement

Dans ce chapitre, nous montrons comment les enseignants pensent l'efficacité dans un contexte de codage de la réussite scolaire. Le critère efficacité s'exprime au travers du traitement de la difficulté rencontrée par l'élève dans les activités d'apprentissage. Face à cette situation, les enseignants tâtonnent pour trouver des dispositifs opérationnels.

Remédier peut alors consister à diminuer la difficulté, à placer l'élève en situation de réussite en modifiant le rapport à la tâche (c'est le cas du tutorat par exemple où celui qui a la réponse la produit) par un apport cognitif extérieur complémentaire. La difficulté du savoir est réduite, le problème posé allégé. Des fiches différentes en sont l'exemple. Mais le résultat final ne peut être amélioré puisque les critères d'évaluation

prennent en compte une norme de référence sur laquelle l'élève en difficulté n'a pas été réellement engagé.

Les propos qui expriment l'efficacité s'appuient sur un vocabulaire technique de l'évaluation (évaluations diagnostiques, formatives, sommatives). Tout en récusant les évaluations nationales dont les enseignants ne perçoivent pas réellement l'intérêt puisqu'ils connaissent déjà leurs élèves, dans le quotidien de l'activité d'enseignement, ils mobilisent une forme d'évaluation empirique outillée. C'est leur travail de tous les jours. Des principes évaluatifs sont affirmés mais la méthode mobilisée reste aléatoire et rarement fondée sur des instruments rigoureux de mesure. L'utilisation massive des codes couleur (rouge pour des savoirs non acquis par exemple) pose problème, déshumanise un élève auquel est donnée, sans le dire, l'étiquette « en échec », qui subit le « syndrome de l'encre rouge ». Pourtant la validité même de l'outillage institutionnel, reposant sur un codage plus rigoureux, est remise en cause par son approche quantitative, par des chiffres qui méritent une vigilance prudente.

L'enseignant fait face à une surenchère de dispositifs variés, du PPRE à l'aide personnalisée, autant de modalités qui se juxtaposent avec une sorte de frénésie institutionnelle de consommation. Il faut varier, différencier sans que soit comprise la nécessité de coordonner, de repenser un projet d'enseignement qui est morcelé et éclaté par des contraintes contradictoires. L'évaluation confond alors la mesure de la tâche et la mesure de la compétence.

Le critère efficacité s'inscrit dans une relation équivoque entre l'institution et le corps des enseignants. Les évaluations nationales telles qu'elles sont légitimées par la politique éducative visent la mesure des acquis des élèves à un moment donné de leur scolarité. Même s'ils sont produits par l'utilisation d'évaluations conçues empiriquement, les résultats obtenus par les élèves, coïncident avec ceux des évaluations institutionnelles plus rigoureuses dans le codage. De plus, les difficultés des élèves ne se résolvent pas malgré la panoplie de recettes pédagogiques déployée. Il apparaît donc que ces évaluations n'ont d'autres finalités que de contrôler l'efficacité de l'enseignement.

CHAPITRE 11 : L'EFFICIENCE OU LA CONTRAINTE DU CADRE SCOLAIRE

11.1 Introduction

Dans sa définition institutionnelle, l'efficacité renvoie à l'amélioration du rapport entre les moyens consommés et la réalisation des objectifs. Dans ce troisième chapitre, nous présentons le critère efficacité tel qu'il apparaît dans les entretiens menés auprès de 26 enseignants du premier degré.

Tableau 13 : Répartition des unités de sens

CATEGORIE		Sous-catégorie niveau 1	
LA REDUCTION DE L'ECHEC SCOLAIRE → 71 u.s	49%	Impliquer les parents → 18 u.s	12,5%
		Associer d'autres partenaires éducatifs (autres enseignants, psychologues scolaires, Rased, orthophonistes → 16 u.s	11%
		Identifier la cause de l'échec scolaire → 7 u.s	4,8%
		Faire entrer l'élève dans une logique de progrès – Transformer le rapport au savoir → 30 u.s	20,7%
LA REDUCTION DU RETARD SCOLAIRE → 74 u.s	51%	S'appuyer sur le rapport à la norme → 25 u.s	17,2%
		Participer à la réduction du taux de maintien → 31 u.s	21,4%
		Rendre des comptes → 18 u.s	12,4%
→ 145 u.s	100%	→ 145 u.s	100 %

Les deux catégories retenues comme caractérisant l'efficacité dans le premier degré, la réduction de l'échec scolaire et la réduction du retard scolaire, sont développées de manière égale dans les discours des enseignants.

Nous observons que, dans chacune de ses catégories, deux préoccupations majeures s'expriment :

- la réduction de l'échec scolaire passe prioritairement par la logique de progrès qui est recherchée dans le même temps que la transformation du rapport de l'élève au savoir,
- la réduction du retard scolaire porte plus significativement sur les injonctions de réduction du taux de maintien.

Tableau 14 : Répartition des unités de sens par AGS et niveau d'enseignement

	- de 5 AGS	De 6 à 10 AGS	De 11 à 15 AGS	De 16 à 20 AGS	De 21 à 30 AGS
Secteur public maternelle	0	3		2	0
		6			9
Secteur public élémentaire		5	5		9
		6			
		6			
		17			
		2			
		4			
Total par AGS	0	49	5	2	18
Total u.s Public	74				
Secteur privé maternelle	1	6	4	8	
				4	
Secteur privé élémentaire		13	4	10	2
		8		2	9
Total par AGS	1	27	8	24	11
Total u.s Privé	71				
Total Public + Privé par AGS	1	76	13	26	29
TOTAL UNITES DE SENS	145				

Ce tableau récapitulatif des unités de sens par secteur d'enseignement montre une répartition égale des discours portant sur l'efficience. Arrivant au dernier traitement des discours, nous n'observons pas de différences de position entre ces deux secteurs.

11.2 La réduction de l'échec scolaire

« Ce qu'on essaye aussi, c'est de mettre les parents dans le coup, les réunir, parler des blocages » [50 E9].

La prise en compte des difficultés par l'enseignant s'accompagne d'une sorte de pacte social avec les familles dont l'implication est recherchée. Le but affiché est de créer un lien *pour que tout le monde aille dans le même sens* [31 E5]. L'enseignant ne peut rester seul dans cette démarche. Il manifeste le besoin d'associer plus étroitement les familles aux difficultés émergentes de leur enfant, difficultés signalées parfois dès les premiers pas dans la scolarité préélémentaire. Il s'agit alors de dire aux parents *ce qui se passe, de les mettre en alerte s'il y a un petit souci* [29 E5]. Lors de rencontres régulières ou d'*entretiens* [41 E8], l'enseignant tente d'associer la famille à sa préoccupation de réduire les difficultés de l'enfant pour *insister sur les mêmes choses* [31 E5]. Plus ou moins implicitement l'enseignant dessine ou évoque la responsabilité de la famille dans le traitement de l'échec scolaire : « *on peut pas dire que l'école ne peut rien faire. Faut pas dire ça. Y a le cadre familial aussi* » [49 E11]. La communication reste centrale lorsque les dispositifs d'aide sont vécus comme des *punitions* [32 E5].

L'enseignant se sent *quelquefois un peu démuni* [106 E21] et se tourne vers un cadre familial qu'il identifie comme défaillant lorsque le travail sur les leçons n'est pas accompagné le soir à la maison.

« Je trouve que l'écart se fait là aussi inévitablement même si nous, on fait attention au niveau des devoirs de ne pas en donner trop, de donner des choses difficiles » [105 E21].

Le même sentiment d'impuissance s'exprime lorsque les parents ne viennent pas malgré les sollicitations de l'enseignant. Un phénomène de rejet apparaît qui se légitime par le fait que « *forcément quand on appelle [la mère] c'est pour lui dire que ça va pas* » [42 E9]. La difficulté, décrite ou analysée, peut imposer des recours extérieurs. L'aide externalisée repositionne la responsabilité de chaque partie. L'enseignant signale et conseille les familles. Si elles suivent ses conseils, celui-ci peut noter des *changements* [69 E15].

« Quand je l'avais en MS, c'était un enfant très turbulent qui ne tenait pas en classe. Et j'avais vu les parents. Je leur avais conseillé de voir un

psychologue aussi. Ils ont suivi mon conseil et là il y a eu de grands changements » [69 E15].

Dans le même temps cette communication peut se montrer plus pressante lorsque l'intérêt des parents pour la réussite scolaire de leur enfant s'accompagne d'exigences remettant l'enseignant *très souvent en question* [145 E6]. Certains parents semblent *manquer de repères* et peuvent être alors *demandeurs de conseils* [145 E6].

« Ils ont besoin de sentir une équipe soudée et qui a les mêmes exigences aussi bien au niveau scolaire que comportemental » [145 E6].

Eduquer la famille [32 E5] semble alors être une perspective nécessaire pour dépasser des difficultés qui pourraient, semble-t-il se résorber plus facilement. Les solutions passent par un suivi à la maison.

« Cet élève-là, il était capable, il n'avait pas de suivi à la maison. C'est tout » [122 E23].

11.3 Recourir aux compétences d'autres partenaires éducatifs

« Quelquefois on a l'impression d'avoir fait appel le plus possible aux aides extérieures, quand on voit que nous, on est limité et que ce n'est plus du ressort de la pédagogie, et quelques fois, avec tout ça, on n'arrive pas à débloquer les choses. C'est un peu frustrant » [134 E24].

Dans l'analyse de la difficulté scolaire rencontrée par un élève, l'enseignant se *tient au courant* [104 E21] de l'histoire de cet élève dans une démarche de comparaison entre deux années scolaires. Il s'agit alors de *faire le point sur les enfants en difficulté* [40 E8] avec l'illusion que pourraient se régler des problèmes insuffisamment énoncés : *« on va pouvoir voir entre nous deux, les petites choses qui vont pas et régulariser tout ça » [60 E15].*

Car souvent la difficulté s'annonce résistante et l'enseignant rend compte de ses limites lorsqu'il fait appel à d'autres compétences : *« Par rapport à nos pratiques, il y a*

des choses qui ne relèvent pas de nous, de nos compétences. Il y a des aides extérieures » [35 E7]. La question de la difficulté ou de l'échec ne peut se traiter en interne. L'école ne peut décidément pas être son seul recours. La difficulté scolaire est externalisée dans des cercles de plus ou moins proche proximité. L'enseignant attend de l'aide, *plus d'aide* [62 E15] dans l'analyse. Il a besoin de savoir ce que l'enseignant spécialisé en pense, par exemple.

Le *psychologue* [27 E5], le *médecin scolaire* [70 E15], l'*orthophoniste* [4 E1] sont autant de professionnels sollicités pour les *enfants qui posent question* [40 E8]. Se dessine la nécessité d'un réseau d'experts de la difficulté qui peuvent apporter *beaucoup de choses* [35 E7]. Les progrès constatés valident la démarche d'externalisation de la difficulté par l'enseignant et justifient l'appel à ces recours extérieurs : « *Là, je les vois évoluer* » [4 E1]. Les structures comme la PMI ou le CMP sont aussi impliquées. Ils *conseillent bien* [28 E5]. L'enseignant vient chercher de l'information, cherche à *savoir ce que* le professionnel *travaille pour aller dans le même chemin* [4 E1]. *Pour réussir* [4 E1], se dessine ainsi une recherche de cohérence, de liens, un besoin de rencontres, une obligation de travailler ensemble.

Ce qui est en jeu, c'est l'identification de l'échec scolaire. Quand les difficultés de l'élève ne se règlent pas, « *il faut savoir où se situe la difficulté, où se situe l'échec* » [1 E1]. La double énonciation des problèmes rencontrés par un élève dans ses apprentissages traduit l'incompréhension de ce qui se passe ou plutôt de ce qui ne se passe pas. La permanence des difficultés – « *c'est toujours les mêmes difficultés qu'on retrouve* » [103 E21] amène l'enseignant à essayer de comprendre. Il faut alors passer par des *tentatives*, faire des *hypothèses* même si l'enseignant ne peut pas *expliquer tous les mécanismes* [38 E8]. La question se pose encore de la responsabilité.

« *On essaye de comprendre, enfin, moi, j'essaie de comprendre et aussi de voir si ça vient de l'extérieur, si ça vient de moi aussi, on se pose toujours la question, si ça vient de l'enfant...alors on essaye d'éliminer les paramètres au fur et à mesure, on essaye de cibler au maximum* » [68 E15].

Mais à cette forme d'évaluation professionnelle par laquelle l'enseignant remet en cause ses compétences, s'oppose l'incompréhension de ne pas trouver de solutions malgré l'expérience.

« Je pense qu'on est vraiment impuissant parce qu'on devrait y arriver et on n'y arrive pas. Et tout le monde y met tout son cœur » [89 E16].

Alors chaque enseignant, sur le temps de son année scolaire essaye de *faire au mieux dans sa classe* [74 E15], *de faire le maximum* [30 E5].

Alors que la question des difficultés reste posée, l'enseignant cherche à faire entrer l'élève, malgré lui parfois, dans une logique de progrès *parce qu'il y a toujours quelque chose à faire* [92 E16]. Il s'agit alors d'inscrire l'élève dans une spirale de la réussite en communiquant *sur ce qu'il a réussi à faire* [18 E3]. Le succès de la démarche se révèle quand l'élève formule de lui-même : *« ça y est, on a réussi ! »* [80 E18]. Lorsque la difficulté est dépassée ou en partie traitée, le discours de l'enseignant est renforcé positivement pour traduire auprès de l'élève la réussite obtenue. Ce type de discours visant à renforcer l'estime de soi se perçoit comme une nécessité dans le cadre des aides, comme un étayage psychologique important.

« Je pense que ce qui est important pour ces élèves-là c'est leur montrer qu'ils font des progrès et qu'ils réussissent même si c'est un petit peu. Leur montrer que effectivement y a pas un chemin parcouru qui a été énorme mais y a un petit bout de chemin qui a été fait. Il faut être positif. C'est ça le suivi des élèves » [43 E9].

L'enseignant s'efforce de trouver les mots pour sortir de la *négativité*, pour *aller dans le sens positif* [101 E20]. Dans ce cas, la différenciation intervient comme une modalité de renforcement positif pour les élèves.

« Ils vont être en réussite donc contents de réussir quelque chose même si finalement ils sont aidés » [81 E18].

Le but ainsi formulé est d'installer l'élève dans de la réussite, *d'emmener l'élève au maximum de ses possibilités, d'aller vraiment avec lui le plus loin possible dans ce qu'il est capable d'acquérir avec ce qu'il a et ce qu'il est* [125 E24]. Car la réussite ne sait s'enclencher d'elle-même. Là encore, la responsabilité implicite de l'élève est engagée par ce qu'il est ou son état [2 E1].

« *Est-ce qu'il est bien en situation d'apprenant ? Est-ce qu'il est prêt à accepter tout ce qu'on lui apporte ? Il faut qu'il soit en situation, en bonne situation* » La communication reste centrale lorsque les dispositifs d'aide sont vécus comme des *punitions* [2 E1].

La capacité de l'élève à *s'intéresser* [97 E19] conditionne l'entrée dans le processus d'aides, processus d'autant plus difficile à maintenir qu'en fonction du *vécu familial, c'est plus difficile pour eux* [125 E24].

Dès les premières années de scolarisation, l'enseignant se doit de faire évoluer l'élève, de lui constituer de *bonnes bases* [25 E5], de lui *faire passer l'étape de la façon la plus productive possible* [141 E17]. Les premiers apprentissages sont sources de premières difficultés générant du retard dans les acquisitions. L'enseignant d'ailleurs les repère ceux « *qu'on sent susceptibles d'arriver à un échec scolaire à plus ou moins long terme* » [141 E17]. Si la classe est *une petite étape à franchir* [74 E15], la permanence des difficultés se retrouve d'une année sur l'autre : « *Il y a des enfants qui vont avoir des difficultés en PS et on les retrouve* » [48 E11].

11.4 La réduction du retard scolaire

« *On a une image trop négative de ce redoublement. Il n'y arrive pas, il est catalogué, il a une petite étiquette au-dessus de la tête et puis voilà il est pas bon* » [21 E3].

Comme révélateur de l'efficiencia, la réduction du retard scolaire passe par le regard porté par l'enseignant sur la norme et sur le rapport instauré à la réussite scolaire de l'élève. Celui-ci se caractérise par des apprentissages qui *se font de*

manière aisée [24 E3], sans *difficultés particulières* [52 E13]. L'enfant est dans une *démarche d'apprentissage* [135 E25] qui lui permet de *répondre aux objectifs* [117 E23] que l'enseignant a fixés. Il n'y a pas de *problèmes* [75 E15]. C'est un enfant qui « *progresses et qui s'approche de la norme, des jalons attendus au niveau évaluations. Qui, au moment des évaluations déterminées par l'institution, est dans les fourchettes de réussite* » [58 E14].

Tous les élèves ne répondent pas de la même manière aux attendus. Si tous les élèves doivent *maîtriser telle ou telle compétence en fin de parcours* [107 E22], pour certains, l'enseignant note que les élèves *n'ont pas le même niveau* [82 E18], qu'il y a un *décalage* [51 E13], un *retard par rapport aux autres* [19 E3]. Là se dessine la prédétermination à la réussite ou à l'échec scolaire quand l'enseignant s'avoue impuissant à modifier de manière plus significative le rapport de l'élève aux savoirs. C'est une fatalité réaliste qui s'affiche : « *y a des enfants qui arriveront pas à avoir ... si on met des notes, des A* » [46 E9].

« *Je pense que certains enfants n'arrivent pas, n'ont pas les capacités intellectuelles. Certains ne les ont pas. Et là, du coup, on est impuissant* » [88 E16].

La norme s'exprime au travers des notes (lettres ou chiffres) attribuées par l'enseignant mais aussi par les résultats aux évaluations même si dans une sorte de paradoxe les *chiffres* [111 E22] ne sont pas reconnus comme très significatifs de la réussite de l'élève [111 E22].

« *Il y a des enfants qui ne réussissent pas en évaluation mais qui réussissent dans la classe* » [59 E15].

La décision du maintien scolaire dépasse finalement ce paradoxe entre des mesures portées sur l'élève en fonction du contexte quand l'enseignant a *l'impression d'un fossé* [9 E2] entre ce que produit un élève et les autres qui représentent la norme. Finalement il semble qu'il faille accepter de respecter le rythme de l'enfant car c'est *la nature, on est fait comme ça, on ne peut aller contre* [12 E3].

Les compétences insuffisamment maîtrisées amènent l'enseignant à envisager le redoublement car il *faut du temps* [12 E3]. Le redoublement semble donc toujours rester une solution mobilisable même si le problème pour cet enseignant « *c'est qu'on ne peut pas faire redoubler tout le temps* » [19 E3].

Des questions se posent entre des *directives qui incitent à faire passer les élèves* [10 E2], et les *besoins* [15 E3] de l'enfant qu'il faut prendre en compte en dehors de *règles trop strictes* [20 E3]. En effet, la décision du redoublement est prise pour permettre à l'enfant de *souffler en peu, de récupérer le train* [119 E23]. Pris en tension entre les instructions institutionnelles relatives au maintien et les *cas particuliers qui interrogent* [10 E2], l'enseignant ne prend pas la décision de *gaieté de cœur* [118 E23]. Quand le redoublement est prononcé, c'est que *c'est vraiment nécessaire* [118 E23].

Trois raisons sont principalement mobilisées par l'enseignant pour justifier de sa décision à maintenir.

Dans le premier cas, l'enseignant s'appuie sur le constat d'une maîtrise insuffisante de compétences fondamentales à maîtriser pour réussir dans le cours suivant où *le programme est beaucoup plus ambitieux* [11 E2]. Il faut éviter alors à l'élève de *se noyer* [119 E23] et ne pas *brûler les étapes* [13 E3]

« *Un enfant malheureusement est peut-être en échec sur certaines choses mais s'il lui faut plus de temps pour apprendre la logique, pour apprendre, ça viendra* » [13 E3].

Une deuxième raison est convoquée pour justifier de la décision de maintien. Le confort de l'élève est recherché après une année difficile pour celui-ci.

« *Quelquefois je me dis, ça doit être terriblement fatigant pour un enfant de toujours être à la traîne, avoir du mal, ne pas y arriver. Donc, est-ce qu'il ne faut pas à un moment s'arrêter, se dire on prend du temps, on stabilise et on souffle un petit peu* » [56 E14].

Le temps scolaire contraint les apprentissages et l'année de plus est perçue comme *un bol d'air dans une scolarité déjà difficile* [54 E14]. L'enseignant projette sur du temps supplémentaire les objectifs qui auraient dus être atteints en fin d'année.

« Et le petit Killian qui est arrivé chez moi, il ne savait pas lire du tout. L'objectif, il fallait le laisser dans son élan et lui faire atteindre les objectifs en fin de CE1, les objectifs qu'il aurait dus atteindre fin de CP. Il a été maintenu pour faire du vrai CE1 » [86 E16].

L'enseignant enfin se donne la possibilité de protéger l'élève une année de plus quand il juge que c'est *pour son bien-être* [23 E3] même s'il sait que ce n'est pas *toujours très bien de mater* [85 E16]. Prendre le temps de refaire est jugé positif pour l'élève que l'enseignant trouve *heureux* parce qu' *« il(s) y arrivent, ils sont souriants, ils participent, ils lèvent le doigt »* [54 E14].

« [J'ai l'impression que] c'est un moment où enfin y arriver, ne plus avoir du mal, être en même temps que tout le monde, que c'est quelque chose de vraiment bénéfique pour eux » [54 E14].

L'enseignant relativise la réduction institutionnelle du maintien qui ne correspond pas aux réalités qu'il vit au quotidien. Ainsi cet enseignant qui se demande ce qu'une année de plus représente à l'échelle de toute une scolarité.

« Quand il faut passer les examens, on va pas demander, quand il va passer le BEPC, s'il a eu un parcours différent ou pas » [22 E3].

Et quand l'obligation de réduction du retard scolaire se fait plus pressante, l'approche quantitative est mise en avant pour démontrer la difficulté à y répondre.

« Je me sens tellement démunie par rapport aux enfants pour qui ça ne va pas naturellement. Je ne sais pas trop comment prendre le fait de diviser par trois, oui, mais ça reste quand même des individus. C'est pas de la production de voitures. Je sais pas comment dire...une personnalité d'enfant. On nous donne des objectifs nationaux et je ne vois pas en quoi ça devrait changer ma pratique scolaire à moi, alors que

mon but c'est d'éviter l'échec scolaire. Je vois pas pourquoi, en me donnant un but, un objectif national ça doit me faire réfléchir pus que quand on ne me le donne pas. De me dire ça « diviser par trois », ça ne m'aide pas dans ma façon de faire. Cet aspect quantitatif me gêne » [142 E17].

Ce n'est pas la réussite du redoublement qui génère chez l'enseignant cette position. En effet, il perçoit ou veut bien entendre qu'à long terme *le profit s'essouffle* [55 E14] ou que l'élève *peinait encore en CM2* [121 E23]. Il reste la conviction intime et inébranlable que la décision est juste dans l'intérêt de l'élève.

« Je sais qu'un enfant qui redouble son CP, redoublera probablement par la suite. Donc...je ne sais pas quel choix il faut faire par rapport à ça » [54 E14].

« Une fois, j'ai regretté de ne pas en avoir fait redoubler un » [120 E23].

A « diviser par trois » s'oppose le rythme de l'enfant que personne ne décide et qui s'impose de lui-même. La culture du chiffre, du résultat interroge, dérange quand elle devient insistante : *« vraiment des chiffres...diviser par trois...comme si des enfants étaient des chiffres »* [73 E15].

S'il faut rendre des comptes, l'enseignant le doit prioritairement aux parents avec lesquels il communique sur l'état des apprentissages de leur enfant. Les remarques dans les cahiers ou sur les supports d'évaluation informent les parents du degré d'autonomie ou de maîtrise dans la réalisation d'un exercice.

« On est obligé de le faire, face à la société, face aux familles qui ont besoin d'un résultat alors que dans la classe on voit très bien et puis l'enfant sait où il se situe même si on lui dit pas forcément » [71 E15].

Les évaluations nationales confirment l'obligation de *donner des chiffres*. Mais la distance avec cette culture du résultat se confirme dans les propos suivants : *« une école, ça serait jamais une entreprise »* [98 E19].

11.5 Synthèse du chapitre 3 : l'efficience, imposition des objectifs nationaux vs relativité du temps scolaire

Sur ce sujet, la résistance de l'enseignant aux réformes est la plus manifeste. Ça résiste même de toute part : du côté des convictions intimes dans le rapport affectif à l'élève, du côté des chiffres qui ne traduisent pas la réalité à laquelle l'enseignant est confronté.

Du côté de l'efficience, l'espace école impose la notion de relativité du temps scolaire. La réussite scolaire reste liée à la possibilité donnée à l'élève d'avancer à son rythme. L'égalité des acquis passe par une reconnaissance des différences, ou des particularités propres à la population scolaire que semble oublier l'obligation de résultats.

Pour les enseignants rencontrés, la stratégie du redoublement s'impose comme la réponse la plus adaptée aux besoins de l'élève qu'il s'agit de protéger dans un contexte de compétition et d'inégalités présentes sur la « ligne de départ » de l'école.

Dans la conception des enseignants, le critère de l'efficience est marqué par l'intérêt de l'élève en dehors de tout coût estimé. Le temps long de l'apprentissage s'énonce donc en rupture avec la norme qu'impose le temps scolaire contraint. Ainsi les dispositifs d'évaluation nationale renforcent le sentiment d'un renforcement institutionnel du rapport à la norme.

CHAPITRE 12 : LES THEORIES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE

12.1 Les théories pratiques des enseignants du premier degré

Hypothèse 1 : En fonction de leur expérience dans l'enseignement, liée à la durée d'exercice professionnelle, les discours des enseignants nous révèlent les écarts entre la politique éducative de la performance et leur activité quotidienne. Ces écarts sont révélateurs de la théorie personnelle de l'enseignant sur le sujet de la performance.

La population de l'enquête est constituée de 26 enseignants représentatifs de ce groupe professionnel du premier degré par les classes d'âges représentés et par le critère d'ancienneté général de service.

Pour les années de naissance, nous avons réparti les enseignants en fonction de dates significatives dans le domaine de l'éducation. Nous retenons l'année 1968 pour la transformation du rapport enseignant/enseigné dans un contexte culturel et politique renouvelé. Nous posons une deuxième date déterminante pour fixer nos groupes d'enseignants. L'année 1975 nous paraît être intéressante à retenir dans la mesure où se vote la loi Haby et la réforme pour le collège unique. Nous nous autorisons à penser que cette réforme peut avoir un impact sur des enseignants qui sont en exercice une trentaine d'années plus tard.

Enseignants nés de 1956 à 1967	Enseignants nés de 1968 à 1975	Enseignants nés de 1976 à 1979
9	8	9

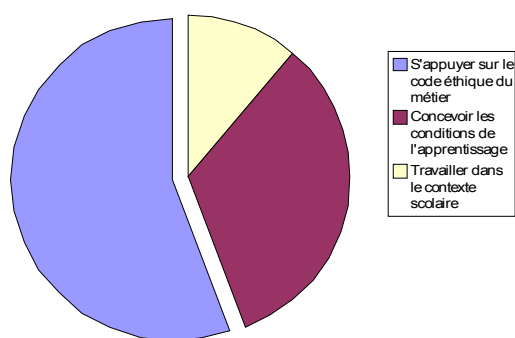
Lors de l'exposé de la méthodologie, nous avons proposé de retenir un deuxième critère de classification des enseignants : le critère de l'ancienneté générale de service. Ce critère nous permet de considérer les nuances, si elles apparaissent, dans les justifications des enseignants sur leurs pratiques, au regard d'une expérience acquise qui leur servirait de « caution morale » ou de vérité. De ce point de vue, nous

avons constitué trois groupes pouvant porter les paradigmes éducatifs de leur génération professionnelle.

Le premier groupe est constitué d'enseignants dont l'expérience professionnelle est inférieure à 10 ans. Dans le deuxième groupe se retrouvent les enseignants en exercice sur une période comprise entre 10 et 20 ans. Les enseignants exerçant depuis plus de 20 ans représentent le troisième groupe.

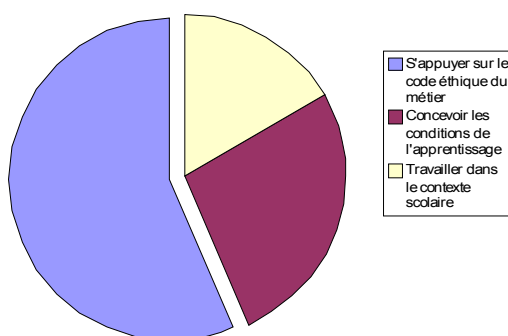
Figure 4 : La conception de la qualité selon l'année de naissance

CRITERE QUALITE
Enseignants nés de 1956 à 1966



Lorsque nous comparons les arguments produits par les enseignants pour répondre à des questions relatives au critère qualité, ou lorsqu'ils développent des justifications pour répondre à une question posée, la catégorie « S'appuyer sur le code éthique du métier » est majoritairement présentée pour les trois groupes lorsque nous retenons le critère année de naissance.

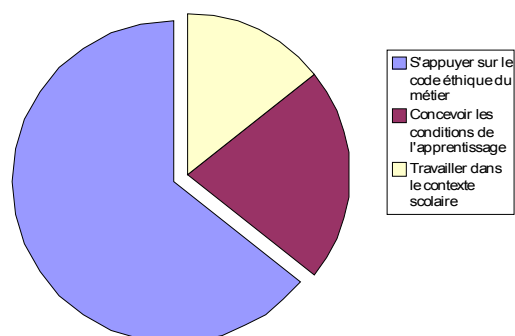
CRITERE QUALITE
Enseignants nés de 1968 à 1975



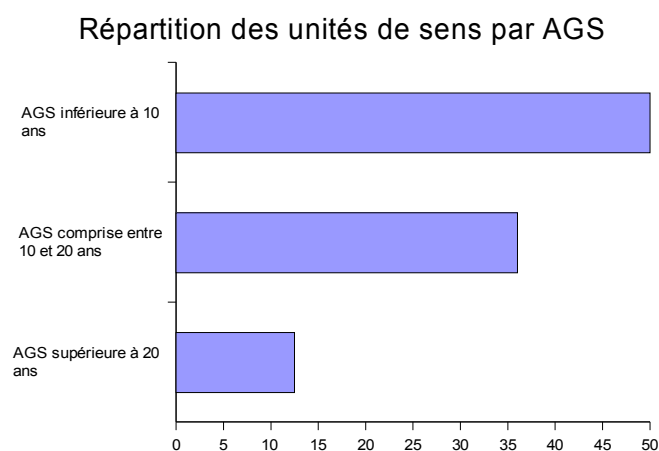
Toutes choses égales par ailleurs, nous signalons un écart un peu plus significatif pour le groupe d'enseignants nés de 1977 à 1979.

Ce résultat semble correspondre aux effets des grandes orientations de la politique éducative valorisant l'idée de l'élève au centre du système.

CRITERE QUALITE Enseignants nés de 1977 à 1979



Lorsque nous souhaitons confirmer cette analyse en regardant la catégorie « S'appuyer sur le code éthique du métier », nous observons que les enseignants dont l'ancienneté de service est inférieure à dix ans, mobilisent massivement des justifications sur ce thème.

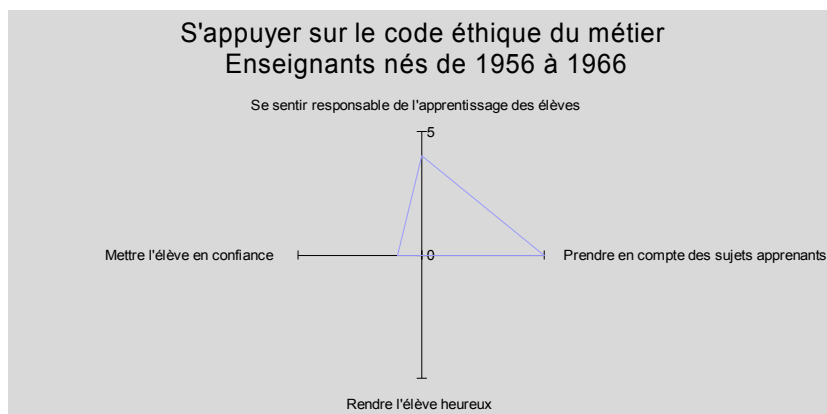


La catégorie « S'appuyer sur le code éthique du métier » est illustrée au travers de quatre positions :

- se sentir responsable de l'apprentissage des élèves,
- prendre en compte des sujets apprenants,
- mettre l'élève en confiance,
- rendre l'élève heureux.

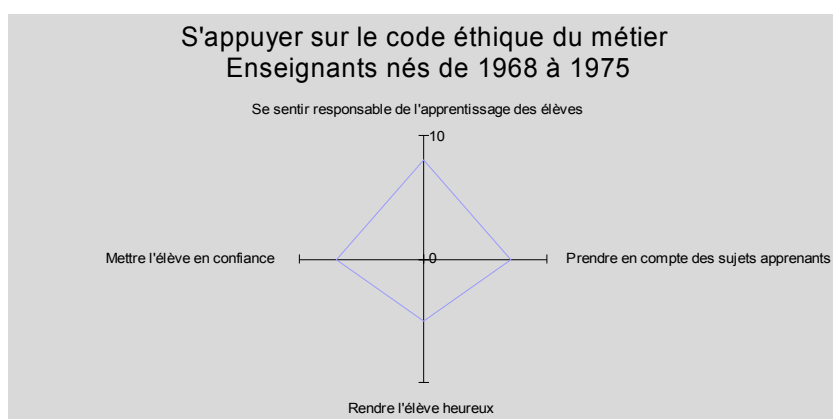
Figure 5 : Répartition des justifications concernant le code éthique du métier

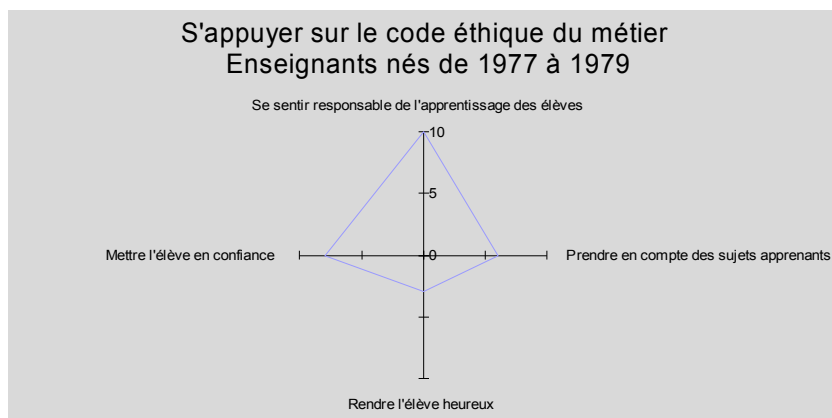
Par les histogrammes suivants, nous montrons comment diffèrent les justifications à l'intérieur de cette catégorie dominante :



Peu de justifications sont données par ces enseignants. Cependant, l'intérêt du graphique réside dans l'absence d'arguments portant sur la dimension « rendre l'élève heureux ».

Le groupe d'enseignants nés entre 1968 et 1975 introduit des justifications de leur pratique portant sur le principe de rendre l'élève heureux. Les arguments se déploient dans les catégories retenues pour caractériser le code éthique du métier dans le cadre du critère qualité.

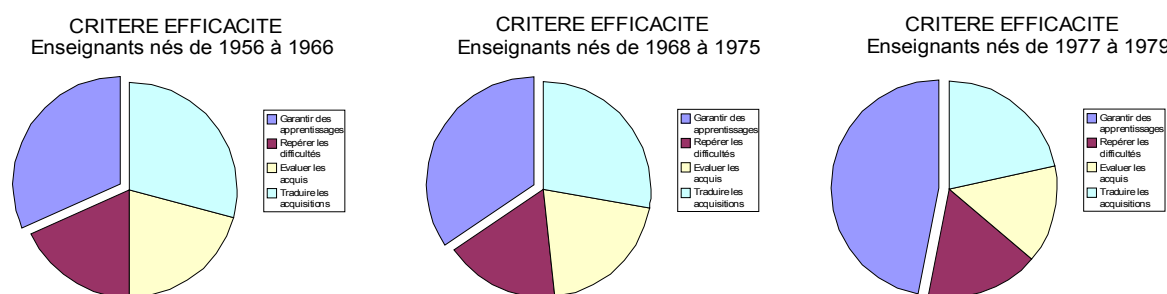




Pour ce groupe d'enseignants, nés entre 1977 et 1979, les justifications portent de manière majoritaire sur la responsabilité qu'ils portent au regard des apprentissages attendus.

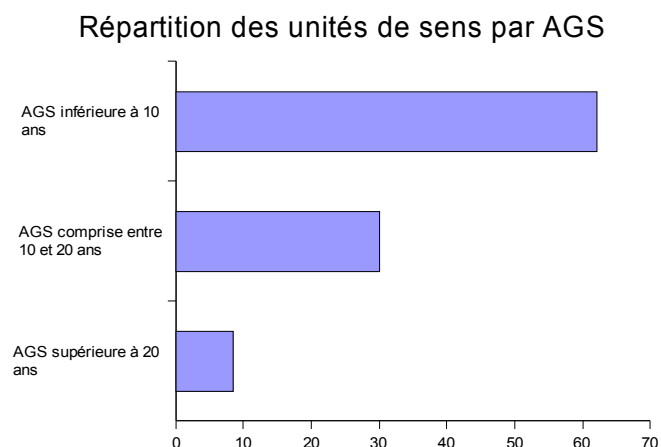
Le critère efficacité est appréhendé à partir de deux catégories : la réussite des élèves et la mesure des acquisitions. Nous constatons une part progressivement plus importante des justifications portant sur la sous-catégorie « garantir des apprentissages » qui s'affirment chez les enseignants les plus jeunes

Figure 6 : La conception de l'efficacité selon l'année de naissance



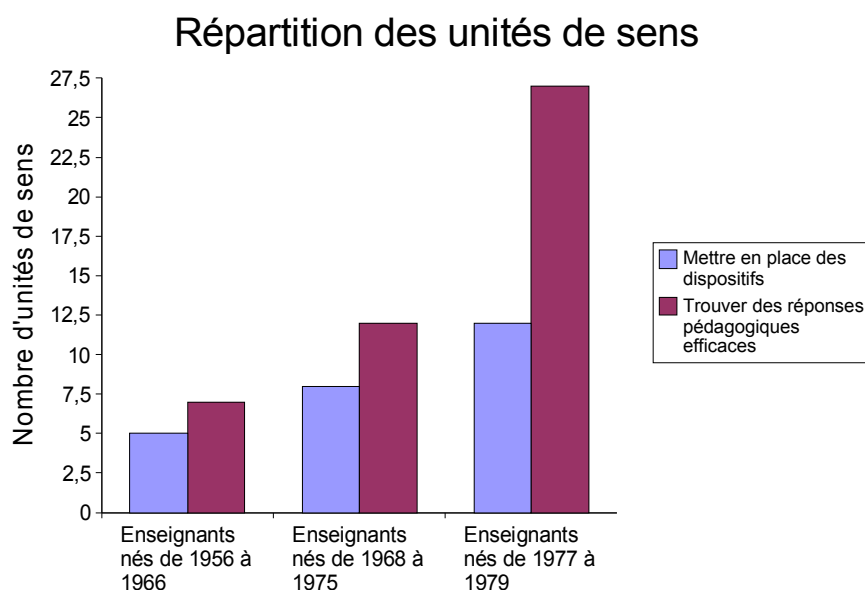
Nous mettons en évidence la catégorie « Garantir des apprentissages » comme caractérisant les discours tenus par les enseignants lorsqu'ils abordent la question de l'efficacité, quel que soit leur groupe d'appartenance.

Cependant pour préciser ces premiers constats, ce sont les enseignants les plus jeunes qui développent le plus de justifications relatives à cette catégorie.



Les graphiques ci-dessous expriment à présent l'orientation privilégiée dans cette approche de l'efficacité :

Figure 7 : Répartition des justifications

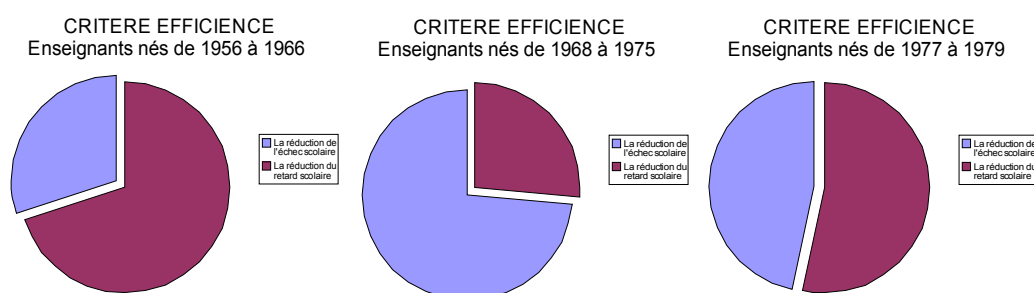


Nous observons que les enseignants, quelle que soit leur catégorie d'appartenance, articulent les justifications de leur pratique, en termes de réussite ou de difficulté rencontrées, autour la recherche de réponses pédagogiques efficaces.

La politique de la performance mobilise le critère d'efficacité que nous avons traduit dans notre recherche par la mobilisation de deux dimensions : la réduction de l'échec scolaire et la réduction du retard scolaire.

Nous observons les différences les plus importantes dans les discours des enseignants.

Figure 8 : La conception de l'efficacité selon l'année de naissance



C'est dans les discours des enseignants les plus âgés de l'étude que la réduction de l'échec scolaire tient le plus de place. La catégorie d'enseignants « intermédiaires » privilégie la réduction du retard scolaire. Le principe de réduction du retard scolaire s'équilibre dans les discours des enseignants les plus jeunes.

Dans une situation de justification, les enseignants mobilisent des points de vue, des idées qui caractérisent leur génération professionnelle. Nous n'avons pas rencontré d'enseignants marginalisés au regard des discours dominants. Nous pouvons donc considérer qu'une politique éducative a à s'affirmer dans un paradigme professionnel déjà stabilisé et caractéristique d'une génération d'enseignants. Nous notons ensuite de faibles différences entre les générations.

Le critère de l'efficacité montre le plus d'écart entre les trois groupes d'enseignants : des discours majoritaires sur la réduction de l'échec scolaire, des discours mettant en avant la dimension de réduction du retard scolaire, des discours intégrant ces deux aspects de la gestion des difficultés rencontrées par les élèves dans leurs apprentissages et des conséquences sur leur parcours scolaire.

Nous montrons également que le discours le plus représentatif ou le plus proche de la politique éducative est déployé par les enseignants les plus jeunes et ayant le moins d'ancienneté générale de service.

Nous avons choisi deux critères pour caractériser les enseignants : l'ancienneté générale de service et la date de naissance. Aucun de ces deux critères n'est discriminant du point de vue des justifications des enseignants.

Mais la dimension efficience est celle qui différencie le plus les catégories d'enseignants telles que nous les avons constituées.

L'analyse des discours fait apparaître que les justifications renvoient à des modélisations déjà présentes dans l'éducation. Le recours aux termes de la performance n'est pas présent dans un contexte pourtant favorable à la mobilisation d'arguments portés par la politique éducative.

Ces différentes conceptions nous confirment l'écart entre un paradigme institutionnel ou normatif de la performance et un paradigme professionnel qui traduit la réalité et la vision du monde scolaire tel que le conçoivent les enseignants qui ne sont pas prêts à accepter les changements de perception du monde tels que semble les contraindre la performance. Nous pouvons compléter cette analyse en affirmant qu'à une définition des critères de la performance s'oppose une théorie pratique qui permet aux enseignants de faire face aux urgences du quotidien.

Nous avons présenté ces théories au cours de la partie précédente. Nous les synthétisons dans le tableau suivant :

Tableau 15 : Paradigme institutionnel de la performance vs paradigme professionnel

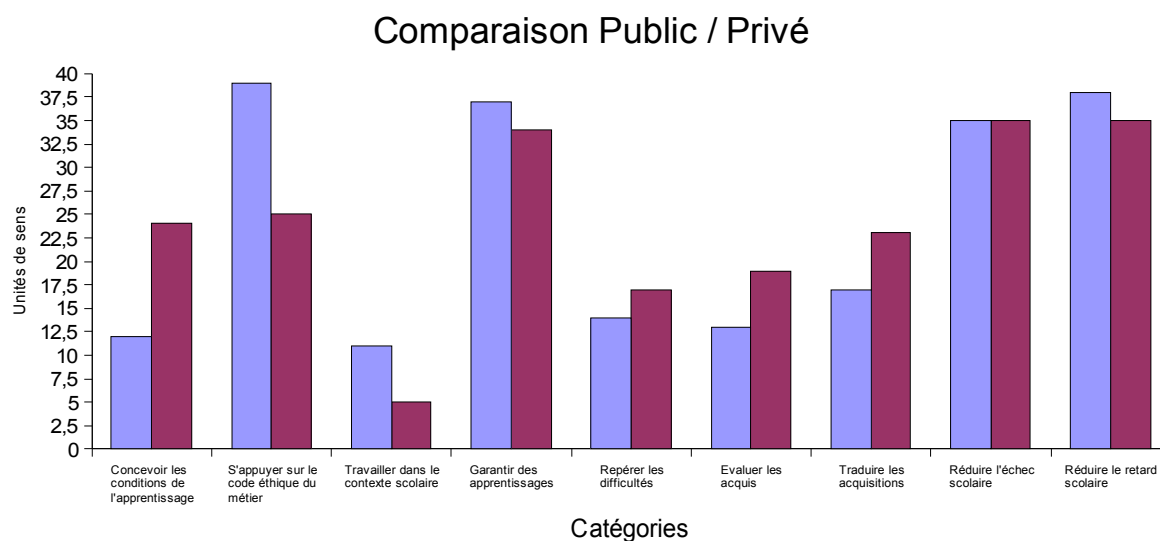
	Définition institutionnelle	Théorie pratique de l'enseignant
Critère qualité	Service rendu à l'utilisateur	L'enseignant est responsable du processus d'apprentissage de ses élèves. S'il cherche à les mettre en confiance et à les associer au projet d'apprendre, les élèves ont une forme de responsabilité liée à leur plus ou moins forte implication dans le travail scolaire. L'échec scolaire est une responsabilité partagée : élève/enseignant/famille.
	Satisfaction de l'utilisateur vs centration sur les savoirs de référence	
Critère efficacité	Résultat final sur l'action publique	Les évaluations sont conçues dans un rapport « privé » élèves/enseignants avec une restitution des résultats aux familles. Les résultats de toutes les formes évaluatives utilisées ont une fonction de pilotage de l'action pédagogique immédiate. Les évaluations nationales ou internationales éloignent les enseignants de ce qui est à traiter ici et maintenant.
	Obligation collective de résultats vs Centration individuelle sur de la réussite immédiate nécessaire à la poursuite des apprentissages	
Critère efficacité	Rapport entre les moyens consommés et la réalisation des objectifs	L'enseignant produit des décisions sur le parcours scolaire de l'élève en jugeant juste la mesure prise du point de vue de l'intérêt de l'élève
	Intérêt porté sur la gestion des finances publiques vs Intérêt centré sur l'élève généré par une conviction intime du juste et du vrai.	

12.2 Théories pratiques, une comparaison public/privé

Hypothèse 2 : Le contexte (le secteur d'enseignement) a un impact sur cette théorie professionnelle. La théorie professionnelle de l'enseignant du secteur public peut se différencier de celle de l'enseignant du secteur privé par la référence à d'autres valeurs (le « caractère propre »), d'autres contraintes structurelles (la participation financière des parents) par exemple.

L'analyse des propositions répertoriées par unités de sens à l'aide de la grille d'analyse ne fait pas apparaître de différences significatives entre le groupe professionnel d'enseignants du secteur public et celui du secteur privé.

Figure 9 : Comparaison des justifications, public/privé



Nous pouvons relever cependant, de la part des enseignants du public, une référence plus marquée au code éthique pour justifier de décisions ou de pratiques professionnelles.

La culture professionnelle des enseignants est davantage marquée par les problématiques de l'éducation, de l'apprentissage. Elle caractérise le groupe professionnel des enseignants du premier degré au-delà de la dimension publique ou privée de l'établissement. Les discours produits par les vingt-six enseignants de l'enquête confirment les analyses de Dupriez et Dumay à propos des conceptions des enseignants sur l'égalité : « il s'agit de représentations partagées qui se diffusent dans les organisations ou le groupe de collègues et alimentant des manières de penser et d'agir au travail » (Dupriez, Dumay, 2008).

12.3 Effet de la culture du résultat

Hypothèse 3 : L'entrée injonctive dans une culture du résultat a peu d'effet sur les décisions professionnelles des enseignants confrontés à des problèmes pratiques de gestion du processus d'apprentissage.

L'analyse des discours produits par les enseignants montre que les enseignants appliquent des stratégies individuelles pour caractériser la réussite des élèves.

Il est frappant de constater qu'à l'opposé d'une culture du résultat qui tente de s'imposer, résiste la réalité des classes et des élèves. L'entendement théorique ne suffit pas à transformer les constats que les enseignants portent quotidiennement sur les élèves qui ne construisent pas les passerelles vers le savoir.

Il reste en latence dans l'univers de la classe la théorie du don quand l'enseignant ne trouve plus les mots et les actes pour faire accéder l'élève au savoir.

Lorsque la culture du résultat impose des stratégies évaluatives normées, les constats d'échec de l'élève sont renforcés. Les termes habituellement utilisés « d'élèves en difficultés » sont une illustration de la problématique de l'échec scolaire. Ces termes évoquent l'impossibilité pour l'élève de se sortir de cette mauvaise passe comme un alpiniste sur une voie peut être lui aussi en difficulté quand ses ressources physiques,

mentales ou matérielles ne lui permettent plus de continuer. Il faut alors venir à son secours. L'enseignant est face à cette « problématique du secours » pour laquelle il est insuffisamment armé.

Lorsque le problème de l'échec scolaire est réduit à l'appartenance sociale de l'élève aux milieux « défavorisés », les justifications des enseignants tournent autour de la justice sociale sans qu'elle interfère avec la justice scolaire. Les codes de notation de la réussite renvoient bien à ces contradictions de principes de justice qui ne trouvent pas d'application dans l'école. Le rouge des pastilles évaluatives, le non acquis des livrets scolaires renseignent bien sur une attitude distanciée de l'enseignant qui remplit son devoir en triant les élèves en professionnel. En réponse aux attentes sociales encore formulées, l'enseignant affirme par cette compétence professionnelle du tri qu'il est un « bon enseignant ». Il se positionne de même en professionnel responsable lorsqu'il interpelle des partenaires extérieurs ou les parents. Il est plus urgent (du point de vue de la légitimité ou de la reconnaissance professionnelle) pour un enseignant de répondre aux attentes de parents, soucieux de se voir confirmer sa compétence d'enseignant à reconnaître les « bons et les moins bons », que d'intégrer des procédures évaluatives qui fragilisent les certitudes.

La culture du résultat ne renseigne pas l'enseignant sur les obstacles que l'élève rencontre sur son chemin des acquisitions. Il faut donc bien interroger ce qui dans le savoir résiste, ce qui rend un concept inintelligible pour un élève. La culture du résultat ne répond pas à la question de la connaissance par les enseignants des contenus théoriques des savoirs à enseigner. Or les enseignants expriment leurs difficultés à identifier ce qui pose problème dans l'acquisition d'un savoir. Eux-mêmes se qualifient alors en difficulté.

Identifier où ça résiste est plus important, dans le quotidien d'un enseignant, que se poser la question de pourquoi ça résiste. Le pourquoi ramène aux injustices, aux prérequis et porte la dérive des explications d'ordre psychologique ou sociologique qui n'aident pas davantage un enseignant. L'enseignant est alors pris en tension entre ce qu'il devrait réussir (les scores de réussite de ses élèves aux évaluations constituent un indicateur) et ce que ses élèves produisent réellement. Cette tension participe à l'émergence d'une posture de la culpabilité qui constitue un frein dans les pratiques

auxquelles ne répond pas la culture du résultat. Au travers de cette recherche, nous comprenons que les discours des enseignants sont faits de certitudes et de croyances, d'*éthos* et de *pathos* mais qu'elles traduisent leur conviction intime du juste et du vrai.

Ces convictions intimes sont portées par l'ensemble des groupes professionnels constitués. Elles renseignent sur les cadres et les codes partagés. La culture du résultat renvoie ainsi à une approche quantitative qui s'articule difficilement aux principes et aux valeurs portés par les enseignants du premier degré.

Alors que les enseignants s'opposent à l'approche quantitative, ils génèrent eux-mêmes des résultats sur les élèves par leurs propres stratégies évaluatives. Malgré cette contradiction, la quantification des résultats dans une perspective comparative et normative au niveau national se rapporte à la culture de l'entreprise où le résultat semble primer sur le processus. Or la loi d'orientation de 1989 a profondément marqué les équipes du premier degré en les amenant à s'intéresser à la problématique de l'élève au centre du système (BOEN, 1989) et en les confrontant à l'élaboration du projet d'école. Aujourd'hui, se lit encore cette importance accordée à l'enfant. L'école, lieu d'apprentissages, est un espace de contraintes dans le sens où la contrainte porte l'objectif d'apprendre. La contrainte dans une tâche est source de progrès, de recherche et d'effort dans un cadre rassurant pour l'élève. La fermeture que provoque la contrainte parce qu'elle oblige l'élève à s'investir dans un espace délimité, s'oppose à la notion de projet et de liberté d'apprendre. La reconnaissance et la prise en compte du statut de l'enfant/élève participe à la conception d'une école où l'élève doit être heureux pour apprendre.

Dès 1989 se sont donc également posées les questions de l'évaluation et de la mobilisation d'une équipe au service du projet de réussite des élèves.

Nous observons dans les discours des enseignants que la réussite ou l'échec d'un élève ne relève que de la responsabilité d'un enseignant. L'équipe d'école n'apparaît pas comme une ressource réelle pour questionner ce problème professionnel de gestion de l'échec scolaire. La culture professionnelle de l'équipe d'école n'est pas construite et le groupe social reste uni davantage par son appartenance à une structure (l'école) que par une contractualisation autour d'objectifs.

Les évaluations nationales renseignent les enseignants sur l'hétérogénéité des élèves mais dans le même temps où se confirment par les résultats des constats déjà effectués, ces résultats n'impliquent bien souvent que l'enseignant de la classe. Pour les enseignants responsables d'autres niveaux d'enseignement, les résultats sont éloignés de la réalité vécue avec d'autres élèves où seuls les événements de la classe font sens.

La loi de l'ici et maintenant conforte les positions des enseignants qui ne lisent dans ces évaluations qu'une forme de surveillance de l'efficacité de leur pratique professionnelle. Les évaluations internationales PIRLS plus proches des enseignants du premier degré renforcent ce sentiment de dépersonnalisation des difficultés en réduisant les apprentissages à des chiffres. Ce dispositif évaluatif n'a pas d'effet de transformation des pratiques, par de la prévention ou de l'anticipation pensée dans le cadre des projets des écoles car il n'enclenche pas de pensée généralisante ou l'intégration de constats sur les réussites et les difficultés rencontrées par les élèves. Il s'instaure une distance avec ces évaluations qui s'adressent à des élèves que les enseignants ne connaissent pas.

Pourtant, dans le même temps, nous percevons dans les discours des enseignants une survalorisation des démarches évaluatives. L'enseignant observe, mesure, évalue, analyse les difficultés, etc. Il parle moins de ce qu'il enseigne et comment il enseigne que de ce qu'il évalue.

12.4 Les idées égalitaires

Hypothèse 4 : Les critères de la performance préfigurent la nécessité, pour les enseignants, de fonder leur pratique sur des idées égalitaires qui renouvellent l'idée d'égalité des chances.

Cette hypothèse renvoie aux principes d'une école fondée sur l'égalité des chances. La performance invite les enseignants à rendre opératoires les objectifs de qualité, d'efficacité et d'efficience. Considérés par une approche systémique, nous avons dégagé les problématiques qui intègrent l'école et peuvent être considérées comme de nouvelles références et de nouveaux codes que les enseignants doivent intégrer pour répondre aux exigences de la politique éducative. Les critères de la performance reconfigurent les cadres de l'exercice professionnel en centrant les enseignants sur l'objectif de diviser par trois en cinq ans le nombre d'élèves présentant des difficultés lourdes. Les enseignants sont amenés à repenser leurs missions d'enseignement, d'évaluation et d'orientation au regard de cet objectif à atteindre.

En questionnant les enseignants sur leurs pratiques, ceux-ci développent des justifications qui témoignent de réponses pratiques apportées à une théorie de l'égalité dans le cadre scolaire.

En effet, chez les enseignants du premier degré, enseigner et évaluer les élèves dans leurs apprentissages, c'est agir en cohérence avec des principes de justice où se croisent les réalités du quotidien de la classe, les contraintes institutionnelles, les convictions intimes du juste et du vrai. Les justifications portant sur la responsabilité engagée de l'élève (l'effort, l'attention, l'intérêt, etc.) et sur la responsabilité de l'enseignant dans sa réussite à faire acquérir des savoirs par l'élève (réussite du processus enseigner-apprendre) indiquent que l'enseignant se réfère implicitement au concept d'égalité des chances. C'est au regard de ce qu'il définit comme égalité des chances que l'enseignant opère et justifie ses choix.

Le « redistribution » de l'activité enseignante vers les élèves les plus démunis illustre une théorie de la justice qui se traduit en acte dans la classe (donner plus de

temps à ceux qui comprennent moins bien, moins vite). Les discours des enseignants éclairent bien cette redistribution de l'aide auprès des « élèves en difficulté » comme relevant d'un processus de rééquilibrage des données de départ.

Plus que la référence à l'égalité, l'équité prend une place importante dans les valeurs auxquelles les enseignants se réfèrent pour justifier leurs formes de travail auprès des élèves. La référence à l'équité présente ainsi l'avantage de pouvoir construire des réponses pratiques, ce que ne permet pas l'égalité des chances, trop vaste concept dont l'application ne peut être perçue dans le temps court d'une année scolaire. En revanche, les enseignants peuvent intégrer l'équité comme un « liant » entre des contraintes plurielles. La référence à l'équité constitue un repère plus solide que celui de l'égalité des chances pour pouvoir agir dans des situations contraignantes diverses, pour pouvoir agir « dans plusieurs mondes » sans renoncer à leurs fondements professionnels (Derouet, 2000) : « Les acteurs doivent continuellement passer d'un monde à l'autre et, sauf à perdre toute identité, opérer des traductions qui leur permettent de maintenir une certaine permanence tout en changeant de système de référence ».

La culture professionnelle des enseignants, celle qui se transmet bien souvent par les pairs les plus anciens, maintient la référence aux valeurs fondatrices de l'école républicaine. Intégrer le corps des enseignants du premier degré, intégrer une équipe pédagogique, c'est intégrer les codes et les valeurs de ce groupe professionnel.

Dans ce sens, la performance introduit un « système de référence » qui institue un nouveau rapport entre l'activité d'enseignement et les effets de cet enseignement (l'apprentissage). Bourdieu évoquait le désenchantement d'un monde naturel réduit à sa seule dimension économique (Bourdieu, 1972). Les enseignants de l'enquête font part de ce désenchantement envers un monde dont les finalités sont d'ordre économique, un monde qui renvoie les valeurs humanistes à de lointaines préoccupations. Il devient difficile pour les enseignants du premier degré d'assumer doublement la violence de l'enseignement. Tout d'abord, la violence symbolique de l'instruction est davantage perçue quand celle-ci vise des finalités trop éloignées des valeurs fondatrices de l'école ou éloignées des valeurs imaginées comme fondatrices de l'école ; ensuite, lorsque la « violence pédagogique » (Filloux, 1993) est renforcée

par des messages politiques d'évaluation et d'orientation non négociables. En intégrant dans les références professionnelles la nécessité de rendre « l'école douce » aux élèves (Dubet, 2004), les enseignants évitent finalement que l'école ne soit qu'un « foyer de barbarie » (Filloux, 1993).

A cette violence de l'acte de former, les enseignants opposent un droit de l'élève d'acquérir des savoirs dans la durée et dans la souplesse de situations d'apprentissage. La théorie institutionnelle du retard scolaire entre en conflit avec les observations que les enseignants portent au quotidien sur leurs élèves et qu'ils traduisent par la notion de respect du rythme de l'élève. Le redoublement continue à remporter la faveur des enseignants du premier degré car cette « solution pédagogique » entre en écho avec cette conviction intime qu'elle règle en partie le problème des inégalités entre les élèves. Le redoublement est alors compris comme une chance pour l'élève de repartir sur de bonnes bases. Elle concrétise l'observation de François Dubet : « Quand on y regarde de près, à l'école règne une obsession de l'âge normal, de l'élève en retard, de l'élève en avance. Il est clair que si l'école donnait beaucoup de souplesse aux parcours, à ceux des rapides et à ceux des lents, des inégalités seraient réduites à terme » (Dubet, 2004). Mais le redoublement renvoie aussi à la fonction conservatrice de l'école telle qu'elle est confirmée par les travaux de Poupeau et Garcia : « Tout se passe comme si la critique était restée bloquée à un état de la domination de classes populaires à l'intérieur du système scolaire dans les années 1960, sans voir que la massification a tout simplement remplacé l'élimination des élèves de catégories populaires par leur conservation en échec scolaire dans le système d'enseignement jusqu'à la sortie. La fonction conservatrice de l'école s'exerce aujourd'hui aussi bien en préservant en situation de sous-sélection scolaire ceux qu'elle excluait dans l'état antérieur du système » (Poupeau, Garcia, 2006).

Face à des contradictions générées par le système lui-même, les enseignants du premier degré substituent à l'idée d'égalité des chances des « traductions » pratiques en cherchant à justifier le traitement des inégalités :

- le principe d'équité (donner plus de temps à ceux qui ont moins),
- la notion d'égalité de savoirs,

- la notion d'égalité de considération¹⁸⁴ (de respect).

Ces idées renouvellent, sans l'effacer, l'idée d'égalité des chances. Mais elles protègent aussi des risques d'une société inégalitaire qui trouverait des explications pour justifier d'inégalités acceptables (Boltanski, Chiapello, 1999)¹⁸⁵. Elles contribuent à maintenir la cohérence d'un groupe professionnel attaché à des normes et des valeurs identifiées.

Ces idées permettent également aux enseignants de rendre compatibles les moyens dont ils disposent pour enseigner (stratégies, outils professionnels, etc.) et le but qui leur est fixé.

En définitive, au terme de ce chapitre, nous pouvons proposer la définition de la performance pour un enseignant en situation :

¹⁸⁴ Cette idée prend appui sur les termes utilisés par Régine Sirota qui met en évidence les différents registres de communication mobilisés par l'enseignant vers ses élèves et rendant compte de ses préférences subjectives. A partir de l'analyse des interactions, Régine Sirota décrit ces inégalités de considération (Sirota, 1988).

¹⁸⁵ « Les sociétés occidentales, sociétés inégalitaires dont l'idéal de justice repose sur le principe d'une égalité d'essence de tous les humains, ne peuvent pourtant pas faire l'économie d'une justification des inégalités. Dès lors, le risque d'une régression vers des explications qui fassent uniquement appel aux capacités naturelles des personnes, voire à leur patrimoine génétique, aussi peu légitimes soient-elles, n'est pas à négliger » (Boltanski, Chiapello, 1999).

Tableau 16 : Définition de la performance pour un enseignant en situation

	Définition institutionnelle de la performance	Définition professionnelle de la performance
Critère qualité	➤ Relation instituée à l'usager ➤ Un service rendu à l'usager	➤ Relation enseignant/enseigné privilégiée ➤ Un service porté par le code éthique du métier d'enseignant et le sens de la responsabilité
Critère efficacité	➤ Un produit : le résultat final sur l'action publique ➤ Un processus : une culture des résultats	➤ Un produit : la réussite des élèves ➤ Un processus : trouver des réponses pédagogiques efficaces
Critère efficience	➤ Réduire les dépenses publiques ➤ Améliorer le rapport entre les moyens consommés et la réalisation des objectifs	➤ Faire entrer l'élève dans une logique de progrès ➤ Participer à la réduction du taux de maintien

CONCLUSION DE LA RECHERCHE

La recherche de la performance dans le système éducatif français : un nouveau paradigme pour les enseignants du premier degré ?

Peu d'idées semblent plus vivantes aujourd'hui, plus agissantes et passionnantes que l'idée de l'égalité des hommes ; il en est peu par suite qu'il soit à la fois plus tentant et plus malaisé de soumettre à une étude scientifique.

C. Bouglé, Les idées égalitaires, 1925

La recherche de la performance dans le système éducatif français nous invite à observer comment les enseignants du premier degré s'approprient de nouvelles références institutionnelles alors même que les finalités en termes d'égalité des chances sont réaffirmées. Dans un contexte plus complexe de comparaisons entre les différents systèmes éducatifs, l'égalité des chances ne semble plus représenter un modèle de justice suffisant pour transformer l'école en véritable lieu de démocratisation des savoirs. Pourtant, il semble difficile de renoncer à des références qui sont inscrites dans l'histoire même du système éducatif français.

Fondée sur des modèles économiques, la performance transforme l'administration et les services publics en intégrant le principe de rationalisation des dépenses publiques. A partir des années 2000, la performance investit le domaine de l'éducation. C'est l'arrivée dans le système éducatif d'un rapport institué à l'obligation de résultats qui n'est pas sans poser question sur les enjeux et les finalités d'un modèle s'imposant comme un nouveau référentiel (Rivière, Toulemonde, 2009).

Notre positionnement de chercheur consiste à repérer et à éclairer un phénomène qui, dans le cas de la performance, bouscule les croyances dans une école pensée juste (Dubet, 2004) et efficace pour tous les élèves mais qui avoue ses limites et ses faiblesses au regard de normes internationales. La différence entre les différents systèmes éducatifs limite la validité des classements (Suchaut, 2007). En effet, le système français maintient un fort pilotage centralisé tout au moins pour les écoles

primaires ou d'autres modèles éducatifs montrent une plus grande efficacité (Mons, 2007). Pourtant les évaluations nationales, prenant appui sur le socle commun de compétences et de connaissances, ne montrent pas moins qu'un nombre important d'élèves ne dispose pas des savoirs nécessaires pour faire face à la progressivité des apprentissages. Il peut donc sembler contradictoire de vouloir tenir l'égalité des chances comme une référence pour le système éducatif français alors même que ses engagements pour la réussite des élèves ne sont pas réalisés.

Nous ne pouvons pourtant pas concevoir la performance en dehors de cette idée d'égalité. Nous la gardons comme une nécessité pour tenir une lecture compréhensive de la performance et protéger la pensée d'une soumission à des explications idéologiques. En effet, la performance porte en elle les conceptions de l'économie de marché en intégrant des principes de mise en concurrence des écoles, de comparaisons des résultats scolaires, de réduction des coûts de l'éducation, par exemple (Mons, 2007). Nous assistons à l'application des principes de rationalité de gestion (Dutercq, 2000) par lesquels se pense la mise en relation objectifs/moyens/résultats.

Si nous constatons la modernisation du service public d'éducation par l'arrivée de nouveaux modèles de management (Dutercq, 2001), il s'agit moins de caractériser la performance dans le système éducatif comme l'expression d'une rhétorique libérale que de se demander en quoi la performance dans ses formes et ses applications constitue un levier pour contribuer à davantage d'égalité des chances. Nous prenons le parti de prendre l'égalité des chances comme un gardien de sens pour une école républicaine fondée sur l'idéal éducatif des Lumières (Fabre, 2003).

Par cette approche prudente, nous pouvons rechercher si la performance s'impose comme un nouveau paradigme pour les enseignants du premier degré c'est-à-dire si la performance esquisse le cadre d'un nouveau modèle scolaire et transforme le rapport des enseignants aux finalités de l'école.

Cette question nous ouvre effectivement la porte de la tentative d'identification d'un nouveau paradigme illustré par la performance.

Nous retiendrons que le paradigme, au sens de Kuhn (Kuhn, 1962), est un cadre de pensée, un modèle reposant sur des présupposés théoriques, techniques, éthiques stables dans un temps donné. Les individus qui s'y réfèrent constituent une communauté (scientifique) qui partage et intériorise profondément, des savoirs définis comme pertinents, des croyances, des valeurs, des habitudes intellectuelles. Ces présupposés sont jugés inconsciemment valides pour la communauté et conditionne sa démarche, son approche des problèmes. Pour Kuhn, le paradigme s'impose donc comme un référentiel pour la pensée et l'action de la « science normale » qui se déroule sans contredire le modèle dominant (Kuhn, 1962).

La performance s'affiche dans une ambition de révolution silencieuse. Or pour Kuhn, seule un changement brutal, une révolution scientifique (« un renversement de la vision des formes »), une crise sont susceptibles de remettre en cause un paradigme en le remplaçant par un autre dont le nouveau « régime de vérité » permet de résoudre les problèmes (Kuhn, 1962). Dans le cas de l'histoire des sciences, la communauté scientifique est soudée par des pratiques, des gestes, un vocabulaire qui illustrent la « matrice disciplinaire » de la communauté. Dans le monde éducatif, le vocabulaire est souvent un indicateur de changement. La politique éducative ordonne la mise en œuvre de dispositifs orientés par les buts à atteindre : l'accès des élèves à l'enseignement supérieur, une sortie diplômante de l'enseignement obligatoire, etc. Si le vocabulaire institutionnalise la performance pour les cadres et les décideurs politiques, pour les enseignants du premier degré, la gestion au quotidien des élèves renvoie à d'autres réalités, d'autres urgences.

Aussi, en nous appuyant sur la définition du paradigme de Kuhn, nous répondrons à la question de la recherche en posant le paradigme de la performance dans une dimension institutionnelle *versus* une dimension professionnelle. L'enjeu de cette conclusion repose sur l'identification des constituants de la performance dans une approche systémique que nous avons privilégiée. En effet, nous pensons qu'une définition de politique éducative doit procéder d'une mise en système afin d'éviter de réduire une réforme à un seul aspect et de « passer à côté » de la performance, de sa mesure et de ses enjeux éthiques (Toulemonde, Rivière, 2009).

Nous retiendrons trois référentiels constitutifs du modèle de la performance : nous considérerons, tout d'abord, les présupposés théoriques. Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur les outils que la performance mobilise (les constituants techniques). Enfin nous mobiliserons la dimension éthique car la performance introduit d'autres rapports entre les professionnels (le nouveau management public), entre les professionnels et des usagers qui se réfèrent de plus en plus fréquemment à la loi (Dutercq, 2000), entre les professionnels et les collectivités dont le pouvoir de décision et les dépenses d'éducation augmentent par le transfert de compétences.

Les fondements théoriques de la performance

Dans une approche institutionnelle ou politique, la performance correspond à une méthodologie rationnelle s'étendant sur l'ensemble des services publics pour une modernisation rapide. Les transformations sont portées par la nouvelle approche budgétaire que représente la LOLF. C'est en recherchant du côté des principes institués par l'économie que la performance prend sens dans ses trois dimensions de qualité, d'efficacité et d'efficience. Nous avons montré que, du point de vue institutionnel, le critère qualité portait sur le rapport service rendu/ satisfaction de l'utilisateur. Si la satisfaction peut porter sur la rapidité du service, l'accueil patient et compréhensif de l'utilisateur, les critères de la qualité restent indéfinis dans le secteur de l'éducation, la satisfaction de l'utilisateur pouvant être différée dans le temps (le cas des formations diplômantes, par exemple). Le critère efficacité s'appuie sur la culture du résultat et passe par une certaine recherche de normalisation de la réussite scolaire. Le critère efficience mobilise de manière plus significative les référents théoriques de l'économie en instituant un rapport lisible pour le contribuable aux coûts de l'éducation. La gestion des finances publiques orientée par la réduction des dépenses impose ses démarches et ses outils.

La référence théorique majeure de la performance est constituée par la terminologie et les conceptions dites « néo-libérales » des pays anglo-saxons : « instauration du libre choix de l'école, autonomie de gestion des écoles, système d'évaluations standardisées, décentralisation » (Mons, 2008). Au-delà d'un vocabulaire qui tend à stigmatiser et diaboliser la performance, il est intéressant de

constater que la performance, considérée vraiment comme une révolution silencieuse impose aux décideurs politiques de repenser structurellement l'école primaire française, restructuration sans laquelle les enjeux affichés se heurtent à la réalité d'un fonctionnement élaboré par les lois de Jules Ferry et de Guizot et que les ajustements successifs n'ont pas remodelé en profondeur : « Une nation qui se gouvernerait toujours par les mêmes maximes, et que ses institutions ne disposeraient point à se plier aux changements, suite nécessaire des révolutions amenées par le temps, verrait naître sa ruine des mêmes opinions, des mêmes moyens qui avaient assuré sa prospérité » (Condorcet, 1790)¹⁸⁶.

Sans repenser l'école primaire, les théories fonctionnelles inspirées de l'éducation comparée portent le risque de transpositions forcées de modèles scolaires, certes opératoires ailleurs, mais sans que soient garantis des effets qualitatifs et quantitatifs supérieurs à ce que le système scolaire génère actuellement. « Si l'on retient les objectifs de compétitivité économique, d'égalité des chances et de bien-être de l'élève », le CAS propose que « la réflexion systémique fonde la cohérence des réformes d'éducation » et précise que « les pays se distinguant aux tests PISA ont lentement amené leurs systèmes éducatifs à évoluer vers les orientations définies, plutôt que cherché à les révolutionner » (CAS, 2009). Engagés dans une vision de long terme, ces pays se caractérisent par une « stratégie d'éducation de long terme et de politiques cohérentes » (CAS, 2009) : « Sur les cinq piliers du système éducatif (gouvernance et administration, environnement d'apprentissage, enseignants et capital humain, programmes et évaluation, élèves), une réforme n'est jamais conçue de manière isolée, mais toujours en lien avec d'autres dimensions du système afin de permettre son succès (par exemple une plus grande autonomie des écoles implique la création d'un leadership des directeurs d'écoles par leur formation au management et impacte la nature de la formation des enseignants » (CAS, 2009).

La performance comprise dans sa dimension systémique peut alors être une chance pour renouveler le regard porté sur le système éducatif français, configuré, dans ses formes historiques, par l'égalité des chances. Or comme l'analyse Jean-Louis

¹⁸⁶ Condorcet, Premier mémoire sur l'Instruction publique, 1790. Extrait cité par Denis Meuret (Meuret, 2007).

Derouet, « la référence n'est plus l'égalité. Ce sera la communauté, l'efficacité, le marché » (Derouet, 1992).

Pour les acteurs, les enseignants du premier degré auxquels nous nous sommes intéressés au cours de cette recherche, les référents économiques ne constituent pas un modèle théorique adapté à la réalité qu'ils vivent. Une référence humaniste continue à fonder le métier d'enseignant. Il s'agit de développer des relations enseignant/enseigné privilégiées. La conscience du devenir de l'élève construit la responsabilité de l'enseignant au-delà de ses choix et de ses pratiques. L'enseignant se situe précisément dans un « monde social » fait de relations, de confiance, de liens moraux : « ce qui motive le maître à bien faire son travail, à ne pas compter son temps, ce sont avant tout des motivations intrinsèques : la communion dans des idéaux et des valeurs partagées, l'établissement de rapports de confiance, le respect de la dignité de la fonction » (Etienne, 2009).

Dans leurs aspects techniques, les trois critères de la performance mettent à l'épreuve la culture professionnelle des enseignants du premier degré. La qualité, l'efficacité et l'efficience répondent à des nécessités de pilotage de la politique éducative. Pour l'enseignant, ces nécessités se rapportent à des espaces temporels différents.

La qualité est étroitement liée à la relation immédiate et quotidienne qu'entretient l'enseignant à ses élèves. Le niveau de réponse professionnelle dans une perspective de performance (le service rendu à l'utilisateur) est un équilibre à tenir entre des contraintes (le programme par exemple) et la relation de confiance à l'élève, une forme de complicité à créer entre le maître et l'élève, complicité sans laquelle tout apprentissage est peu envisageable.

Le critère efficacité (résultat final sur l'action publique) éloigne la prise de décision de l'effet de la décision. Ce critère intègre l'obligation pour l'enseignant de s'inscrire dans un temps plus long que celui de l'année scolaire. Dans le même temps où il doit amener ses élèves à réussir aux évaluations de la classe, à aider les élèves rencontrant des difficultés dans les apprentissages, les résultats renvoyés par le système éducatif et la politique éducative visant la réduction du nombre d'élèves en

difficulté, contraignent l'enseignant à concevoir des hypothèses sur l'effet à long terme de ses réponses pédagogiques : « Le problème de l'orientation est de ceux qui plongent dans le trouble : l'enjeu est de taille, l'incertitude est grande mais il faut trancher. Si la procédure provoque parfois malaise et insatisfaction chez les parties prenantes, c'est que l'orientation est à la fois une question de justice et une question de justesse. Question de justice, parce qu'elle est l'occasion d'un affrontement entre des références différentes qui peuvent faire pencher la balance dans un sens ou dans l'autre selon la logique choisie : faut-il ne se référer qu'aux performances vérifiées des individus ? Faut-il prendre en compte leur potentiel ? Question de justesse, parce que les instruments requis pour mesurer les compétences, parfois les aptitudes des élèves orientés ne sont pas forcément les mêmes partout et n'ont pas forcément la même qualité » (Derouet, 2000).

Le critère efficience constitue la troisième sphère temporelle de la performance. Les regards portés sur les coûts d'une scolarité sans maintien prennent bien en compte un temps long qui fait peu sens pour des enseignants qui perdent la référence nominative et ce qui fonde leur intérêt pour un élève connu. La transmission des résultats des élèves de 6^e aux professeurs des écoles illustre bien cet intérêt qui décroît avec le temps, dès lors que les élèves ne peuvent plus se nommer. Les noms sont oubliés et l'intérêt pour des constats chiffrés décroît.

Les constituants techniques de la performance

La performance introduit des outils destinés à mesurer les effets attendus de l'éducation comme, par exemple, la réduction du nombre d'élèves en difficultés lourdes. Les indicateurs, les valeurs-cibles représentent les outils les plus communément mobilisés dans la politique éducative. Les chiffres révèlent finalement la réussite d'une action éducative, faite de relations privées (entre les murs de la classe) et de liberté pédagogique. Ils apportent également de la distanciation avec l'action quand ils prennent en compte le contexte dans lequel sont produits les résultats (cas des indicateurs IPES pour le second degré qui mesurent des formes d'efficacité relatives) (Dutercq, 2000).

Les indicateurs répondent également à la nécessité de piloter le système éducatif au regard de normes internationales de plus en plus présentes. D'ailleurs, pour Heilbrunn, « la performance n'est envisageable que dans la comparaison (et donc aussi dans la norme) qui permet de la jauger, de l'évaluer tout en s'inscrivant dans un modèle de justice » (Heilbrunn, 2004). De ce point de vue, l'obligation de résultats agit comme une contrainte juste car elle permet de considérer véritablement la problématique de l'égalité des chances. En imposant des pourcentages de réussite à atteindre, les indicateurs incitent les enseignants à rechercher ou renouveler les stratégies d'enseignement, individuelles et collectives. A la performance individuelle de l'enseignant doit se substituer la performance collective, favorisant une vue à plus long terme des problématiques de la difficulté scolaire. C'est l'exemple de l'effet du redoublement qui, considéré par l'enseignant, est facteur de progrès pour l'élève alors même que la connaissance des effets à long terme devrait mettre fin à une pratique inefficace en termes de résultats scolaires. C'est l'effet pervers, « contraire à ce que chacun recherchait », lié à « l'agrégation des conduites individuelles » (De Queiroz, 1995).

L'entrée indispensable dans le fonctionnement collectif passe par le projet d'école. Ce projet traduit une appropriation collective des enjeux de l'école et devient un support technique de gestion des apprentissages des élèves. Dans ce sens, la référence aux résultats des évaluations nationales aide les enseignants à porter un regard plus distancié sur leurs élèves en sortant du microcosme que représente leur école.

Pour autant, les résultats aux évaluations tendent à rester dans la sphère privée (interne à l'école ou dans une relation enseignant/famille) et les enseignants s'opposent à leur arrivée sur la scène publique. La résistance « traditionnelle » des professionnels de l'éducation au changement invite alors à questionner une stratégie politique « top-down » valorisant le passage d'une culture de moyens à une culture du résultat, sans que soient donnés sérieusement à comprendre les nouveaux cadres d'action. En effet, les indicateurs imposés ne répondent pas aux problèmes du quotidien, ceux de la résistance au savoir pour certains élèves. Derrière les résultats ne se lisent pas les progrès de l'élève, ni les efforts de l'enseignant. La performance n'apporte pas de solutions satisfaisantes à la réduction des inégalités.

Les évaluations constituent pourtant des supports fonctionnels dans l'amélioration des résultats. Les enseignants en conçoivent et en utilisent mais ils peuvent refuser ce qu'il juge un enfermement dans des normes qui, finalement, ne servent pas l'action pédagogique. La finalité de communication des résultats n'est comprise que dans sa dimension politique de contrôle mais ne s'affirme pas dans un objectif d'information favorable à l'égalité des chances¹⁸⁷. Bien au contraire cet aspect se réduit à la compétition entre établissements.

Les dispositifs, les réformes de programmes finissent par provoquer l'effet inverse au but recherché. Tournés vers l'obtention de meilleurs résultats aux évaluations, les enseignants peuvent perdre de vue ce qui fonde les savoirs, les morcellent quand ils pensent programmer, organisent quand ils pensent différencier. Or la difficulté scolaire peut s'annoncer résistante, justement quand le savoir nécessite de la part de l'enseignant une maîtrise didactique renforcée pour identifier, peut-être, ce qui fait obstacle aux acquisitions. Les enseignants sont alors démunis face à l'injonction de « faire réussir tous les élèves » qui se présente davantage comme « une illusion car rien ne garantit qu'il se réalisera » (Baudelot, Leclercq, 2005). En effet, les situations sont sans cesse inédites et pour les interpréter « il vaut mieux que l'enseignant le fasse au moyen de concepts savants qu'avec les catégorisations du sens commun »¹⁸⁸.

L'école bat au rythme de la société. Quand les écarts sociaux se creusent, les écarts scolaires se creusent aussi (Duru-Bellat, 2003) comme si l'appauvrissement économique, culturel ou social participait à l'appauvrissement de la curiosité pour la chose scolaire. Face à la difficulté scolaire, les familles sont interpellées par l'école qui peut constater un éloignement, un désintérêt. Cette interprétation injuste de « démission parentale » est produite « par les enseignants qui, ignorant les logiques de configurations familiales, déduisent à partir des comportements et des performances

¹⁸⁷ « L'absence de transparence et d'évaluation fait prospérer notre vieil adage : pour vivre heureux vivons cachés. C'est en effet en restant cachés, que nombre d'acteurs et d'utilisateurs du système éducatif peuvent en user d'une façon inéquitable. Car l'information, dans ce brouillard, existe toujours mais elle devient un bien difficile à trouver et obtenir. L'obscurité favorise alors les favorisés ; elle permet, si l'on veut s'exprimer ainsi, un abus d'usage privé du service public ; elle va directement à l'encontre de l'égalité des chances » (Thélot, 2009).

¹⁸⁸ Bernard Rey, dans l'article « Contraintes et libertés pédagogiques », n°321, Fenêtres sur Cours, novembre 2008.

scolaires des élèves que les parents ne s'occupent pas de leurs enfants et laissent faire les choses sans intervenir » (Lahire, 1995). Les enseignants pensent en effet que la famille a une part de responsabilité dans l'obtention de résultats insuffisants et que cette dernière doit apprendre à s'associer à l'école pour mieux assurer la réussite scolaire de son enfant. Cette conception marque cependant une entrée sociale dans la performance, puisqu'il s'agit de nouer des relations propres à construire le sens de l'activité scolaire pour l'élève et son implication dans le projet d'apprendre.

Le référentiel éthique de la performance

En élaborant des théories pratiques à partir de leur quotidien et de leurs expériences, les enseignants font vivre un monde scolaire régi par des règles et des valeurs qui leur appartiennent. Le quotidien, l'urgence organisent les conduites. Le monde scolaire intègre donc difficilement des éléments, venus d'en haut, qui en bouleversent l'ordre établi, devenu « naturel ». Les résistances au changement concrétisent finalement la réaction à une forme d'agression comme un organisme vivant rejette un corps étranger. Mais peut-être faut-il voir dans la position des enseignants du premier degré, le refus de se soumettre à une politique éducative réduisant leur responsabilité à l'obtention de résultats. Ainsi Antonio Bolivar propose qu'« en lieu et place des stratégies bureaucratiques, verticales ou trop rationnelles, certains mouvements autonomes prônent l'émergence de dynamiques de changement qui rendent aux différents acteurs éducatifs une place prépondérante. Il s'agit d'associer tous les membres de la communauté éducative aux processus en marche en les impliquant dans des démarches qui rendent à l'Ecole sa capacité à s'auto-rénover de manière durable, et qui entraînent un changement significatif des pratiques dans des projets d'amélioration de la qualité éducative » (Bolivar, 2007).

La performance renforce le sentiment de responsabilité des enseignants au regard des apprentissages de leurs élèves. La culpabilité émerge d'ailleurs rapidement lorsque l'enseignant repère des difficultés mais n'en comprend pas l'origine, n'identifie pas ce qui résiste. L'obligation de résultats se transforme rapidement en pression « qui démoralise les enseignants et dévalorise leur travail, par ignorance des difficultés et des épreuves quotidiennes que les enseignants vivent » (Lessard, 2009). C'est alors l'élève

ou la famille qui peuvent être soupçonnés de ne pas faire suffisamment d'efforts pour s'inscrire dans de la réussite acceptable par l'institution. Car l'exigence de performance implique également les usagers qui doivent respecter les codes scolaires : respect du calendrier scolaire (présentisme), rencontres avec les enseignants (intérêt pour le travail scolaire), etc., pour répondre aux conditions minimales de l'égalité des chances.

Il ne peut être perdu de vue que la performance dans ses formes recherchées d'efficacité, d'efficience et de qualité n'a pas rejeté l'égalité des chances. Elle sert même de « liant » à des critères qui, juxtaposés, pourraient faire voler en éclat l'école républicaine. En effet, « l'égalité des chances est nécessaire parce qu'elle mobilise des principes de justice et des postulats moraux fondamentaux dans une société démocratique » (Dubet, 2004). Pourtant sa référence reste souvent implicite dans les justifications des enseignants sur les décisions qui fondent leurs pratiques pédagogiques. Or l'idéal de l'égalité des chances est plus que jamais à replacer au premier plan car il participe au devenir démocratique de l'école au-delà des formes qu'elle prendra. Ici et là, se lisent des tentatives pour instaurer des idées égalitaires qui loin d'effacer l'égalité des chances participeraient de l'adhésion à un référentiel de valeurs partagées : c'est le recours, par exemple, à l'égalité de respect (Meuret, 2005).

L'égalité des chances est sûrement un garde-fou aux dérives d'un modèle « solidaire d'une morale de l'efficacité » (Heilbrunn, 2004) et une veille au maintien (ou au renforcement) des principes de justice dans l'école. En effet, la recherche de la performance dans le système éducatif se légitime si les plus petits (Boltanski, Thévenot, 1991), si les moins aptes à intégrer les contraintes de l'apprentissage, si les moins habiles à restituer en situation d'évaluation des acquis déjà fragiles, « ne voient pas leur situation se dégrader » (Dubet, 2004). Le développement de l'économie de la connaissance ne peut instaurer une école qui écarterait d'un grand projet de réussite sociétale les individus les plus fragiles.

La performance dans une approche systémique peut répondre à ce devoir de vigilance afin de garantir « les citoyens contre les concurrences néfastes, car créatrices d'inégalités sociales, sexuelles, ethniques et territoriales » (Dutercq, 2006).

Les résultats des élèves confirment qu'un apprentissage a bien eu lieu et que des outils cognitifs sont construits. Le rapport au coût de l'éducation ne peut laisser indifférent si les conditions de fonctionnement des écoles permettent vraiment de prendre en compte une population scolaire aux exigences et aux conduites nouvelles (Serres, 2011). Pourtant les acteurs semblent peu persuadés que ce modèle soit favorable à la prise en compte réelle des difficultés que rencontrent 15% des élèves. Cette réalité tangible leur rappelle que l'obligation de résultats ne résoud pas les problématiques professionnelles auxquelles ils sont confrontés. Désorientés par des finalités qu'ils perçoivent parfois comme une atteinte à leur liberté pédagogique, les enseignants ont du mal à intégrer les évolutions attendues. La question de l'accès au sens reste première pour des acteurs pris en étau par la charge quotidienne de travail. Or des liens plus nombreux s'imposent aux professionnels de l'éducation à des acteurs d'autres mondes sociaux avec lesquels il faut interagir aussi (Dutercq, 2006).

La performance, un paradigme encore à l'épreuve du réel

Si la performance vise à instaurer une école plus juste, plus équitable alors les questions de sa qualité, de son efficacité et de son efficience se posent dans le cadre de politiques durables, systémiques et négociées (Perrenoud, 2002).

En effet, la performance imposée par les politiques d'éducation modifie les références des professionnels et les codes qui permettent aux individus de se comprendre implicitement. L'entrée dans la performance contraint chaque acteur à reconstruire son capital fonctionnel (culture première) et à entrer dans un processus d'acculturation. La performance en elle-même ne saurait transformer les pratiques professionnelles. L'adaptation au changement par chaque acteur est trop dépendante du sens donné aux transformations. Ainsi un changement peut paraître fonctionnel et porteur de progrès pour un enseignant et marquer une rupture radicale dans les croyances pour un autre.

Le discours des enseignants témoigne de ces écarts entre une politique éducative et l'activité quotidienne de la gestion des apprentissages. Il est donc à

considérer avec sérieux les interrogations et les inquiétudes des enseignants pour un modèle dont les finalités ne sont pas explicites.

C'est donc probablement autour de trois dimensions que se joue « l'avenir » de la performance dans le système éducatif français, telle qu'elle tente de s'imposer aujourd'hui : la preuve, le sens, l'éthique.

La performance ne peut s'imposer comme une révolution silencieuse si elle n'affiche pas des changements qualitativement supérieurs aux modèles précédents. La révolution est à ce prix, qu'elle prouve que la rupture est favorable à davantage de liberté, de responsabilité, d'initiatives partagées.

La performance instaure un rapport au sens donné au système éducatif, un sens possible à partager parce que connu, échangé, compris. La performance doit faire sens et convaincre de la pertinence des référents qu'elle mobilise sans renoncer à l'idéal d'égalité des chances.

Enfin la performance ne peut éviter de régler les rapports qu'elle entretient avec les principes de justice. Pour convaincre, elle doit encore afficher explicitement le code éthique auquel elle se réfère et penser aussi l'égalité de dignité (Boltanski, Chiapello, 1999), ou encore l'égalité de respect (Meuret, 2005) pour l'ensemble des acteurs du système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Abernot Y., (1993). L'évaluation scolaire. In J. Houssaye (sous la direction de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 235-245). Paris : ESF.

AFAE (2010). Piloter le premier degré. *Administration et Education*, n°1.

ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation : le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, M. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck, pp. 27-40.

Amazou, E. (2008). *La sociologie de ses origines à nos jours*. Paris : L'Harmattan.

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, 380 p.

Argyris, C., Schön, D. (1999). *Théorie et pratique professionnelle, comment en accroître l'efficacité*. Outremont : Logiques.

Arkoun, M. & Azema, J.-P. (2004). *Guide républicain*. Paris : Delagrave.

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pédagogique pour enseigner*. Paris : ESF.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Bally, C. (1965). *Le langage et la vie*. Genève : Droz.

Barbier, J.-M (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Barbier, J.-M. & Galatanu O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.

Bardi A.-M. & Gauthier, R.-F. (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* (Rapport n°2005-079). Paris : MEN, MENER.

Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.

Barrere, A. & Sembel N. (1998). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan.

Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, n°130, p. 57-71.

Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : François Maspéro.

Baudelot, C. & Leclercq, F. (2005). *Les effets de l'éducation*. La documentation française.

Baudelot, C. & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.

Bazy-Malaurie, C. (2004). Piloter le système éducatif : mission impossible ?. In Actes du colloque 2004 au collège de France, *Le pilotage du système éducatif, enjeux, outils, perspectives*, pp.17-21.

Beauvallet, M. (2009). *Les stratégies absurdes. Comment faire pire en croyant faire mieux*. Paris : Seuil.

Becker, G. (1964, 1993, 3rd ed.). *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago : University of Chicago Press.

Beitone, A. (2010). Biens publics, biens collectifs, pour tenter d'en finir avec une confusion de vocabulaire.

([en ligne]. <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article690>). *Revue du MAUSS permanente*.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social* (trad.fr). Paris : Editions de Minuit.

Bissonnette S. & Richard M. & Gauthier C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, n°150, pp 87-141.

Bolivar, A. (2007). Une autre école en Espagne. Sèvres : *Revue internationale d'éducation*, n°47.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification, Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.

Bouglé, C. (1925). *Les idées égalitaires, étude sociologique* (édition électronique réalisée à partir du texte de Célestin Bouglé). Bouglé, C (1925), *Les idées égalitaires, Etude sociologique*. Paris : Librairie Félix Alcan, 251pp.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Seuil.

Bourdon, J. (1993). Pourquoi la science économique redécouvre les activités d'éducation ? *Revue française de pédagogie*, vol 105, n°1, pp. 31-44.

Bouvier, A. (1998). Evaluation ou pilotage au sein des organisations de formation ?. In G. Pelletier (1998). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation*. Montréal : Editions de l'AFIDES. pp.137-150.

Bouvier, A. (2006) : *L'accompagnement pédagogique de proximité*. Intervention à l'Ecole Supérieur de l'Education Nationale (ESEN), année scolaire 2005/2006.

Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : PUF.

Bouvier, A. (2009). Il était une fois...la régulation. *Revue Education & Management*, n°37, pp 16.21.

Bouysse, V. (2010). Le pilotage de la performance à l'école primaire. *Administration et éducation*, n°125.

Breen, E. (2002). *Evaluer la justice*. Paris : PUF.

Bruno, I. & Clément P ; & Laval, C. (2010). La grande mutation. In *Néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris : Syllepse, 135 p.

Bydanova, L. & Mingat, A. & Suchaut, B. (2008). *Qualité et efficience de l'école primaire française, Eléments de comparaisons spatiales et temporelles*. Les Documents de travail de l'IREDU, DT 2008/1.

Canac, Y. (2004). *La qualité des services publics*. La Documentation française.

Canario, R. (2007). Ecole et changement : ouvrir le champ des possibles. Sèvres : *Revue internationale d'éducation*, n°47.

CEDEFOP, (2011). *Glossary, Quality in Education and Training*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

Centre d'Analyse Stratégique (2009). Améliorer la performance scolaire. La France face au choix de son modèle éducatif : avantages et limites des inspirations internationales.

Quelle stratégie d'éducation systémique pour le primaire et le secondaire ?. Séminaire de travail. Département Questions sociales, CAS.

Charolles, V. (2008)., *Et si les chiffres ne disaient pas toute la vérité ? Chroniques économique-philosophiques*. Paris : Fayard.

Chevènement, J.-P. (1985). Préface. *Programmes et instructions pour l'école élémentaire*. CNDP.

Chupin, J. (2007). L'école efficace selon la loi de finances. *Le Monde de l'Education*, n°364.

Circulaire n° 2005-067 du 15-4-2005. Préparation de la rentrée 2005.

Circulaire n°2006-051 du 27-3-2006. Préparation de la rentrée 2006.

Circulaire n°2007-011 du 9-1-2007. Préparation de la rentrée 2007.

Circulaire n°2008-042 du 4-4-2008. Préparation de la rentrée 2008.

Coombs, P. H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes*. Paris : PUF.

Cour des Comptes (2010). *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*. Rapport public thématique, www.ccomptes.fr.

Conseil de l'Union européenne (2001). Rapport du Conseil « Education » au Conseil européen sur « les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation ». Bruxelles : Conseil de l'Union Européenne, n°5680/1 EDUC.

Crahay, M- & Delhaxhe, A. (1993). *La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne*. Note de synthèse, Eurydice.

Crahay, 2006. Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté. In G. Chapelle & D. Meuret (dir.). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.

CRIPES (1974). *L'éducation, investissement rentable ?* Colloque organisé par le Centre de Recherches Interdisciplinaires de Prospective Economique, Educative et Sociale de Belgique, Mons, 12/13 novembre 1974.

Crozier, M. & Erhard, F. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.

Crozier, M. (1995). *La crise de l'intelligence*. Paris : InterEditions.

Cuculou, S. (2003). *Professionnalité des enseignants du premier degré : un processus de transformation d'obstacles repérés et de ruptures à effectuer*, DEA Sciences de l'Education et Didactiques, Université de Nantes.

Cuculou, S. (2009). Un nouveau paradigme ?. In *Education et management*, n°37, pp 46-49.

Debène, M. (2006). La LOLF et l'éducation nationale. In *Economie et management*, n°120, pp.5-13.

Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences.

De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif, in M. Behrens (éd.). *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 19-38.

Delamotte, E. (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris : PUF.

Demailly, L. (2003). L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. *Revue Française de Pédagogie*, n°142.

Demeuse, M. & Baye A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue Française de Pédagogie*.

DEP (1997). Profil et compétences en français et en mathématiques des élèves à l'entrée en CE2. Evaluation de septembre 1996, mai 1997. *Notes d'information n°97-23*.

DEP (1997). Profil et compétences en français et en mathématiques des élèves à l'entrée en sixième. Evaluation de septembre 1996, mai 1997. *Notes d'information n°97-24*.

DEP (1997). Repères et références statistiques.

DEP (2006). Le coût de l'éducation en 2006, évaluation provisoire du compte. *Notes d'information n°07-41*.

DEPP (2007). L'Etat de l'Ecole de la maternelle à l'enseignement supérieur, 30 indicateurs sur le système éducatif français, n°17.

DEPP (2008). Evolution des performances en lecture des élèves de CM1, Résultats de l'étude internationale PIRLS. *Note d'information 08-14*.

DEPP (2007). Le coût de l'éducation en 2006, évaluation provisoire du compte. *Note d'information, n°07-41*.

DEPP (2008). La réussite scolaire des femmes et des hommes en Europe. *Note d'information, n°08.11*.

DEPP (2009). Le coût de l'éducation en 2007, évaluation provisoire du compte, *Note d'information, n°09-13*.

DEPP (2010). La baisse des sorties sans qualification, un enjeu pour l'employabilité des jeunes. *Note d'information 10.12*.

DEPP (2010). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. 400p.

Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*. Paris : Métailié. 297 p.

Derouet, J.-L. & Dutercq Y. (1997). *L'établissement scolaire : autonomie locale et service public*. Paris : ESF, INRP. 192 p.

Derouet, J.-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck Université. 299 p.

Derouet, J.-L. (2005). La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux : un deuxième mouvement de la démarche constructiviste. *Education et Sociétés*, n°16, pp 255-262.

Derouet, J.-L. (2005). Repenser la justice en éducation, *Education et sociétés n°16*, 2/2005.

Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : A. Colin. 256 p.

Dubet, F. (2003). A l'école des individus. *Libération* (20 août 2003).

Dubet, F. (2004). *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*. Paris : Le Seuil, La République des Idées, 96p.

Dubet, F. (2004). Critique de la performance comme modèle de justice. In *La performance, une nouvelle idéologie*, B. Heilbrunn (Ed.). Paris : La Découverte, pp. 15-27.

Dubet, F. (2009). Les inégalités en France : une réalité multiforme, les dimensions des inégalités scolaires. In *Inégalités économiques, inégalités sociales*. Cahiers français, n°351.

Dubet, F. (2010). *Les places et les chances, repenser la justice sociale*. Paris : La République des Idées, Le Seuil, 118 p.

Dupriez, V. & Dumay, X. (2004). L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? . *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°31, pp.3-18.

Dupriez, V. & Dumay, X. (2004). L'égalité à l'école : qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone ? . *Revue Française de Pédagogie*, n°163, pp.79- 89.

Durkheim, E. (2003). *Education et sociologie* (1^{ère} édition, 1922). Collection Quadrige. Paris : PUF, 129 p.

Durkheim, E. (1937). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF.

Duru-Bellat, M. & Leroy-Audoine, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP. *Revue française de pédagogie*, vol.13, n°1, pp. 5-15.

Duru-Bellat, M. & Jarousse, J.-P. (2001). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats. *Education et sociétés*, n°8.

Duru-Bellat, M., *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO, IIEP.

Duru-Bellat, M. & Mons, N. & Suchaut, B. (2004). Organisation scolaire et inégalités sociales de performances : les enseignements de l'enquête PISA, *Education & formations*, n°70, p.123-131.

Dutercq, Y. (2000). Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives. *Revue française de pédagogie*, n°130, pp. 143-170.

Dutercq, Y. (2001). Nouveau management public et administration de l'éducation. Colloque international « l'éducation dans tous ses états », Bruxelles, 9-12 mai 2001, CEDEF/AFEC.

Dutercq, Y. (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 204 p.

Dutercq, Y. (2006). Que reste-t-il de l'Etat- éducateur ?. Colloque international « Etat et régulation sociale. Comment penser la cohérence de l'intervention publique ? ». Paris, 11-13 septembre 2006.

Dutercq, Y. (2008). Evolution des fonctions d'encadrement. Colloque AFAE « école et collectivités territoriales : nouveaux enjeux, nouveaux défis ».

Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.

Eliou, M. (1974)., L'éducation, un investissement rentable ? Colloque organisé par le CRIPES, Mons. *Tiers-Monde*, vol.16, n°62, pp.447-419.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/tiers_0040-7356_1975_num_16_62_2556

Establet, R. (1987). *L'école est-elle rentable ?*. Paris : PUF, 293 p.

Etienne, J. & Wickler, B. (2005). *L'usage des outils de pilotage élaborés par les académies ou mis à leur disposition, Synthèse des notes académiques*. Paris : MEN, IGAENR.

Etienne, J. (2009). Culture de la performance et éthique du service public. *AFAE*, n°2.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris, PUF, 274 p.

Fabre, M. (1995). *Bachelard éducateur*. Paris : PUF, 186 p.

Fabre, M. (1999). Qu'est-ce que conceptualiser ?. *Le Monde de l'Education*, n°275, p.66.

Fabre, M. (2003). L'école peut-elle encore former l'esprit ? *Revue Française de Pédagogie*, n°143, pp. 7-15.

Ferrier, J. (1998), Améliorer l'efficacité de l'école primaire. *Rapport officiel*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 148 p.

Fichot, D. (2007). *Les enjeux de la réforme budgétaire, Présentation de la LOLF*.

Filloux, J.-C. (1993). Emile Durkheim penseur de l'éducation. *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris : Unesco, Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n°1-2, 1993, p. 305-322.

Fitoussi J.-P. (2004). *La démocratie et le marché*. Paris : Grasset, 104 p.

Forestier, C. (2007). Egalité ou compétition ? L'impact des comparaisons internationales. *Pouvoirs*, n°122, pp. 109-123.

Forquin, J.-C. (1991). Justification de l'enseignement et relativisme culturel. *Revue Française de Pédagogie*, n°97, pp. 13-30.

Gather Thuler, M. (1991). L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. Texte ponctuel d'une communication à la table ronde : « L'évaluation de l'efficacité des établissements scolaires et des systèmes éducatifs », rencontre de l'ADMEE, « *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation* », Liège (Belgique).

Gauthier, C. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Bruxelles : De Boeck, 352 p.

Gauthier, R.-F (2008). Quelle évaluation du système éducatif ?, le système éducatif et ses enjeux. *Les Cahiers français*, n°344.

Gauthier, R.-F (2008). Travailler avec les élèves en difficulté. *Les Cahiers pédagogiques*, n°459.

Geertz, C. (1998). La description dense, Vers une théorie interprétative de la culture, in *Enquête, anthropologie, sociologie*, n°6, pp. 73-105.

Gérard, F.-M.(2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 24, n°2-3, pp. 53-77.

Guide républicain (coll.) (2004). *L'idée républicaine* aujourd'hui. Paris : CNDP, Delagrave, 434 p.

Heilbrunn, B. (2004). *La performance, une nouvelle idéologie ? Critiques et enjeux*. Paris : La Découverte, 275 p.

Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 352 p.

Huberman, M. (1992). De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées « fortes » ?. *Revue Française de Pédagogie*, n°98, pp. 69-82.

Hubinon, M. (1998). *Management des unités de soins : de l'analyse systémique à l'évaluation de la qualité*. Bruxelles : De Boeck Université, 395 p.

Huchet, J.-C. (2008). Pour un pilotage de proximité. *La lettre de l'IA* 35, n°18.

IGAENR & IGEN (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Rapport n°2005-079.

IGAENR & IGEN (2006). *La place et le rôle des inspecteurs d'académie et des services départementaux dans l'administration, le pilotage et l'animation de l'Education nationale*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Rapport n°2006-054.

Institut Montaigne (2010). *Vaincre l'échec à l'école primaire*. Paris : Institut Montaigne, 140 p.

International Bank for Reconstruction and Developpement (2007). *What is the School-Based Management ?*. Washington : The World Bank

Jobert, B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue française de sciences politiques*, vol. 42, n°2, pp. 219-234.

Journal Officiel (2006). Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel*, L 394 du 30.12.2006.

Kahn, P. (2001). *Condorcet l'école de la raison*. Paris : Hachette, 127 p.

Kaddour, N. & Holzer, T. (2004). La statistique de l'enseignement, quelques repères chronologiques : 1797-1964. In *Le pilotage du système éducatif*. Paris : Actes du Colloque, p.II-69 – II-75

Kuhn, T. (1983). *Structure des révolutions scientifiques* (1962). Paris : Champs, Flammarion, 284 p.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard, Le Seuil. 297 p.

Lanéelle, X. (2009). *L'éducation est-elle un bien public ?* Support de cours, IUFM des Pays de la Loire.

Lang, J. (2000). *L'école primaire*. Conférence de presse. Format imprimé par la mission de la communication, Bureau de la presse.

Lang, V. (2008). Entretien. *Fenêtres sur cours*, n°321. Paris : SNUIPP.

Lany-Bayle, M. (2002). *Ecrire une recherche, mémoire ou thèse*. Lyon : Chronique sociale, 148 p.

Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. In *Penser la crise de l'école, Perspectives anti-utilitariste*. Revue du MAUSS, n°28, pp. 96-115.

Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants, Recherche et formation, n°48, pp. 47-60.

Le Bas, A. (2007). Didactique professionnelle, formation des enseignants et problématisation. *Recherches en Education*, n°3, pp. 109-124.

Legendre, R (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e éd., Montréal, Guérin, Paris, Eska, xviii, 1500p.

Lehmann, J.-M. (1996). De la gestion de la complexité à un corpus de « sciences de l'action ». In J.-M Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris :PUF, pp. 147-160.

Leclerc, J.-M. & Laderrière, P. (2000). *Stratégies des réformes éducatives : de la conception à la réalisation*. Strasbourg :Conseil de l'Europe, 194 p.

Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La Découverte, Syros, 126 p.

Legrand, L. (1998). *Les politiques de l'éducation*. Paris : PUF, 128 p.

Lepetit, P. & Polaillon, A. & Simler, B. & Lacoste, J.-P. & Renaudineau, P. (2007). *Le pilotage du système éducatif dans les académies à l'épreuve de la LOLF*. Paris : IGF ; IGEN ; IGAENR.

Le Quintrec, C. (1983). *2000 ans d'histoire de la Bretagne*. Bordeaux : éditions IDP, 71 p.

Lessard, C. (2009). Les hauts et les bas de l'obligation de résultats en éducation. *Administration et éducation*, vol. 2, n°122, pp. 17-26.

Marcelli, D. (2004). La performance à l'épreuve de la surprise et de l'autorité. In B. Heilbrunn (Ed.) *La performance, une nouvelle idéologie*. Paris : La Découverte, pp. 28-42.

Maroy, C. (2010). Le changement de regard sur l'enseignement privé : le symptôme d'un changement de paradigme. In Y. Dutercq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé ?*. Bruxelles : De Boeck, 202p.

Mattelé, X. (2007). Le sujet, l'acteur et l'intersubjectivité. In V. de Gaulejac & F. Hanique & P. Roche (sous la dir.), *La sociologie clinique, enjeux théoriques et méthodologiques*. Toulouse : Erès, 347 p.

Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire, Les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Le Seuil, 267 p.

Meirieu, P. (1992). *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* ». Paris : ESF, 187 p.

MEN (1989). *Loi d'orientation sur l'éducation*. Bulletin officiel du ministère de l'Education nationale, n°4 (spécial). Paris : CNDP.

MEN (2008). Méthodologie de l'évaluation des compétences de base en français et en mathématiques en fin d'école et en fin de collège. *Note d'information 08.37*.

MEN, (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin officiel du ministère de l'Education nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche*, n°3 du 19 juin 2008.

MEN, DGESCO (2008). Préparation de la rentrée 2008. *Bulletin officiel*, n°2008-042 du 4-4-2008.

MEN (2009). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : RERS.

MEN (2010). *Guide pratique des parents, votre enfant à l'école CP-CM2, année 2009-2010*. Futuroscope: CNDP, 93 p.

MENESR (2004). Actes du colloque. *Le pilotage du système éducatif : enjeux, outils, perspectives*. Paris : DEP, III-161p.

MENESR (2006). Pour une école plus proche et plus équitable. *Rapport annuel des Inspections Générales*. Paris : La Documentation Française.

Merlin, C. (2008). Réforme de l'Etat et mutation de l'inspection générale de l'Education nationale. *La revue de l'inspection générale*, n°5.

Meuret, D. (2001). *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boëck Université, 250 p.

Meuret, D. & Duru-Bellat, M. (2002). Vers de nouveaux modes de gouvernement des systèmes éducatifs ? Les leçons des comparaisons internationales. *Revue Politiques et Management public*, vol. 20, n°2, pp.62-79.

Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école, une comparaison France/Etats-Unis*. Paris : PUF, 220 p.

Meuret, D. (2009). L'équité plutôt que l'efficacité. *Administration et Education*, n°122.

Meuris, G. (2008). L'Education comparée, pour faire connaissance. *Recherches & éducations*. [En ligne], URL : <http://rechercheseducations.revues.org/index45.html>.

Meyer, M. (1979). *Découverte et justification en sciences*. Paris : Klincksieck, 365 p.

Mialaret, G (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 305 p.

Ministère de l'éducation du Québec (2010). Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Ministère de la fonction publique (2006). LOLF et GRH les nouvelles règles de gestion des ressources humaines dans la fonction publique. *La Documentation Française*.

Mispelblom Beyer, F. (1999). *Au-delà de la qualité. Démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*. Paris : Syros, 306 p.

Moisset, J.-J. & Plante, J & Toussaint, P. (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Québec : Presses Universitaires du Québec, 439 p.

Monde (Le) (2006). L'école se cherche un avenir dans l'évaluation. *La Lettre de l'Education*. Supplément au n°535.

Monnier, E. & Duran, P. (1992). Le développement de l'évaluation en France. Nécessités techniques et exigences politiques. *Revue française de sciences politiques*, 42^e année, n°2, pp. 235-262.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives, la France fait-elle les bons choix ?*. Paris : PUF, 202 p.

Mons, N. (2008). Evaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue Française de Pédagogie*, n°164, pp. 5-13.

Mons, N. (2008). Autonomie et contrôle des enseignants, une enquête dans les pays européens. *Revue internationale d'éducation*, n°48, pp. 109-117.

Mordacq, F. (2005). *Mesures de la performance, fiches méthodologiques et exemples. Un nouveau cadre budgétaire pour réformer l'Etat*. [en ligne] http://www.minefi.gouv.fr/performance/pdf/methodologie_performance.pdf

Moreau, G. (2005). *Refonder l'école de la République*. Compte rendu de la conférence de Claude Lelièvre du 27 juin, 2005, IUFM de Rennes. AFAE.

Morvan, Y. (1997). *Demain la Bretagne, ou la métamorphose du modèle breton*. Rennes : Apogées, 220 p.

Muller, P. (1990). *Les politiques éducatives*. Paris : PUF.

Normand, R. (2003). Les comparaisons internationales de résultats : problèmes épistémologiques et questions de justice. *Education et Sociétés*, n°12.

O'Brien, P. (2007). Renforcer les incitations à une meilleure performance du système éducatif en France. *Documents de travail du Département des Affaires économiques*, no. 570. Éditions OCDE (doi:10.1787/127136850821).

Ogien, A. (2010). La valeur sociale du chiffre, la quantification de l'action publique entre performance et démocratie. *Revue Française de Socio-économie*, n°5.

Pair, C. (1997). Chemins et cheminements dans l'Ecole et dans la vie, *Administration et Education*, n°37.

Pair, C. (dir.)(1998). Rénovation du service public de l'Education nationale : responsabilité et démocratie. Rapport au ministre de l'éducation nationale, 74 p.

Pair, C. (2003). *L'évaluation des systèmes éducatifs*. Intervention au séminaire du CIEP. [en ligne] <http://www.ciep.fr/reform/rdvevaluation.htm>

Péneff, J. (2009). *Le goût de l'observation*. Paris : La Découverte, 250p.

Pépin, L. (1993). *La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne*. Bruxelles : Eurydice, 35p.

Peretti, A. (de) (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 556 p.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (2002). *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace*. LIFE, Université de Genève.

Perrenoud, P. (2009). Maîtriser les effets pervers de la recherche de la performance. *Administration et éducation*, n°122, pp. 27-33.

Petiteville, F. (1999). L'administration française en modernisation à travers quatre chantiers de réforme. In I.Corte-Real & M. Kelly & K. Nomden & F. Petiteville, *Les administrations en mouvement. Les réformes de modernisation administrative dans quatre pays : Portugal, Pays-bas, Irlande, France*. Maastricht, Institut européen d'administration publique, p. 99-110.

Pouliquen, B. (2005). La mise en œuvre de la LOLF. *Education et Management*, n°28, pp. 40-42.

Poupeau, F. & Garcia S. (2006). Pour une approche systémique de la crise de l'école. *Revue du MAUSS*, n°28, pp. 116-127.

Queiroz (de), J.-M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan.

Quenet, P. & Soudjian, G. & Bresson, J.-P. (2004). EPLE, implication des personnels et outils de la qualité, une expérimentation au lycée Jean Guéhenno de Flers, académie de Caen.

Ravon, B. (2000). *L'échec scolaire, histoire d'un problème public*. Paris : Press Editions.

RERS (2009). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. MESR.

Richon, HG. (2008). L'évaluation des maîtres, levier pour les progrès des élève. Analyses, contexte, préparation, mise en œuvre, implications. Diaporama de la conférence, ESEN, 2 décembre 2008.

Rivière, C. & Toulemonde, B. (2009). La performance, sa mesure, enjeux éthiques. *Administration et éducation*, n°122, pp. 7-10.

Robien (de), G. (2006). *Lettre du 18 septembre 2006*.

Robert André, D (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 127 p.

Ruano-Borbalan, J.-C. (dir.)(1998). *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences humaines, 540 p.

Serres, M. (2011). *Petite Poucette*. Séance solennelle « Les nouveaux défis de l'éducation ». Académie française.

Simler, B. & Dubreuil, P. & Renaudineau, P. & Forstmann. P. (2005). *L'expérimentation de la loi d'orientation relative aux lois de finances dans les académies de Bordeaux et de Renne*. Rapport à Monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, MEN, n° 2005-022.

Simler, B. (2003). La LOLF et le pilotage par les résultats. *Administration et Education*, n°98, p.129-136.

Simon, J. & Lesage, G. (2004). *Organisation et gestion de l'éducation nationale*, Paris : Berger-Levrault, 474 p.

Singleton, M. (2010). Un anthropologue en ville, sinon la (re)naissance de l'anthropologie urbaine ? . *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], 1/2010, mis en ligne le 28 octobre 2010. URL : <http://rsa.revues.org/202>

Sirota, R. (1998). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.

Solaux, G. (2005). Un point de vue historique sur l'articulation entre politique nationale et politiques locales d'éducation. In Y. Dutercq (dir.), *Les régulations des politiques publiques*. Rennes : PUR, pp. 17-49.

Suchaut, B. (2006). *Les évaluations nationales en France : outils pédagogiques et outils de pilotage, intérêts, limites et nouvelles perspectives*. 19^e colloque de l'ADMEE EUROPE, 11-13 septembre 2006, Luxembourg.

Suchaut, B. (2007). *Eléments d'évaluation de l'école primaire française*. Rapport pour le Haut Conseil d'Education, rapport coordonné par Bruno Suchaut, Irédu-CNRS.

Suchaut, B. (2007). Le meilleur compromis pour tous. *Les Cahiers pédagogiques*, n°454, pp. 18-20.

Suchaut, B. (2010). L'évaluation au service du pilotage de l'école primaire ? *Administration et éducation*, n°125, pp. 31-41.

Thélot, C. (1994). L'évaluation du système éducatif français. *Revue française de pédagogie*, vol. 107, n°1, pp. 5-28.

Thélot, C. (2009). Evaluer pour progresser. *AFAE*, n°2.

Tochon, F.-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité, note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, n° 133, pp. 129-157.

Truong, N. (2008). Enseigner à l'ère planétaire, leçons pour penser et apprendre le monde. *Le Monde de l'Education*, n°371.

UNESCO (1994). *Analyse des coûts de l'insertion scolaire des populations marginalisées*. Paris, Unesco, 110 p.

Van Zanten, A. (2004). Le rôle de la connaissance dans la régulation du système éducatif en France : questions de production, questions de réception. In Les Actes du Colloque, *Le pilotage du système éducatif, enjeux, outils, perspectives*.

Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF, p. 123.

Documents de travail

Académie de Rennes (2006). *La LOLF*. Diaporama du 9 novembre 2006. Site internet de l'académie de Rennes.

Académie de Rennes (2008). *Livret d'accueil des nouveaux personnels*.

Académie de Rennes (2007). *Programme de travail académique*.

Académie de Rennes (2007). *Projet académique 2007/2010*.

HCE (2006). *Recommandations pour le socle commun*, 23 mars 2006.

HCE (2007). L'école primaire. *Bilan des résultats de l'école*.

Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole.

MEN, IGEN, IGAENR (2000). *Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Rennes*. Rapport.

Note de service n°2010-058 du 5-5-2010, Programme d'activité. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Sites Internet

www.ac-rennes.fr

www.aqm-bn.asso.fr

<http://www.assemblee-nationale.fr>

<http://cisad.adc.education.fr/>

www.cren-nantes.net

<http://dialogue.fr/>

<http://dialogue.education.fr/lolf2007/>

<http://www.education.gouv.fr>

<http://www.education.gouv.fr/stateval/regards/index.htm>
<http://www.esen.education.fr>
http://eurydice.org/documents/evaluation/terminology_fr.html
<https://www.extralolf.minefi.gouv.fr>
<http://indicateurs.education.gouv.fr>
<http://infocentre.education.fr>
www.performance-publique.gouv.fr
www.pirls.bc.edu
<http://www.sourceocde.org/data/cm/00011536/9603062E.pdf>
<http://sociologues.revues.org/entree191.html?langue=fr>
<http://timss.bc.edu/>

