

# L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation

Lise Demailly

---

*L'article part du constat de la résistance des personnels de base enseignants et chefs d'établissements à l'évaluation des établissements et à une évaluation de leur travail qui prenne en compte les résultats et les progrès des élèves. L'auteur s'interroge sur la dynamique de cette résistance et le cadre théorique permettant de la penser. Selon un premier cadre explicatif, la pratique d'évaluation est un processus stratégique (elle met en jeu des rapports de pouvoir et des intérêts) ; selon le second, c'est un processus politique (elle implique des luttes entre visions du monde et entre projets de société) ; selon le troisième, c'est un processus cognitif (elle produit des connaissances rationnelles). Une étude de cas permet à l'auteur de mettre en évidence le rôle décisif de la confiance politique dans la possibilité qu'un processus d'évaluation se déroule avec des conséquences de mise en mouvement des pratiques et des représentations. Sur cette base, l'évaluation peut réaliser un co-apprentissage négocié. Il reste que les enseignants ont de « bonnes raisons » pour refuser les formes les plus technicistes d'évaluation, trop en décalage avec les temporalités subjectives de leur pratique.*

---

**Mots-clés :** enseignants, évaluation, confiance, négociation, éducation prioritaire.

Le développement de l'évaluation de l'action éducative est depuis quelques années l'objet d'analyses sociologiques ou administratives qui commencent à permettre une certaine cumulation des connaissances.

Du côté sociologique, citons les articles de Demailly, Fixari et Kletz (Demailly, 1995 ; Fixari et Kletz, 1996) qui ont initié un regard sociologique sur les pratiques d'évaluation, autrement dit une position d'analyse qui se différencie des travaux produisant des méthodes et outils d'évaluation ou des études à caractère évaluatif, pour

prendre l'évaluation comme objet sociologique en tant que tel. Le texte de Demailly, 1995, expose notamment les principes méthodologiques et un cadre théorique (alors essentiellement crozérien) pour tenir cette posture de recherche. Puis un certain nombre de travaux empiriques ont appliqué ce programme, notamment dans l'académie de Lille, avec l'observation du déroulement et des effets des audits d'établissements lillois (Demailly, Gadrey et al., 1998 ; Demailly, 1999a), et l'étude de l'évaluation des contrats de réussite REP (Demailly, Verdière, 2000 ; Demailly, Tondellier, 2001).

L'INRP a développé de son côté sur l'évaluation un programme empirique en partie normatif conformément à la vocation de cet Institut, mais les travaux d'Yves Dutercq sont clairement sociologiques et abordent notamment l'articulation décentralisation/évaluation (Dutercq, 2000a ; Dutercq, 2000b).

Des lieux de débats se sont créés autour de colloques organisés par l'IREDU, l'ADMEE, le REF (réseau éducation formation francophone), la revue Tocqueville, les entretiens Jacques Cartier à Montréal. Ils ont contribué à la création d'un milieu international francophone de réflexion sur l'évaluation de l'action publique, telle qu'elle se développe dans un contexte politique spécifique, différent de celui de nos voisins britanniques. Ils ont donné lieu à des ouvrages collectifs coordonnés par Figari (Université de Grenoble), Demailly (CLERSE), Pelletier (Université de Montréal), Soleaux (IREDU Dijon).

On peut aussi mentionner la récente thèse en sociologie de Juliette Verdière qui porte sur les attitudes des enseignants et des cadres par rapport à l'évaluation (Verdière, 2001). Enfin les travaux et interventions de Ballion, de l'équipe Dubet/Duru-Bellat ont contribué également à la réflexion sociologique sur l'évaluation des établissements (Ballion, 1998 ; Dubet, Duru-Bellat, 1999).

Parallèlement, du côté administratif, les échecs partiels des premières tentatives pour impulser une « culture de l'évaluation » et la création du Haut Comité de l'Évaluation de l'École ont favorisé le développement d'une attitude descriptive et critique, et non plus seulement praxéologique et normative. C'est ainsi qu'après ou à côté des textes politiques fondateurs au rang desquels nous rangerons volontiers Thélot (Thélot, 1993) et Pair (Pair, 1998), à côté des articles qui illustrent, explicitent, légitiment l'évaluation mise en place par la DPD (Hémin, Meuret), on voit apparaître une autre génération de textes, réflexifs pour leur part, autour des questions : « que fait l'administration quand elle évalue ? » et « quels sont les usages des rapports d'évaluation ? ». Le récent rapport Dasté en est un exemple (Dasté, 2002), ainsi que le rapport de l'IGAENR sur les usages de ses propres rapports (IGAENR, 2000). Le développement du travail du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École se déploiera certainement en ce sens, puisque sa mission n'est pas seulement de commander et piloter des évaluations, mais de faire des rapports sur l'état de l'évaluation, de se situer donc à un niveau méta-évaluatif (1).

L'ensemble de ces travaux qui appartiennent à la sociologie de l'évaluation ou à la réflexion administrative méta-évaluative font apparaître des convergences autour d'un certain nombre de résultats, de principes, et de questions reconnues comme pertinentes :

– le regard sociologique sur les processus et dispositifs existants, ainsi que sur l'usage effectif des résultats d'évaluation est utile ;

– or, les établissements font un faible usage des résultats d'évaluation produits par la DEP/DPD, les Inspections générales et autres experts (2) ;

– l'évaluation n'est pas qu'une pratique technique, c'est une pratique stratégique et politique. Développer une « culture de l'évaluation » ne peut consister en la simple amélioration de la rigueur et de la finesse intrinsèque des évaluations ;

– il faut des évaluations globales d'établissements au-delà des seules évaluations de performances scolaires, pour comprendre ce qui se passe dans les « boîtes noires » et pour avoir donc une chance d'influencer les pratiques d'enseignement et d'établissement ;

– les évaluations doivent être participatives si elles veulent mobiliser les acteurs et faire en sorte que la décision publique ou professionnelle soit effectivement orientée par l'évaluation ;

– enfin, un constat plus récent concerne l'ampleur de la résistance des personnels de base enseignants et chefs d'établissements à l'évaluation des établissements et à une évaluation de leur travail qui prenne en compte les résultats et les progrès des élèves. Ce dernier phénomène que nous désignerons ensuite par le raccourci « résistance à l'évaluation » sera l'objet de cet article.

Nous nous sommes interrogée sur la dynamique de cette résistance et le cadre théorique permettant de la penser, dès lors que le chercheur dépasse le sentiment d'évidence lié à l'identification à la personne dont le travail est évalué. Nous allons d'abord formuler des hypothèses pour penser la résistance à l'évaluation, puis dans un second temps, proposer une étude de cas qui permet d'avancer sur la question.

## COMMENT PENSER LA RÉSISTANCE À L'ÉVALUATION ?

Une première illustration de la « résistance à l'évaluation » est que l'évaluation du travail des personnels de base, au sens rigoureux de ce terme, n'existe quasiment pas. Pour les chefs d'établissements, la longue période de vide d'évaluation qui précède l'accord de 2000 est significatif d'un quasi-refus d'une évaluation de leur travail. En ce qui concerne les enseignants, l'inspection comme contrôle de conformité de la posture et de la pratique et une notation où domine le critère de l'ancienneté ne constituent pas une évaluation réelle du travail des enseignants, au sens où seraient appréciés les objectifs et les résultats de leur travail. Ce fait est constaté et déploré par

les rapports administratifs successifs (par exemple : Pair, 1998 ; Dasté, 2002). D'autre part, nos enquêtes de terrain et le travail de thèse de Juliette Verdière confirment largement que l'utilisation concrète des évaluations d'établissements, à la base, est très variable. Certains enseignants ne connaissent pas les outils nationaux d'évaluation. D'autres connaissent leur existence mais pas les détails des indicateurs et ne les utilisent pas, car ils ne savent pas comment faire. Dans ces conditions, l'évaluation est souvent interprétée comme un moyen de culpabilisation. De plus, elle ne porte pas, selon un grand nombre d'entre eux, « sur les choses vraiment importantes », car tout n'est pas quantifiable. Les évaluations en zone difficile sont considérées comme plus déprimantes que motivantes (3). Certains enseignants semblent mal connaître les analyses qui sont faites au niveau académique ou national, ne connaissent pas la différence entre résultats attendus et résultats réels, et rejettent en bloc tout ce qui est formalisation quantitative de leur travail (4). Pour d'autres, le problème des classements des établissements est qu'ils ne prennent pas en compte leurs spécificités, même avec les calculs de taux attendus et de valeur ajoutée. Les chiffres ne sont en général pas bienvenus.

Enfin, les enseignants refusent pour une grande part d'entre eux l'idée d'une évaluation de leur travail *individuel ou collectif* qui inclurait dans ses données les résultats scolaires de leurs élèves, même dans le cas où les progrès de ceux-ci seraient calculés en termes de « valeur ajoutée » et tiendraient compte des caractéristiques socioprofessionnelles des parents d'élèves (5).

Notons cependant des paradoxes. Il est bien des situations où une absence totale d'évaluation est critiquée et ressentie comme équivalente à une absence de reconnaissance. Dans notre enquête sur les REP, la majorité des enseignants ne se sont pas présentés comme « usés » par leur métier mais comme ayant fortement conscience du risque d'usure. Ils présentent leur implication actuelle dans leur métier comme un choix personnel mais avertissent l'enquêteur que cette implication n'est pas durable à l'infini : ce qui la menace avant tout, c'est le manque de reconnaissance de la part de l'institution, et notamment le manque de distinction entre les enseignants qui s'investissent et ceux qui « se contentent de faire leurs cours ».

D'autre part les enseignants reconnaissent volontiers, en situation d'entretien, qu'il y a parmi eux des compétents et des incompetents, des dévoués et des paresseux, des ingénieux et des maladroits, des

démocrates et des élitistes, des débutants et des expérimentés, des impliqués et des « planqués », qu'il y a parmi les chefs d'établissements de grands chefs et de petits chefs, et beaucoup s'agacent que tout le monde soit traité, symboliquement et/ou matériellement (ce serait à approfondir), à la même enseigne.

La résistance à l'évaluation reste donc une énigme sociologique (6), d'autant plus que certaines expériences d'évaluation impliquantes parviennent à se déployer effectivement et donc que la résistance « corporatiste » n'est ni totale ni constante, mais semble plutôt varier selon les contextes et les conjonctures, dont il faudrait alors comprendre les caractéristiques.

On peut faire un détour par la tradition sociologique pour penser les sources de la norme professionnelle, et donc les ressorts du changement. Plusieurs modèles se proposent :

1. La conformité de la pratique de l'individu à des normes peut d'abord obéir à l'*intérêt* : choix rationnel autonome avec comparaison coût/avantage, intérêt objectif produit par les structures (Crozier, Friedberg).

2. La conformité aux normes peut aussi advenir par obéissance à un agent extérieur qui a un pouvoir de sanction ou de *contrainte* pour les imposer.

3. Elle peut relever de l'intériorisation de la norme par l'*attachement* à un groupe spécifique qui reconnaît cette norme par tradition ou par habitus (Sainsaulieu, Segrestin, Bourdieu) ou par lien à un leader inspiré (le lien charismatique chez Weber).

4. Elle peut relever de l'intériorisation de la norme par l'attachement à un groupe spécifique qui reconnaît ou invente cette norme dans le cadre d'un *projet* collectif autonome « instituant » (Touraine, Castoriadis).

5. Elle peut relever d'un *état cognitif*, d'un état de la rationalité (Boudon, Demeulenaere).

L'inculcation (au sens de martelage de la « propagande » institutionnelle), peut avoir un impact spécifique mais essentiellement quand elle rencontre un de ces précédents mécanismes.

Nous pouvons nous appuyer sur ces théories sociologiques de la norme professionnelle pour déployer concrètement les trois cadres explicatifs possibles de la résistance à l'évaluation : l'intérêt, les valeurs, la rationalité. Selon le premier, la pratique d'évaluation est un processus stratégique (elle met en jeu des rapports de pouvoir) ; selon le second, c'est un processus politique (elle implique des luttes entre

visions du monde et entre projets de société) ; selon le troisième, c'est un processus cognitif (elle produit des connaissances rationnelles).

### Résistances à l'évaluation et intérêt

La représentation de la résistance à l'évaluation comme défense des intérêts individuels ou collectifs peut donner lieu à plusieurs formulations. Il peut s'agir d'une lutte stratégique classique, pour maintenir le confort professionnel, les avantages acquis, servir les intérêts individuels et corporatistes. Elle s'appuierait notamment sur la peur d'une articulation entre l'évaluation et le déroulement de carrière. Collectivement, elle concernerait la défense de la professionnalité dans les rapports de force salariaux, la défense de son caractère insubstituable (ineffable, incommensurable), un refus de l'ingérence dans une pratique professionnelle qui veut maintenir ses zones d'autonomie, un refus du contrôle rapproché des pratiques, une défense des marges de manœuvre.

### Résistances à l'évaluation et valeurs

On pourrait penser la résistance à l'évaluation en termes de valeurs :

- nostalgie de l'univers bureaucratique qui assurait une sacralisation de l'École ;
- méfiance politique devant une technologie politique qui est perçue comme liée au management privé ;
- conséquence d'une vision de l'École comme foncièrement inégalitaire.

Cette dernière sous-hypothèse, plus directement articulée au discours des agents recueilli en entretien, mérite explicitation. Selon ces discours, toute évaluation serait comparaison, et donc injuste, inéquitable, les conditions de travail des enseignants étant radicalement différentes et inégales ; car faire faire des progrès à une classe de filles et fils de chômeurs ne peut être comparé (malgré toutes les sophistications statistiques) à faire faire des progrès à une classe de filles et fils de bourgeois. Selon cette hypothèse, tout se passerait comme si les enseignants ne croyaient absolument *pas ou plus à l'égalité des chances entre enseignants*, si j'ose dire, ni à l'unité du métier ; le projet social d'amélioration de la qualité de l'école ne serait plus crédible à leurs yeux.

### Résistance à l'évaluation et forme de rationalité

Une troisième théorie serait que la résistance des enseignants pourrait relever d'une distance cognitive. De fait, chez une majorité d'enseignants, même de disciplines scientifiques, nous avons pu observer une profonde méfiance vis-à-vis des statistiques : difficulté à les lire, peur de la manipulation, sentiment de fossé entre le chiffre et le réel. Il s'agirait d'abord d'un fossé *cognitif* par rapport à l'évaluation critériée des résultats de l'action, celle qui prescrit l'usage de la mesure en disant, par exemple : on ne dit pas que la violence diminue sans avoir construit des indicateurs d'incivilité, on ne dit pas que les élèves s'expriment plus et mieux en classe sans avoir construit des indicateurs pour évaluer l'oral.

À l'inverse, tout l'espace de l'activité auto-évaluative et réflexive des enseignants serait occupé par une *évaluation qualitative en continu* sur le déroulement de l'action (manifestation d'intérêt des élèves, possibilité de conduites de l'action jusqu'à son terme, modification du rapport à l'école de l'élève) que l'on peut résumer par les expressions : « ça marche/ça ne marche pas » ou « on connaît nos élèves, on sait ce qu'on fait avec eux, on sait ce qu'on obtient avec chaque gamin, on n'a pas besoin de test. »

L'exigence d'une évaluation critériée et passant par la mesure serait donc en fort décalage avec les pratiques spontanées des terrains pour des raisons liées à la temporalité intrinsèque de l'action pédagogique.

Cette hypothèse renvoie à une vision de l'évaluation comme « technique ou technologie sociale » avec en conséquence une dimension cognitive contraignante de l'ordre de la traçabilité et de la « mappabilité » (Cochoy, de Terssac, 2000), que nous avons développée autour du concept de « technique du social » (7).

Ces différentes hypothèses sont partiellement compatibles sur le plan théorique. Elles mettent en jeu cependant des conceptions différentes des acteurs de base, et donc des visions différentes des politiques de changement efficaces, qui devraient éventuellement être alors articulées.

### MONOGRAPHIE : UN MOMENT DE L'ÉVALUATION DES RÉSEAUX D'ÉDUCATION PRIORITAIRE, LA RÉDACTION DES PREMIERS BILANS D'ÉTAPES

À ce point de notre réflexion, nous voudrions proposer au lecteur un gros plan sur un moment du processus d'évaluation de la politique d'Éducation

prioritaire dans une académie. Ce moment, et les documents qui le caractérisent, nous paraissent en effet particulièrement intéressants pour l'analyse sociologique. Nous disposons entre autres de 109 bilans d'étapes, remis à l'administration après un an de fonctionnement du contrat de réussite par les REP, documents qui ont été rédigés de manière « libre » (8).

### Le contexte national

Rappelons quelques éléments de la relance de la politique d'Éducation prioritaire. En 1997/1998, lors d'une *première phase*, une opération d'état des lieux de l'Éducation prioritaire a été lancée par l'administration centrale. Toutes les zones d'éducation prioritaire (ZEP) ont eu à élaborer des documents de synthèse répertoriant leurs caractéristiques spécifiques, les grandes actions mises en œuvre et l'évaluation que les acteurs du terrain dressaient de ces actions (9)... Le *deuxième temps* fut celui de l'établissement de la nouvelle carte de l'Éducation prioritaire et de la formalisation en place de nouveaux réseaux. Le *troisième* consista à la mise en œuvre de la nouvelle politique de l'Éducation prioritaire au niveau de chaque académie à travers l'élaboration de « contrats de réussite » entre les REP et leur hiérarchie académique.

Le Ministère définit dix grandes priorités, qui faisaient référence aux grandes missions de l'école et qui devraient être reprises dans la définition des objectifs de chaque REP. Le Ministère mettait ainsi l'accent sur l'unicité des programmes scolaires en France (on doit avoir les mêmes exigences en REP qu'ailleurs), l'importance de la bonne maîtrise des apprentissages de base, de la scolarisation précoce, de l'éducation à la citoyenneté, des liens école/famille, de la cohérence du travail partenarial (lien entre les contrats de réussite, la politique de la ville, les contrats éducatifs locaux, etc.). Il insistait également sur la nécessité de l'utilisation des outils d'évaluation par les acteurs du terrain (évaluations nationales CE2/6<sup>e</sup>, IPES notamment) (10).

### Le contexte local

Fin 1998, la nouvelle carte de l'Éducation prioritaire est définie et présentée, ainsi que les objectifs de la relance, aux 112 REP de l'académie. Pour les REP « entrant » dans l'Éducation prioritaire, les équipes de pilotage, élargies à des enseignants et à des conseillers pédagogiques, bénéficient d'une formation de 6 heures au diagnostic pédagogique et à l'uti-

lisation des évaluations quantifiées disponibles. Le « contrat de réussite » et les exigences de sa rédaction sont présentés à l'occasion de réunions d'information. L'académie a opté pour un document cadre qui devra être adapté à chaque REP par leurs équipes de pilotage respectives. Pour élaborer les contrats de réussite en respectant les consignes académiques, il est nécessaire d'adopter une démarche de projet : le REP doit faire son diagnostic, avec l'aide d'indicateurs d'évaluation (IPES, évaluations CM2/6<sup>e</sup>, tableaux de bord départementaux), proposer des solutions sous forme de « fiche-actions » de préférence intercatégorielles et interniveaux ou interdisciplinaires, et prévoir les méthodes pour évaluer l'efficacité des solutions choisies.

Précisons que pour les responsables académiques (11), la politique académique d'Éducation prioritaire est une reprise ou une continuation de l'idée initiale des audits lillois. Ils veulent ainsi mettre en place une nouvelle démarche de pilotage pour l'Éducation prioritaire où l'évaluation permettrait d'optimiser les prises de décisions, une première fois lors de la rédaction du contrat, une deuxième fois lors des bilans d'étapes annuels et du bilan final. Il s'agit d'élaborer un dispositif de suivi continu (à la différence de ce qui s'est passé pour les audits).

L'académie a par ailleurs proposé aux REP l'aide d'un groupe de soutien pour l'élaboration de leurs contrats de réussite. Ce groupe est constitué de membres du « Service de la vie pédagogique » du Rectorat, service lui-même issu du « Bureau de l'évaluation et de la politique éducative » créé à l'Inspection Académique (IA) du Département 1 en 1993.

Ce bureau est constitué de cadres académiques et d'enseignants. Avant la relance de l'Éducation prioritaire, il avait déjà formalisé différents outils de pilotage et d'évaluation pédagogique, ceci en se basant entre autres sur les résultats aux évaluations nationales CE2 et 6<sup>e</sup> et sur les indicateurs IPES. Il avait ainsi constitué des tableaux de bord pour les collèges de D1, tableaux mettant en parallèle les indicateurs d'entrée et de sortie du collège, qui pouvaient également servir pour le pilotage des ZEP.

L'existence de ce bureau et le travail qu'il a opéré démontrent un intérêt fort de l'IA de D1 pour le développement des outils d'évaluation. On ne trouve pas une attention similaire de la part de l'IA du Département 2, ce qui a conduit à un déséquilibre du niveau de développement de l'évaluation entre les deux départements. Les données sur les établissements de D1 sont traditionnellement plus parcellaires que celles portant sur les établissements de D2. Ce retard de D1 aurait cependant dû être comblé puisque la création du « Service de la vie pédagogique » au

Rectorat, dont certains membres sont issus de ce Bureau de l'évaluation, a transmis le travail de collecte de données et de construction d'outils du territoire départemental au territoire académique.

Les textes des contrats de réussite donnent lieu à des appréciations formelles, sous forme de courriers signés par l'IA chargé du dossier, notamment quant à la culture de l'évaluation qu'ils manifestent. Voici un exemple concernant le contenu des appréciations concernant le contrat de réussite déposé par le collègue René Char (12) :

*Notes d'entretien avec les responsables académiques :*  
Les responsables académiques reprochent ainsi au contrat de réussite du REP René Char de ne pas utiliser les bons indicateurs, d'être trop dense (accumulation de chiffres et de statistiques) et trop dispersé : les actions ne sont pas reliées aux objectifs qui manquent eux-mêmes de précisions. Le contrat de réussite ne se détache pas assez des projets d'école sur lesquels il est basé, il incorpore trop d'actions jugées « périphériques », c'est-à-dire ne portant pas directement sur les apprentissages.

Par rapport à ces critiques, le responsable du REP concerné défend en entretien les personnels :

« Je dois me permettre d'indiquer quand même, de montrer l'absence de moyens attribués aux circonscriptions pour traiter ces évaluations de CE2. C'est-à-dire que l'on n'a absolument rien. Moi je n'ai pas de conseiller pédagogique formé à ça. Les gens ne savent pas utiliser Excel. On n'a pas proposé de formations à ces conseillers pédagogiques. Je n'ai pas de temps. Si je veux que ces conseillers pédagogiques soient sur le terrain pour aider les jeunes enseignants qui arrivent et qui sont face à l'adversité des familles etc. Je veux dire que c'est clair, que c'est ça ou la présence sur le terrain. », REP René Char, Responsable.

Après ces évaluations des contrats de réussite, les rapports entre les personnels de base et l'administration deviennent assez tendus, d'autant plus que la politique nationale n'est pas consensuelle dans cette académie où enseigner en REP est souvent difficile : les « pôles d'excellence » par exemple susciteront l'ironie et seront cités comme la preuve éclatante de l'incompréhension totale de la hiérarchie vis-à-vis du travail des terrains.

### **Le processus étudié**

À partir de janvier 2000, une nouvelle chargée de mission, V., IPR, prend en charge le dossier REP. Elle opère un *changement de style* sur la base de ses compétences et de ses convictions :

– une volonté de transparence : la composition du groupe de pilotage est rendue publique, les comptes

rendus de réunion du groupe de pilotage sont rédigés et diffusés, les chercheurs sont invités régulièrement aux réunions du groupe ;

– une volonté de promouvoir des formes de discussion et d'échanges dégagées des relations hiérarchiques au sein du groupe de pilotage ;

– une centration effective sur l'accompagnement. V. explique son malaise par rapport à la première procédure d'évaluation du contrat de réussite qui, à ses yeux, relève trop de ce que nous traduirions par l'évaluation-contrôle : « lire et corriger les copies », « distribuer des bons points ». « Il faudrait d'autre part accompagner les équipes, sinon les projets ne sont que du papier ». Elle mettra effectivement en place une forme originale d'accompagnement (les « visites d'accompagnement ») : deux ou trois membres du groupe de pilotage, à la demande des REP, se déplacent et vont rencontrer les acteurs de terrain (avec un groupe de six à quinze représentants du REP en général, d'après nos observations) pour discuter de l'avancement du projet ;

– enfin, une volonté de s'appuyer sur des « personnes-ressources » (sorte de conseillers pédagogiques du second degré, spécialistes des problèmes de diagnostic pédagogique en français et en mathématiques), sur les animateurs de bassin emploi-formation et, dans chaque bassin, le cadre en charge du dossier de l'Éducation prioritaire.

Le moment du processus d'évaluation auquel nous nous attachons ici particulièrement est le suivant : V., prenant acte de l'agacement qui avait suivi l'écriture très cadrée du contrat de réussite et son évaluation écrite renvoyée aux chefs d'établissement, décide de commander, pour le premier rapport d'étape, une écriture libre.

La forme libre de « la copie », du « devoir d'évaluation » (les métaphores scolaires sont très présentes dans les réunions du groupe de pilotage) est un moyen d'affirmer la distance au management précédent, mais c'est aussi le signe et l'aveu d'un non-savoir : on ne sait pas ce que les terrains savent faire en matière d'auto-évaluation, on ne sait pas ce qu'ils vont être capables d'auto-évaluer et comment, dès lors qu'on ne leur propose pas un questionnaire directif, des cases de tableau à remplir, ou une enquête statistique à réaliser.

Il s'agit donc d'un moment du processus où les cadres prennent acte d'une crise antérieure, reconnaissent que la réalité sociale résiste à la volonté institutionnelle, cherchent des idées pour fabriquer l'outil qui servira au bilan final. Le phénomène socio-

logiquement remarquable ici est donc que l'administration se met en situation d'apprentissage.

La forme étant libre, ce document est, pour le sociologue, un bon analyseur du fonctionnement des REP, notamment de leurs différences. La liberté de la forme ne signifiait cependant pas absence d'attentes institutionnelles. Celles-ci portaient d'une part sur la capacité à rédiger ensemble au niveau du REP des documents portant sur le premier et le second degré, d'autre part sur les capacités d'auto-évaluation critériée.

L'étude de ces documents est donc l'occasion de saisir la diversité de la façon dont les REP se sont emparés de l'exercice. Notre point de vue n'est ni évaluatif ni normatif. Notre objectif est de décrire comment, concrètement, les REP s'y sont pris pour écrire une auto-évaluation pour l'institution. Dans un premier temps, nous allons reprendre, dans les entretiens que nous avons menés avec les coordonnateurs, ce qui concernait le bilan d'étape afin de reconstituer l'expérience subjective que constitue cette écriture, puis procéder à une lecture analytique des 109 bilans d'étape des REP eux-mêmes (sur 112 REP).

### **Les discours des coordonnateurs sur les bilans d'étape**

Voyons maintenant ce que les coordonnateurs nous apprennent sur le processus de fabrication de ce document et son sens dans le REP. Nous le regrouperons sous trois thèmes : la légitimité de l'auto-évaluation encadrée par l'institution, les difficultés du travail collectif, les difficultés à mettre en œuvre une évaluation critériée. Autour de ces thèmes, nous citons quelques extraits d'interviews significatifs.

#### *a) La légitimité de l'évaluation et de l'auto-évaluation*

Les coordonnateurs apprécient la libre forme du document, sa capacité à mobiliser les acteurs, son utilité pour « faire le point » sur le réseau et éventuellement rectifier certaines actions. Il leur semble « normal » de faire un bilan<sup>13</sup>.

« Je trouve que c'est normal que tous les ans on ait un regard sur ce qu'on avait prévu de faire, sur ce qu'on a fait, sur ce qu'on n'a pas fait et pourquoi, pour quelles raisons. Donc pour moi, c'est un travail normal, ce n'est pas un travail supplémentaire demandé par l'institution [...]. » M. Courtineau

Il est normal de faire un bilan, même sans demande institutionnelle. Le bilan aide à visualiser l'ensemble de l'action en cours et à rectifier l'action.

« Il permet de mesurer l'écart entre ce qui a été mis en place au départ, enfin ce qui a été objectivé au départ, et ce qui a été réellement fait à l'arrivée. Ça c'est un bon point. On se rend compte que parfois il y a beaucoup d'actions qui sont prévues, peut-être trop et qui du coup, n'aboutissent pas... Il faudrait que ces actions rentrent dans les pratiques pédagogiques de la classe sans que se soit quelque chose « qui s'ajoute » de façon à ce que se soit mieux géré par les enseignants... » M. Artod.

#### *b) Le bilan est un révélateur de la difficulté du travail collectif*

Deuxième thème abordé dans le discours des coordonnateurs, celui des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'un travail collectif dans les réseaux qui sont de type divers : problèmes de coordination matérielle, incompréhension politique, et surtout manque de temps.

« Le problème vient de ce que la correspondance n'est pas toujours adressée au principal, au responsable et au coordonnateur. Donc il y a quelquefois des courriers qui arrivent aux deux, des fois des courriers qui n'arrivent qu'au responsable. Alors mon responsable à moi c'est quelqu'un de très sympathique, de très... Il demande pas mieux que de faire, de me donner tout mais il oublie. M. Reibel.

« Alors c'est ça, je voulais dire qu'il y avait un drôle d'esprit chez l'inspecteur précédent, parce que en réunion avec le comité de pilotage il dit : "Bon eh bien faisons le bilan des actions que vous avez mises en place." Et puis il fait le bilan de toutes les actions, de primaire et de maternelle, et puis il dit : « Bon ben vous vous ferez le bilan de toutes les actions du collège. » J'ai pensé : "Il a pas dû comprendre ce que c'était qu'un réseau.", hein. » M. Esseberg.

« Ça aurait dû se faire en principe avec un travail collectif mais souvent quand il y a des tâches comme ça, ça retombe sur moi... le principal n'a pas le temps, surtout quand ça arrive en mai-juin, ils ne sont jamais là, ils ont tout le temps des actions ailleurs ou ils ont des tas des choses à faire. L'inspecteur n'a pas le temps non plus, donc ce qui devrait venir de l'équipe eh bien en général, ça vient d'un individu quoi » M. Renard.

Par rapport à ces difficultés, plusieurs méthodes sont bricolées par le coordonnateur pour parvenir à produire tout de même le document (quand il est impliqué dans le processus, ce qui n'est pas toujours le cas).

Le coordonnateur travaille seul :

« – Comment il a été rédigé... ?

– Par moi ! Par moi tout seul dans mon coin. Relu par mon principal, envoyé à l'inspecteur pour signature et pour modification éventuelle. » M. Esseberg.

À partir de documents ou à partir de visites et d'entretiens. Parfois le conseil de zone avalise ou bien le trio se réunit.

« Ben il a été préparé en directoire encore élargi, mais je dirais assez bâclé quoi. Gna gna gna [elle imite une discussion menée rapidement]. Voilà, c'était un petit peu ça. Avec ensuite surtout l'inspecteur qui a plus... enfin le responsable du réseau qui a reformulé un petit peu ce que ici et là on avait dit. » M. Imonée.

La hiérarchie complète et lisse le premier jet écrit par le coordonnateur.

« En fonction de ceux que j'ai récupérés, j'ai écrit un bilan que j'ai donné à l'inspection, ils vont le compléter et puis voilà. » M. Dortes.

« Ils signent, ils co-signent. Je n'ai pas été plus loin. Ils rajoutent hein, ils rajoutent des éléments. Il y a des éléments négatifs, mais qui n'étaient pas de leur fait, qui étaient simplement à cause de la situation quoi, des choses qui marchaient moins bien étaient un peu gommées, ou on a rajouté des éléments qui semblaient positifs au collège » M. Renard.

Rares sont les cas où les coordonnateurs ont pris le risque de provoquer des réunions larges.

### *c) Le bilan est un révélateur des difficultés propres à l'évaluation de projet*

Enfin, un thème récurrent est la complexité de la rédaction du document, qui renvoie soit aux difficultés internes et au manque de clarté du projet à évaluer, soit à une incapacité à assumer la lourdeur d'une auto-évaluation, soit à des insuffisances concernant la méthodologie de l'évaluation.

Agir en REP, est-ce mettre en place des projets particuliers (du type PAE (14)) ou bien construire un effort global autour d'un certain nombre d'objectifs ? Un objectif minimum pour réussir, ou des objectifs élevés pour obtenir des financements ?

« Donc ils ont fait les fiches-actions et puis les fiches-actions ne correspondaient pas au contrat de réussite. En fait, la manière dont ça a été formulé a fait que [...] les gens ont déposé des fiches-actions déconnectées du contrat de réussite. C'est un problème, parce qu'en fait le contrat de réussite comme c'est un contrat où il faut réussir, on donne un minimum à faire, on peut encore... avancer, ça, on peut encore avancer, mais on ne se donne pas des objectifs très ambitieux. Tandis que quand on demande à des gens de faire des projets sur lesquels ils peuvent avoir des financements, là ils ont des projets beaucoup plus, beaucoup plus ambitieux donc ils ont fait des projets qui ne correspondaient pas au contrat de réussite.. » M. Estiage.

Deuxième problème : les objectifs dépendent beaucoup plus des envies et des compétences des enseignants que du diagnostic réalisé.

« En fait les projets se font beaucoup sur les intérêts personnels quand même. Sur les intérêts/ pas sur les intérêts personnels, comment ? Sur des goûts des enseignants etc. On a des enseignants qui sont plus littéraires à l'école primaire que matheux. On a beaucoup plus de projets qui sont des projets littéraires que des projets matheux, alors qu'il y a un problème en maths aussi. » M. Estiage.

Surtout, évaluer est trop lourd, prend trop de temps.

« ... à chaque fois qu'il faut faire un bilan, même un intermédiaire, c'est... c'est une galère. ... Donc je demande à chaque école et puis après j'essaye de faire une synthèse mais c'est bien long et bien difficile et à mon avis pas parlant.. » M. Tenon.

« On avait commencé. Et puis on n'a pas pu le mener [le bilan] jusqu'au bout. On a eu du mal à le faire.

– Vous êtes arrivés ?

– Non. Du tout. » M. Hemen.

Enfin il y a des problèmes autour de la méthodologie de l'évaluation.

« De toute façon on n'a pas les évaluations. Donc... c'est un bilan sur du ressenti, des *a priori*, pas très efficace quoi. » M. Imonée.

« L'évaluation reste encore très subjective, on en reste encore à des critères « oui c'est bien », « ça marche bien », « non, là ça ne s'est pas bien passé », mais derrière ça, on n'a pas de critère objectif sur vraiment l'efficacité de l'action. Là encore on ne peut pas obliger les gens à mesurer, parce que la pratique de l'évaluation c'est pas encore acquis par tout le monde, et mesurer les résultats on ne peut pas leur imposer. Donc ils se limitent à écrire : « Oui moins de violence », c'est bien, tant mieux moins de violence, mais comment on s'en aperçoit qu'il y a moins de violence ? C'est un ressenti, mais c'est pas une mesure, une mesure observée, réalisée.. » M. Albert.

« Mais bon le bilan d'étape c'est quelque chose de subjectif ! C'étaient des impressions. » M. Linar.

Rares sont les coordonnateurs qui parviennent à utiliser une évaluation critériée de la mise en œuvre du projet. Cette difficulté à utiliser l'évaluation critériée de la mise en œuvre du projet va être confirmée par l'analyse systématique des documents.

### **Lecture des bilans d'étapes**

En complément des entretiens avec les coordonnateurs REP, nous avons procédé à une analyse des 109 bilans d'étape, qui s'est appuyée sur une grille de lecture et sur un traitement statistique des données ainsi produites. La diversité des bilans est fascinante. Dans un REP, le bilan compte 95 pages, des photos



couleurs, dans un autre il s'agit de deux pages mal soignées. D'un bilan à l'autre, le rapport à la commande et à la demande institutionnelles varie fortement : ici il y a conscience des normes et l'on s'y plie de manière au moins rhétorique, ailleurs on ne sait pas du tout ce que l'institution attend. On trouve entre ces deux extrêmes un autre type de dossier, celui de qualité moyenne, avec un ton sérieux, de 25 pages environ.

#### a) Signatures et positionnement d'écriture

La signature nous paraissait un élément important du positionnement symbolique de l'écriture. Quelqu'un était-il responsable de la parole tenue ? Nous constatons que dans plus d'un tiers des cas, le document est non signé. Le statut du rédacteur a une certaine influence sur le style du document. Quand l'EN s'est chargé de la rédaction du bilan d'étape, les problèmes rencontrés pour évaluer les actions en REP sont davantage thématiques. Les rédacteurs coordonnateurs ont, quant à eux, tendance à privilégier la question de la formation et à formuler des autocritiques sur les pratiques pédagogiques. Enfin, lorsque c'est le trio (responsable du REP, co-responsable et coordonnateur) qui s'est chargé de la rédaction du bilan, on trouve davantage de parties communes aux deux degrés et plus d'évaluation positive intuitive.

#### b) Forme du document et représentation des attentes de l'institution

Les documents manifestent soit une adéquation spontanée aux attentes implicites de l'institution (tableaux de bord, documents attestant l'existence de groupes de travail dans le REP, description d'une structure de pilotage, texte réflexif en plus des évaluations particulières de fiches-actions) ou au contraire une méconnaissance des attentes institutionnelles. Par exemple l'intégration d'éléments financiers qui n'était pas du tout attendue dans ce bilan d'étapes dont la vocation est de nature pédagogique, mais qui était souhaitée par ailleurs par le Conseil Général. Cela manifeste une certaine confusion par rapport à la perception de demandes descendantes. La forme et l'organisation du document central et des pièces jointes attestent en somme de la *distance ou de la connivence avec l'institution*, de l'existence ou non de canaux de circulation de l'information.

Certaines versions très technicistes du document (document organisé entièrement sous forme de tableau, avec des cases renvoyant à des fiches-actions intégralement numérotées) manifestent une

*sur-adaptation* rhétorique qui peut ne pas être suivie d'un contenu réflexif de qualité équivalente.

Enfin certains bilans d'étape rédigés par des chefs d'établissement manifestent des préoccupations de type marketing concernant la visibilité du REP dans l'espace public et l'image de marque du collège.

#### c) Pratiques de l'évaluation

La lecture des bilans intermédiaires au regard des pratiques d'évaluation permet de distinguer plusieurs types de document :

- certains bilans ne présentent aucune trace d'auto-évaluation : ils font seulement le rappel des objectifs et des projets du REP ;

- dans d'autres bilans, qu'on peut aussi qualifier comme ne pratiquant pas l'auto-évaluation, le bilan est un simple exposé à plat des actions faites, des actions en cours et de celles qui sont non menées ;

- d'autres bilans sont de tonalité critique, ils font état de l'éventualité d'effets pervers, de la difficulté ou de l'insuffisance de la mobilisation et de la communication entre adultes, du manque de temps, de moyens ou de locaux, de la défaillance des parents ou des partenaires, de la rotation du personnel. Quelques-uns insistent sur la nécessaire transformation des pratiques pédagogiques ;

- enfin, certains bilans décrivent les actions à modifier ou enrichir et font état de l'évaluation de leur déroulement. Ici l'évaluation peut être positive intuitive, positive critériée, peut porter sur les besoins en formation ou même sur les problèmes pour évaluer.

Un résultat important de l'analyse des documents est que *dans un tiers des cas, il n'y a aucune auto-évaluation, pas même une auto-évaluation purement intuitive*. Quand elle est présente, la pratique dominante de l'évaluation est intuitive. L'évaluation critériée des actions n'est présente que dans un petit quart des documents.

La dénonciation revendicative (si le REP ne marche pas mieux, c'est de la faute des autres, des parents, des locaux...) reste un discours assez présent (un quart des documents environ). L'acceptation d'une responsabilité propre dans ce qui ne marche pas n'est explicite que dans 10 % des bilans.

#### d) Les effets du « local »

Un autre résultat de cette enquête, même si les corrélations ne sont pas en toute rigueur statistique significatives, montre un effet du « local » (établissement, bassin emploi-formation, département). Toute

l'académie ne réagit pas de la même façon à la commande, nous l'avons dit, et on peut repérer certaines concentrations géographiques des styles de réponses.

Il y aurait un « effet de département » : le bilan d'étape est de tonalité plus administrative dans le Département 2 (avec la présence d'un bilan financier qui n'était pas demandé pourtant) et plus pédagogique dans le Département 1 (on n'y trouve pas de bilan financier, et le texte est davantage signé).

Il y aurait un « effet de bassin emploi-formation ». Par exemple le bassin le plus homogène et le plus identifiable au niveau de cet écrit est celui du bassin ZA (ZA pour « Zeps anciennes ») : les bilans d'étapes ont davantage été rédigés par les inspecteurs, les bilans y sont plus volumineux, plus soignés, comportent des photographies couleurs. On y mentionne davantage l'existence de problèmes pour évaluer les actions du REP. Autre exemple, dans le bassin NEG, on note plus d'appréciations globales *negatives* avec discours de plainte (manque de moyens, manque de locaux).

On peut formuler quelques hypothèses pour expliquer les différences d'écriture selon les REP :

1. La première serait l'ancienneté de la zone d'éducation prioritaire.

2. L'éloignement géographique ou institutionnel de la métropole pourrait expliquer que les attentes de l'administration soient moins bien connues aux deux extrémités géographiques de l'académie.

3. Le dynamisme individuel du coordonnateur joue un rôle incontestable.

4. Il en est de même du fonctionnement du trio, qui peut être de qualité variable.

Certains *items* de notre grille de lecture sont plus différenciants que d'autres quant à la distance (au sens statistique du terme) des documents les uns par rapport aux autres. Ce sont :

– la présence de descriptions de groupes de travail concrets internes au REP (attestés par des descriptions précises et des documents joints) ;

– les autocritiques précises des pratiques pédagogiques ;

– la présence d'une partie rédigée en commun par les degrés d'enseignement élémentaire et secondaire.

En somme, ce qui fait la principale différence quant à l'écriture des bilans d'étape, c'est la *richesse du travail collectif réel*.

En interrogeant l'ensemble des données pour élaborer une typologie des REP tels que les bilans en donnent une certaine image, il est apparu finalement possible et pertinent de dégager trois types de REP.

1. Des REP dont on pourrait résumer les caractéristiques par l'appellation : **les REP pratiquants du travail collectif** (présence de groupes de travail, d'une concertation réelle inter-niveau (premier et second degré). Ils regroupent les REP du bassin ZA, une partie du bassin CRIT (CRIT comme « évaluation critériée ») et d'un autre bassin. Sur les 112 REP on dénombre 33 réseaux de ce type.

2. **Les REP débutants dans l'Éducation prioritaire** : les documents sont brefs (moins de 8 pages), non signés, sans indication du processus de rédaction, sans auto-évaluation des actions. 61 réseaux sont dans ce cas.

3. **Les REP avancés en matière d'auto-évaluation**. Ces REP sont en partie dispersés géographiquement, mais avec un petit paquet concentré sur le bassin CRIT. Les caractéristiques des bilans sont les suivantes : présence d'évaluation positive critériée, reprise des diagnostics initiaux pour y articuler les actions et les évaluations, intégration de tableaux de bord et d'outils nationaux, texte réflexif en supplément des fiches-actions, descriptions concrètes et précises de dispositifs de pilotage du réseau. Ils sont aussi pratiquants du travail collectif que le premier groupe de notre typologie mais sont plus avancés en matière de réflexivité de l'action. Ce sont les plus conformes aux exigences institutionnelles de « culture de l'évaluation ». Ils ne sont que 15 sur 112 REP.

### Et alors... La co-production du canevas du bilan final

Nous ne poursuivrons pas en détail le récit de ce qui suit ce premier bilan d'étapes. Il faut mentionner cependant :

– un stage de formation d'une semaine auprès de l'ensemble des coordonnateurs REP de l'académie, stage dont l'objet explicite était la réflexion sur le premier bilan d'étapes et l'écriture d'un canevas pour « l'évaluation finale » à trois ans, à la fin des « contrats de réussite », à laquelle l'académie tient fortement (15) ;

– la tenue de plusieurs séances du groupe de pilotage, avec notamment l'étude de deux tentatives d'évaluation finale réalisées dans deux REP suite au stage de formation des coordonnateurs.

La rédaction de la commande institutionnelle apparaît donc comme une *co-production* entre l'administration (elle-même représentée par un collectif pluraliste, le groupe de pilotage académique), certains terrains (représentés par les coordonnateurs REP, dont il faut rappeler qu'ils sont en général enseignants à mi-temps, qui se sont exprimés sur le sujet lors du stage) et un certain nombre de participants, présents lors des diverses visites d'accompagnement (chefs d'établissements, directeurs d'écoles, IEN, conseillers pédagogiques, enseignants) dont l'avis a été informellement recueilli par les membres du groupe de pilotage qui animaient ces visites. Lors de ces visites en effet, un double processus de travail se déclenche : pour le REP, c'est la confrontation à un regard extérieur interrogatif, parfois dérangeant sur le fonctionnement du REP ; pour le groupe de pilotage, c'est un apprentissage des difficultés concrètes du travail collectif à la base.

La rédaction de la lettre de commande est donc une opération longue, négociée. Dans les dernières réunions du groupe de pilotage où le texte de cadrage est discuté mot à mot, on retrouve des débats habituels entre partisans du tableau (à la sensibilité plus graphique et plus administrative) et les partisans du texte (à la sensibilité plus littéraire et plus politique). Un consensus s'est créé dans le groupe de pilotage autour du fait qu'il est impossible d'exiger de l'évaluation quantifiée pour toutes les actions pédagogiques (au risque de ne rien obtenir), mais qu'il fallait exiger au moins une évaluation qualitative explicitée, consciente d'elle-même. Un autre consensus s'est dégagé sur la nécessité de l'exigence de la signature du document d'évaluation. La désignation de(s) signataire(s) est laissée à l'appréciation du REP comme signe d'implication et de responsabilité dans l'écriture.

La rédaction de l'évaluation finale se fera finalement selon un canevas assez souple, sinon libre, mais la poursuite des visites d'accompagnement permet d'assister les REP qui le souhaitent. Les personnes ressources en français et en maths, compétentes dans l'analyse des évaluations nationales, notamment CM2/6<sup>e</sup>, sont également à disposition des établissements.

## CONCLUSION

Cette étude de cas nous paraît très instructive et sur les possibilités d'évaluation locales et sur les résistances à l'évaluation. Nous dégagerons trois points.

L'évaluation et l'auto-évaluation exigent des enseignants et des chefs d'établissement des pratiques d'écriture spécifiques, incluant des opérations de *mesure et un minimum de confrontation à un regard externe compréhensif, interrogateur et exigeant*. L'expérience que nous avons décrite est l'occasion pour le sociologue d'analyser des actes d'écriture réflexive qui sont de plus en plus souvent demandés aux enseignants. Pour un enseignant, écrire sur sa pratique est quelque chose de difficile. C'est plus difficile encore s'il ne se contente pas d'un discours de type pédagogique et cherche à produire un compte rendu réflexif de sa pratique, avec un ton singulier, renvoyant au fait qu'il s'agit d'une expérience menée dans des conditions concrètes, non intégralement répétable, non intégralement reproductible. Des problèmes se posent, de style, de contenu, de forme, de détails à donner ou pas (forme analytique, narrative, présentation du type objectifs/mise en œuvre/résultats ?).

Si écrire sur sa pratique est quelque chose de difficile pour un enseignant, cela l'est d'autant plus pour un établissement ou un REP c'est-à-dire une micro-société, une organisation, un ensemble d'« acteurs collectifs » en principe. Celui qui tient la plume est-il le représentant du REP ? Est-il un délégué pourvu d'autonomie (qui parle en son nom personnel et transcrit son analyse de la situation) ou à l'inverse un mandataire sans autonomie, qui met en forme une parole du groupe ? Quel groupe ? Une partie, sa totalité ? Enfin, le désaccord peut-il s'exprimer ou bien le compromis est-il obligatoire, à défaut de consensus ?

Écrire à destination de l'institution n'est pas aisé non plus. Pour l'institution, cet écrit a des enjeux, internes et externes. De plus, l'écrit correspond à une demande et une commande qui ne sont pas forcément claires, ni forcément comprises ou reçues.

La nature d'un document d'évaluation est donc composite. Ce sont :

1. Des écrits plus ou moins collectifs.
2. Des écrits stratégiques (des intérêts s'y jouent, ceux des individus mais aussi ceux de l'établissement).
3. Des écrits normés. Le bilan est traversé par les normes et valeurs des écrivains, mais il est également façonné par les normes et les valeurs de l'institution commanditaire. Y a-t-il connaissance ou méconnaissance de ces normes et valeurs du commanditaire ? Y a-t-il accord ou désaccord ? Accord profond ou accord tactique ?

4. Des écrits qui, en principe, synthétisent une connaissance rigoureuse de la situation concrète.

Normé et producteur de connaissances, le document d'évaluation produit par un établissement ou un REP sur son propre fonctionnement est donc réflexif. La *réflexivité* correspond à un processus individuel ou collectif de retour de la pensée sur elle-même ou sur l'action. La question que pose la rédaction de ce type de bilan est donc celle de la réflexivité qui peut y être à l'œuvre. Cette question se pose d'ailleurs à l'ensemble de l'Éducation nationale, à tous les niveaux : quelle réflexivité sur les pratiques ? Avec quels outils et pour quoi faire ?

Nous voudrions ici développer un second point de conclusion. En quoi le processus que nous avons décrit permet-il d'avancer sur le cadre théorique utile pour penser la résistance à l'évaluation ? Dans le cas étudié, progressivement, la légitimité d'un processus d'auto-évaluation encadré s'installe, ou autrement dit celle d'un processus d'évaluation dans lequel le point de vue des évalués sur leur propre travail est largement pris en compte. On voit aussi s'installer progressivement, même si c'est de manière moins large, la légitimité de l'évaluation critériée (sinon quantifiée, pour les actions pédagogiques précises, ce qui apparaît trop difficile, et même parfois non rigoureux). Ces légitimités sont plus fortes dans le bassin CRIT, que dans le bassin ZA (territoire de ZEP anciennes, attachées à la définition partenariale des zones et à leur dimension sociale et socioculturelle) ou dans le reste de l'académie. Au final, il apparaît qu'une bonne partie de l'académie est un peu « perdue » dans la tâche.

On peut globalement théoriser le processus comme un *co-apprentissage négocié*. L'administration accepte d'apprendre des terrains comment ils savent évaluer et comment elle peut commander le travail d'évaluation.

Ce processus de co-apprentissage se fait sur fond de confiance politique. V. n'est perçue ni comme quelqu'un qui cherche à « embêter les enseignants », elle cherche à les aider, ni comme une « anti-REP » (16). Ce fond de confiance politique est favorisé en retour par le processus explicite de co-apprentissage et de négociation, qui apparaît ainsi comme une condition essentielle de la possibilité d'un déploiement effectif d'un processus d'évaluation impliquant.

Il est aussi favorisé par *l'entre soi* de cette opération d'évaluation et les sentiments de type commu-

nautaire (« nous sommes tous confrontés à un travail difficile et important ») qui peuvent se déployer. Il est hautement probable qu'un mélange d'établissements de types très différents dans les réunions aurait sans doute rompu cette facilitation du *désintéressement* (Bourdieu, 1992) et réactivé l'idée de l'incommensurabilité du travail enseignant. Ce fond de confiance politique est certes moins évident dans le bassin ZA, celui des ZEP historiques (17).

Dans ce cadre de confiance politique, les questions d'intérêt s'estompent (dans la mesure où il n'y a eu aucune menace concernant une liaison éventuelle entre évaluation et carrière, mais seulement entre évaluation et formation). Les consensus normatifs sont importants et rendent possible le processus de légitimation globale de l'évaluation et de l'auto-évaluation.

Ce sont la qualité des dynamiques de projet et les problèmes cognitifs à résoudre qui prennent finalement un relief explicatif particulier quant à la variabilité locale. Les personnels de base ont de « bonnes raisons », non au sens normatif du terme, mais au sens de Boudon, c'est-à-dire des raisons adaptées aux circonstances et à l'expérience, de résister à certaines formes d'évaluation, notamment aux formes critériées et quantifiées. D'abord parce que l'expérience professionnelle ordinaire, avec sa matérialité, sa temporalité, ses urgences ne contribue pas à construire des croyances rationnelles concernant l'utilité d'une évaluation autre qu'intuitive et immédiate. Ensuite parce que les processus de protection psychologique (il faut connaître les chiffres, mais ne pas trop y penser) correspondent aussi à une forme de rationalité : on ne peut pas travailler si l'on bute sans arrêt sur le caractère inégalitaire et hiérarchisant de l'école. Il faut de longues traditions de travail collectif (présentes dans le bassin CRIT) et l'expérience progressive de l'utilité de certaines évaluations quantifiées (notamment CE2/6<sup>e</sup>) pour que l'exigence cognitive, le désir de savoir, soient poussées plus loin.

Notre troisième et dernier point de conclusion concernera l'administration elle-même. La division sociale du travail éducatif aboutit à un fort cloisonnement des mondes vécus entre des personnels de base chahutés par l'évolution des réalités quotidiennes contemporaines et une administration centrale de plus en plus outillée en instruments sophistiqués de description ou de gestion de cette « même » réalité. Entre les deux, l'imaginaire des administrations locales peine à joindre les deux mondes. Dans

leur sociologie spontanée, nous quittons ici notre étude de cas pour rejoindre les représentations administratives les plus courantes, l'enseignant est à la fois *un agent, un auteur et un acteur*. Un *agent* qui doit obéir. Un *auteur* qui doit être autonome, inventer, produire, réfléchir sur sa pratique et écrire sur elle, et surtout, s'en sentir responsable, un *évaluant* en quelque sorte. Un *acteur* qui sait mentir, tricher, biaiser, fausser les évaluations et les recueils statistiques, faire de la rhétorique, dont il faut donc se méfier. Voilà bien un personnage complexe !

L'ambivalence de ces administrateurs est un des signes de la superposition de modèles organisationnels historiques différents dans notre système

scolaire et de la période de mutation qui le caractérise. Elle est le signe corrélatif de cet impossible de sa demande : que les terrains développent une rationalité à la fois instrumentale et altruiste (fins altruistes, logique des moyens aiguisée et contrôlée) qui impliquerait que les « bons moyens » aient déjà été validés par l'expérience des sujets, alors que le plus souvent le choix des moyens repose à l'heure actuelle, en matière de relation de l'action aux normes, soit sur une relation de conformité soit, notamment dans les établissements difficiles, sur une relation d'adaptation en fonction des possibilités immédiates (18).

Lise Demailly  
CLERSE-IFRESI, Université de Lille I

## NOTES

- (1) Ont aussi participé à la réflexion méta-évaluative, par voie de presse dans *Le Monde*, *Le Nouvel observateur* et *Le Monde de l'éducation*, un certain nombre de sociologues, O. Cousin, C. Baudelot, R. Estabiet, G. Felouzis, même si leurs interventions ne s'appuyaient pas sur une observation empirique et spécifique de pratiques d'évaluation.
- (2) Je ferais une nuance pour les évaluations de masse en français et en mathématiques qui sont certainement les plus utilisées de toutes les évaluations fabriquées par l'administration centrale.
- (3) « C'est vrai que c'est catastrophique mais bon, regarder des chiffres catastrophiques, je trouve ça déprimant. Bon à la limite, on le sait, on le sait, on sait très bien que l'on part de très bas, maintenant c'est tout, on fait autre chose, on continue quand même... Donc, je trouve ça assez déprimant, il faut les savoir [les chiffres], il faut les connaître à mon avis, il faut les avoir en tête, vaguement quoi. [...] Honnêtement je n'ai pour l'instant pas encore de solutions, ni même d'idée de solutions..., rien ne me vient... » REP René Char, Enseignant au collège.
- (4) Enquête au collège P. Boulez (Demailly, Verdière, 2000).
- (5) L'idée de ce caractère inéquitable est déjà présente chez les jeunes stagiaires et les enseignants débutants souvent nommés en ZEP.  
« C'est vrai que pour établir ce contrat de réussite, il a fallu s'aider des indicateurs. Mais on se rend compte qu'il n'y a rien qui parle plus que le terrain. Alors on a eu d'ailleurs beaucoup de mal, parce que ça paraissait incohérent, on a eu beaucoup de mal à travailler avec ces tableaux de bord. Quand on s'est réunis en petits ateliers, les responsables de l'animation nous ont remis donc ce tableau de bord avec les différents indicateurs et ils nous avaient demandé, à partir de là, quelles actions pourraient être menées dans tel ou tel domaine. [...] Les indicateurs bon, c'est vrai que ça peut aider mais, je pense que parler de l'action concrètement c'est bien plus utile que ces indicateurs qui sont des chiffres parmi d'autres.. » REP Boulez, Responsable.
- (6) Cette énigme pour le sociologue est aussi un problème pratique pour l'administration, qui peut s'énoncer en trois questions liées mais distinctes : 1. Comment faire pour que l'obligation de résultats s'intègre à la culture professionnelle des enseignants ? 2. Comment obtenir que les personnels de base utilisent volontiers et de façon pertinente les évaluations produites nationalement ou académiquement ? 3. Comment rendre l'évaluation des personnels acceptable pour eux ?
- (7) « Par rapport à l'action, on pourrait dire aussi que (les techniques du social) sont des objets-Janus, qui ont une double face d'innovation et de routine, et une double face de moyen de contrôle et de moyen d'autonomie. Comme installateurs de routines, ils diminuent l'incertitude et l'anxiété, ils ont une force de cadrage : le canevas, la routine qu'ils représentent sont censé régler, régulariser, pacifier, la pratique, l'interaction sociale. Ils économisent, pour les professionnels, le fait de devoir réinventer une solution à chaque fois et libèrent donc du temps qui peut en principe être employé ailleurs de manière créative dans des secteurs moins balisés de l'action. Mais en même temps, ils contraignent l'action, ils figent les catégories ; le monde qu'ils contribuent à créer est un espace historiquement structuré et délimité car ils construisent des espaces d'équivalence, qui pré-déterminent les débats » (Demailly, 2000b).
- (8) Voici la méthodologie des deux contrats successifs passés entre le Rectorat de Lille et l'IFRESI-CNRS : observation en continu du travail des cadres qui pilotent la relance de l'éducation prioritaire ; deux monographies d'établissement (entretiens avec le chef d'établissement, les enseignants, observation de réunions internes à l'établissement) ; 27 entretiens de coordonnateurs REP ; suivi de stages de formation et de réunions d'accompagnement du Groupe de pilotage académique dans les REP ; étude de l'ensemble de la documentation.
- (9) Cette première phase a été conclue par les assises nationales sur les ZEP, tenues en juin 1998 à Rouen, qui ont dressé l'état des lieux de l'Éducation prioritaire en France.
- (10) Cf. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* n° 4 du 28/01/1999.
- (11) Entretiens avec les responsables académiques, 13/01/99.
- (12) Les noms sont fictifs.
- (13) Un seul discours sur les 27 s'inscrit nettement en faux « *Je n'y crois pas* » : « Pff ! [silence] C'est vrai qu'il a été fait par tous les acteurs, enfin les acteurs, non ! Pas par tous les acteurs ! Il a été fait par tous les directeurs, le directeur du collège. [...] c'est vrai qu'y a beaucoup d'actions qui ont été mises en place, il y a des choses qu'on mesure effectivement et puis il y en a d'autres où on a beaucoup de mal à évaluer le travail, alors **est-ce que tout le monde est honnête vis-à-vis des résultats**, ça c'est aussi une question, parce que évidemment, chacun dans son école, on ne va pas dire : « Ah non ! Ça, ça n'a pas marché du tout ! », mais pourquoi ça n'a pas marché ? Quelquefois, c'était tout

bonnement parce que c'était trop ambitieux ou c'était mal défini, et de toute façon, on ne peut pas intervenir sur tous les fronts en même temps. Donc le bilan intermédiaire (silence) oui, il a été fait le plus honnêtement possible mais ! Mais, c'est un bilan, **je ne crois pas à ce genre de chose**, non » M. Raymac.

- (14) Projet d'action éducative.
- (15) Et continue à tenir même si la volonté ministérielle est devenue, entre temps, faible en la matière.
- (16) « Anti-Rep » est un terme « indigène », que nous avons découvert lors de l'enquête, qui sert à désigner les enseignants des beaux quartiers, ou les administrateurs qui ne connaissent que les enseignants des beaux quartiers. Le terme désigne également ceux qui ne comprennent pas que le travail doit être à la

fois collectif et partenarial dans les REP ou qui n'acceptent pas, ou ne comprennent pas, le principe de discrimination positive et donc que les ressources doivent être distribuées en fonction de projets effectifs de lutte contre l'échec scolaire.

- (17) Un indice en est que ce bassin ne demandera jamais de visite d'accompagnement du groupe de pilotage, exception notable dans l'académie.
- (18) Demeulenaere distingue de façon me semble-t-il tout à fait pertinente trois types de « raisons », trois modes de relation entre une action et une instance normative : une relation instrumentale par rapport à un but, une relation de conformité au principe normatif, une relation d'adaptation en fonction des possibilités (Demeulenaere, 2001).

## BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1998). – **La démocratie au lycée**. Paris : ESF (Pédagogie).
- BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1991). – **De la justification**. Paris : Gallimard.
- BOUDON R. (1995). – **Le juste et le vrai**. Paris : Fayard.
- BOURDIEU P. (1992). – Intérêt et désintéressement. **Méthodologica**, n° 1.
- BOURDIEU P. (1992). – **Réponses**. – Paris : Seuil.
- COCHOY F., TERSSAC G. de (2002). – Au-delà de la traçabilité, la mappabilité. *In* E. Serverin et A. Berthoud, **La production des normes entre l'État et la société civile**. Paris : L'Harmattan, p. 239-250.
- DASTÉ P. (2002). – **Les évaluations des lycées et les usages de ces évaluations**. Paris : HCEE.
- DEMAILLY L. (1995). – Observer les pratiques d'évaluation. **CLES** (Lille 1)
- DEMAILLY L., GADREY N., DEUBEL P., VERDIÈRE J. (1998). – **Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats**. Paris : L'Harmattan, 303 p. (Logiques sociales).
- DEMAILLY L. (1999a). – L'évaluation et l'auto-évaluation des établissements : un enjeu collectif. Le cas des audits d'établissements scolaires de l'académie de Lille. **Politique et management public**, avril.
- DEMAILLY L. (2000b). – Le mode d'existence des techniques du social. **Cahiers internationaux de sociologie**, juillet, p. 103-124.
- DEMAILLY L. (éd.) (2000c). – **Évaluer les politiques éducatives**. Bruxelles : De Boeck, octobre, 235 p.
- DEMAILLY L., VERDIÈRE J. (2000). – **La politique de l'académie de Lille en matière de pilotage de l'éducation prioritaire**. Rectorat de Lille / IFRESI-CNRS, mai, multig., 56 p.
- DEMAILLY L., TONDELLIER M. (2001). – **Le projet académique de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille : les outils organisationnels de régulation de l'action pédagogique**. Rectorat de Lille/ IFRESI-CNRS, novembre, 137 p.
- DEMEULENAERE P. (2001). – **Croyances et actions normatives**. HDR, Paris Sorbonne.
- DUBET F., DURU-BELLAT M. (1999). – **Rapport sur l'audit des collèges**, Marie Duru-Bellat, François Dubet, octobre [à Ségolène Royal].
- DUTERCQ Y. (2000a). – Ajuster ou justifier ? L'évaluation des politiques éducatives territoriales. *In* J.-L. Derouet, **L'école dans plusieurs mondes**. Bruxelles : De Boeck.
- DUTERCQ Y. (2000b). – **Politiques éducatives et évaluation, querelles de territoire**. Paris : PUF.
- FIGARI G., ACHOUCHE M. (dir.) (2001). – **L'activité évaluative réinterrogée**. Bruxelles : De Boeck.
- HABERMAS J. (1981). – **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris : Fayard.
- IGAENR (2000). – **Les suites données aux rapports de l'IGAENR. Essai d'évaluation 1995-1999**, juillet.
- PELLETIER G. (dir.) (2000). – **L'évaluation institutionnelle en éducation, défi, ouverture, impasse**. Montréal : Éditions de L'AFIDES.
- PAIR C. (1998). – **Faut-il réorganiser l'éducation nationale ?** (rapport). Paris : Hachette Éducation.
- RAWLS T. (1971). – **Théorie de la justice**. Paris : Seuil.
- SOLEAUX G. (dir.) (2000). – **L'évaluation des politiques d'éducation**. Paris : CNDP.
- THÉLOT (1993). – **L'évaluation du système éducatif**. Paris : Nathan (coll. FAC).
- VERDIÈRE J. (2002). – **L'évaluation du travail d'enseignement**. Thèse, Université de Lille I.

**ANNEXE. – Les traits dominants de la pratique d'évaluation telle que le chercheur peut la repérer dans le document, plusieurs réponses possibles**

Mode et contenu d'évaluation des actions (ou de non-évaluation)	Nombre	%
1 - Évaluations négatives : éventualité d'effets pervers	1	0,9
2 - Évaluations négatives : mobilisation et/ou communication entre adultes insuffisante (notamment enseignants / parents)	30	27,5
3 - Évaluations négatives : manque de temps	11	10,1
4 - Évaluations négatives : manque de moyens, de locaux, de postes...	11	10,1
5 - Évaluations négatives : défaillance des parents, des partenaires	8	7,3
6 - Évaluations négatives : rotation personnels	6	5,5
7 - Exposé des actions faites / en cours / non menées	29	26,6
8 - Liste d'actions à modifier ou enrichir	34	31,2
9 - Évaluations positives intuitives	30	27,5
10 - Évaluations positives critériées (voire quantifiées)	23	21,1
11 - Évaluations plutôt négatives critériées	1	0,9
12 - Besoin de formation	11	10,1
13 - Évaluations négatives : nécessaires transformations pédagogiques	10	9,2
14 - Trop de problèmes pour évaluer ou évaluation pas encore faite	15	13,8
15 - De fait, pas d'évaluation du tout dans le document des effets pédagogiques des actions	35	32,1
TOTAL : documents lus	109	

