

Les évaluations des lycées et les usages de ces évaluations.

Pierre DASTÉ
Inspecteur général honoraire

janvier 2002

Rapport établi à la demande du
Haut Conseil de l'évaluation de l'école

Rapports établis à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école

Directeur de la publication : **Claude THELOT**

Secrétariat général : 3/5 boulevard Pasteur 75015 PARIS

Tel : 01 55 55 77 14

Fax : 01 55 55 77 62

Adresse du site du HCéé : <http://cisad.adc.education.fr/hcee>

ISSN en cours

Conception et impression – DPD/BED

SOMMAIRE

Introduction	page 5
I. L'évaluation – une idée neuve ?	page 5
1.1 - <i>Les inspections générales</i>	page 6
1.1.1 - L'opération dite des 100 lycées	page 6
1.1.2 - Les lycées professionnels	page 7
1.1.3 - Le suivi permanent des EPLE	page 7
1.1.4 - L'évaluation de l'enseignement dans les académies	page 8
1.1.5 - L'évaluation des établissements français à l'étranger	page 9
1.2 - <i>La direction de la programmation et du développement - DPD</i>	page 9
1.2.1 - Trois indicateurs	page 10
1.2.2 - Six ans d'indicateurs de résultats des lycées	page 11
1.2.3 - L'écho « grand public »	page 12
II. Essais	page 15
2.1 - <i>Les audits dans l'académie de Lille</i>	page 15
2.1.1 - Définition de l'audit	page 15
2.1.2 - Méthodologie	page 16
2.1.3 - Evaluation de l'opération	page 17
2.2 - <i>La polyvalence des lycées en Ile-de-France</i>	page 19
2.2.1 - Définition	page 19
2.2.2 - Evaluation – 1 ^{er} acte	page 20
2.2.3 - Evaluation – 2 ^{ème} acte	page 20
III. Les usages des évaluations	page 22
3.1 - <i>Des réponses partielles</i>	page 22
3.1.1 - De la part des inspections générales	page 22
3.1.2 - De la direction de la programmation et du développement	page 24
3.1.3 - Que sont devenus les audits de l'Académie de Lille ?	page 25
3.2 - <i>La vertu de l'information</i>	page 26
3.2.1 - Les risques de la transparence	page 26
3.2.2 - Le bon usage de la transparence : la vertu de l'information	page 27
3.2.3 - Et ailleurs, que se passe-t-il ?	page 28
3.3 - <i>De l'évaluation des résultats à l'évaluation des lycées</i>	page 29
3.3.1 - Faut-il évaluer, pourquoi, comment ?	page 30
3.3.2 - Le lycée, objet d'une évaluation globale et systématique	page 32
3.3.3 - Méthodologie	page 35
Conclusion : un bilan en demi-teinte	page 37

INTRODUCTION

En 1978, l'hebdomadaire Le Point publie un court article sur « la course aux étoiles ». C'est, à ma connaissance, le premier article de ce genre qui parle de la qualité des établissements scolaires. Il fait trois constatations, dénonçant « la hiérarchie ... » des lycées, montrant que l'image du lycée tient à la qualité de la vie scolaire, à son sérieux et à la personnalité du proviseur, enfin expliquant que pour mettre ses enfants dans un « bon établissement » il faut connaître les rouages du système. On parlera plus tard de « délit d'initié ». L'article se termine cependant sur le fait que le premier prix du concours général de philosophie a été remporté par un élève du lycée polyvalent d'Évry et non d'un lycée prestigieux d'un centre-ville.

Les années 80 marquées par le double mouvement de décentralisation - déconcentration, par la politique de modernisation de l'administration qui fait fleurir les mots magiques de management, démarche qualité, gestion des ressources humaines, évaluation, etc voient le ministère de l'Éducation nationale créer en 1984 pour les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel le Comité national d'évaluation -CNE-¹ et en 1987 la direction de l'évaluation et de la prospective à l'administration centrale. Ce mouvement se poursuit dans les années 90 et encore aujourd'hui, dans le cadre de ce qu'il est convenu d'appeler la réforme de l'Etat. En 1998 est créé le Conseil national d'évaluation « pour animer une procédure interministérielle d'évaluation des politiques publiques, plus efficace et plus rapide que le dispositif précédent » qui datait de 1990.

En Europe aucun pays n'est indifférent aux préoccupations de mesure des résultats du système éducatif. C'est la Grande Bretagne qui fait le geste le plus significatif en supprimant l'institution des Inspecteurs de sa Majesté pour créer en 1992 l'office pour les standards en éducation². C'est cet office qui recrute les inspecteurs et donne les directives dans le but clairement affiché d'obtenir une amélioration générale de l'enseignement. En Espagne est institué en 1993 l'Institut national de la qualité de l'évaluation, responsable de l'évaluation générale du système éducatif. On trouverait la même préoccupation en Allemagne, en Italie ou aux Pays-Bas. L'évaluation des lycées trouve sa place naturelle dans ce contexte.

La première partie du rapport sera consacrée aux travaux nombreux des institutions que sont les inspections générales et la direction compétente de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale, la direction de l'Évaluation et de la Prospective de 1987 à 1997, la direction de la Programmation et du Développement depuis 1997. La seconde partie fera le point de deux essais originaux, l'un, réussi, dit des audits des établissements de l'Académie de Lille initiés par le Recteur Claude Pair, l'autre resté au stade de la tentative, l'évaluation de la polyvalence des lycées de la région Ile-de-France. Enfin la troisième partie s'efforcera de faire le répertoire des usages des évaluations pour offrir quelques pistes de développement à l'évaluation des lycées.

I. L'ÉVALUATION – UNE IDÉE NEUVE ?

Sans doute pas à proprement parler, notamment pour la direction de l'évaluation et de la prospective créée par le ministre René MONORY en 1987 avec, pour objectif principal à ce moment-là l'élaboration d'un Plan pour l'Éducation³. C'est peu à peu que l'évaluation, sous

¹ Cf. article L242 -1 et 2 du Code de l'Éducation

² OFSTED – Office for Standards in Education – créé par une loi de 1992.

³ René MONORY avait demandé à Jacques LESOURNE une réflexion qui a donné lieu à la publication d' « Education et société demain : à la recherche de vraies questions », La Découverte – 1988.

l'impulsion de Claude THÉLOT, a pris le pas sur la prospective proprement dite. En revanche l'évaluation du système éducatif n'était pas naturelle pour l'inspection générale de l'instruction publique qui n'est devenue de l'éducation nationale qu'en 1980 et dont l'essentiel de la tâche était la notation des enseignants du second degré et la conception des programmes d'enseignement. Il en va différemment aujourd'hui. L'évolution pour l'inspection générale de l'Administration a été plus naturelle dans la mesure où elle n'a jamais eu de rôle dans la notation des personnels administratifs.

1.1. LES INSPECTIONS GENERALES

Il s'agit de l'inspection générale de l'Éducation nationale – IGEN – et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche – IGAENR. Le Code de l'Éducation définit ainsi leurs missions (article L 241.1) : elles « procèdent, en liaison avec les services administratifs compétents, à des évaluations départementales, académiques, régionales et nationales ». Elles « établissent un rapport annuel qui est rendu public ».

Chaque inspection générale a son domaine propre, l'IGEN les enseignements scolaires et tout ce qui relève de la pédagogie au sens large du terme, l'IGAENR l'ensemble du système éducatif et de la recherche⁴ pour tout ce qui concerne le management, le financement, la gestion, en un mot l'administration. Ce simple énoncé de leur domaine de compétence – trop sommaire sans doute – démontre l'intérêt d'une évaluation conjointe des deux inspections si l'on souhaite réaliser un travail intéressant, couvrant toutes les fonctionnalités du système.

1.1.1. La première manifestation notable de ce type est « **l'opération dite des 100 lycées** » qui s'est déroulée en 1989-1990. Ces lycées (en fait 88) ont été « choisis sur l'ensemble du territoire national en fonction de critères objectifs (taille de l'agglomération, types de baccalauréat préparés, effectifs de l'établissement) ». Ce sont des lycées d'enseignement général, technique ou polyvalents.

Le rapport national issu de l'ensemble des rapports d'établissement n'en fait pas la synthèse. Il précise qu'il ne saurait y avoir de comparaison entre établissements. Il s'efforce d'identifier et d'analyser les principaux problèmes auxquels sont confrontés les lycées en 1990 en raison des mutations qu'ils sont en train de vivre, liées notamment, mais pas seulement, à la croissance rapide des effectifs et par conséquent à la nécessité d'adapter les enseignements aux « nouveaux élèves ».

Le rapport distingue entre les données qui s'imposent aux lycées et celles sur lesquelles ils peuvent agir. Aux premières appartiennent l'environnement socio-économique ainsi que les locaux et les équipements jugés, sauf exceptions, insuffisants, vétustes, obsolètes et inadaptés. Ce jugement sévère a plus de 10 ans, il porte sans aucun doute sa date. Parmi les secondes, le rapport dénombre l'élaboration du projet d'établissement, le fonctionnement des établissements qui « dépend pour une large part de la qualité et de la compétence des équipes de direction », l'organisation et la qualité des enseignements, enfin l'orientation et la vie scolaire. Il est intéressant de noter que le rapport est particulièrement critique sur les pratiques d'orientation des lycées, qui manquent de dynamisme et pour laquelle « les trois quarts des établissements ne disposent pas d'instruments d'auto-évaluation des résultats » (études de cohortes très rares – utilisation des résultats bruts – orientation, à de très nombreux égards, source d'inégalité...). Je reviendrai sur ce problème de l'orientation des élèves pour lesquels les résultats scolaires sont « trop fréquemment conçus comme l'aboutissement d'un processus d'élimination et non comme la résultante d'un processus de valorisation ».

⁴ Qui n'a compétence dans le domaine de la recherche que depuis la loi n°99.587 du 12 juillet 1999 sur l'innovation et la recherche – Code de l'Éducation – article L 241.2.

Dix recommandations terminent le rapport, parmi lesquels j'en retiendrai, pour le moment, une, celle qui pourrait avoir inspiré la création des indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré – IPES, à savoir : « inciter et aider à la mise en œuvre de tableaux de bord, d'études de cohortes et de pratiques de suivi des élèves ».

1.1.2 - L'opération d'évaluation des lycées s'est poursuivie en 1990-1991 par celle des lycées professionnels, 88 également.

L'échantillon choisi a été constitué dans le souci de donner une image globale du réseau. Les trois critères de sélection étaient la taille des établissements, la dominante sectorielle des formations (secondaire - tertiaire - sans dominante) et le niveau de qualification proposé englobant ou non une formation de niveau IV. L'évaluation générale a abouti à dégager trois enseignements. Le risque de voir se mettre en place un réseau à deux vitesses, suivant le contexte économique, favorable ou non, dans lequel est situé l'établissement, est le premier. L'adaptation des lycées professionnels aux besoins du contexte régional et local est dépendante des contraintes du service public, gestion des enseignants notamment, et de l'ampleur des équipements nouveaux à mettre en place. Enfin l'éventail des formations et leur adaptation aux besoins est un facteur discriminant entre les établissements. Certains sont, de ce point de vue, « privilégiés ». Sur ces bases, le rapport fait une série de propositions portant sur l'orientation et l'insertion professionnelle des élèves, la gestion et la formation des enseignants, la gestion pédagogique et les enseignements, les rapports avec les entreprises et la vie scolaire. De cet ensemble de propositions diverses, il ne ressort pas à vrai dire de ligne directrice, sauf celle, banale à force de répétitions, de rappeler « avec force » la vocation des LP. « Il s'agit, dans tous les cas, de former des professionnels qualifiés et utiles, c'est-à-dire présentant un profil de compétences adapté aux besoins du milieu économique. Cette ambition exclut "l'accueil social" destiné seulement à maintenir en milieu scolaire des élèves en situation d'échec particulièrement grave. »

1.1.3 - À côté de ces opérations « coup de poing », il faut citer **le suivi permanent des établissements publics locaux d'enseignement** – pour ce rapport, des lycées – que fait depuis 1995-96 l'IGAENR. Il n'est pas utile, semble-t-il, de faire une synthèse des synthèses annuelles que produit l'Inspection générale, d'autant que les observations sont largement récurrentes. Je reviendrai sur cette constatation.

En revanche **la synthèse faite pour l'année 1999-2000** mérite une particulière attention. Dans vingt-cinq académies métropolitaines, 77 lycées ont été « suivis », dont un privé et parmi eux 34 lycées professionnels. Certains de ces établissements l'ont été dans le cadre de l'évaluation de l'enseignement dans les académies (15 sur 77) dont il sera parlé plus loin. Cette synthèse est « volontairement centrée sur l'accueil et la prise en charge des élèves en difficulté scolaire ». Elle comporte deux parties. La première concerne les lycées professionnels : je la crois très intéressante, dans le prolongement de ce qui précède immédiatement. La seconde regarde les réformes du collège et du lycée que l'IGAENR voit comme essentiellement « centrées sur la notion de soutien scolaire aux élèves ».

S'agissant des lycées professionnels, l'Inspection générale fait trois grandes constatations : dans ces établissements l'enseignement est marqué par une grande dualité : accueillir les jeunes en difficulté scolaire ou former à un métier ; l'insertion professionnelle et l'orientation des élèves restent des problèmes majeurs ; la carte des formations gagnerait à être rationalisée. On serait tenté de se demander si dans les dix dernières années le temps ne s'est pas figé dans le domaine professionnel. Je ne peux citer la totalité de la conclusion de l'inspection générale sur ce point (à lire en annexe 1). Je retiens seulement qu'elle fait appel à une « réelle politique d'évaluation ».

Le suivi des réformes du collège et du lycée conduit l'inspection générale à faire les deux observations suivantes valables pour les lycées :

- la réforme est d'autant plus facilement appliquée que les démarches préconisées ne sont pas nouvelles, par exemple la pédagogie différenciée et individualisée, notamment en seconde ou encore le soutien personnalisé. Par contraste l'inspection constate que « peu de modules sont fondés sur le niveau des élèves ».
- l'obsession d'un « gouvernement par les normes » semble caractériser le système éducatif. Ne serait-il pas temps de s'engager dans une logique d'obligation de résultats, rendant l'évaluation globale et individuelle indispensable ? Je retrouverai ce problème.

1.1.4 - L'évaluation de l'enseignement dans les académies

Depuis l'année scolaire 1999-2000, les deux inspections générales sont chargées par le Ministre d'**évaluer l'enseignement dans les académies** : ce fut cette année-là le cas dans celles de Limoges et de Rennes⁵. De quoi s'agit-il ? Selon l'Inspectrice générale de l'éducation nationale Martine SAFRA, il s'agit « de rechercher ce qui concourt à produire les résultats des élèves », au-delà de l'analyse des résultats des académies aux différents niveaux d'enseignement que les travaux existants – en particulier de la DPD – permettent de connaître et de comparer. Il faut mettre l'accent sur le recours à ces travaux, un recours qui a tendance heureusement à devenir systématique.

« Malgré l'abondance des données disponibles, l'objet même de cette analyse s'est révélé compliqué à définir : sous peine de vouloir faire passer toutes les académies sous la même toise, on ne peut se contenter de situer les académies par rapport aux moyennes nationales ni même par rapport aux objectifs quantitatifs que la loi assigne à l'École. Il faut donc essayer d'évaluer de quelle façon les académies préparent les jeunes à une bonne insertion sociale et professionnelle, et dans un premier temps comment elles les préparent à des études ultérieures ou à une première insertion. »

Le second objet de l'évaluation vise à essayer de préciser ce qui contribue à produire les résultats des élèves et cela touche le fonctionnement global de l'académie dans les procédures de pilotage et d'enseignement. Il est alors nécessaire d'analyser, d'explicitier les choix qui souvent restent implicites, de repérer les diverses logiques en œuvre et de mettre en lumière les synergies, les cohérences ou les incohérences. Cela prend aussi nécessairement en compte *l'histoire, le contexte social et culturel* dans lequel s'inscrit l'école d'une région, *le consensus autour de l'École, les contraintes* qui pèsent sur le système éducatif. Il est apparu nécessaire d'étudier ces différents éléments et la façon dont ils s'imbriquent pour essayer de mettre en évidence des leviers d'action possible.

Dans cette perspective, l'évaluation de l'enseignement dans une académie se distingue d'autres procédures :

- l'évaluation ne se limite pas au contrôle de la gestion, mais le complète en ce qu'elle étudie l'équilibre des moyens utilisés pour en mesurer les effets et la pertinence par rapport aux objectifs poursuivis ;
- il ne s'agit pas non plus d'une inspection ; on ne porte pas un jugement sur l'action des personnes en charge de l'académie, mais on cherche à étudier la pluralité des causes des résultats observés chez les élèves ; en ce sens, l'action des responsables n'est pas l'objet de l'évaluation, mais, sauf à supposer qu'ils ne servent à rien, leur action est dans le champ de l'évaluation ; **l'évaluation cherche à répondre au pourquoi ? – non au qui ?**

Le champ d'observation a été déterminé grâce à une suite d'items regroupés en rubriques – cf. annexe 2 – dont les résultats doivent être interprétés compte tenu des caractéristiques de l'académie considérée. Quant à **la démarche** retenue par les inspections générales, elle associe plusieurs phases de travail :

⁵ En 2000-2001 cinq académies sont concernées, Amiens, Lyon, Orléans-Tours, Poitiers, Strasbourg.

1. une analyse préalable *sur dossier* des caractéristiques de l'académie, prenant appui sur les documents nationaux et académiques.
2. *des visites de terrain* pour observer les points sensibles de la scolarité. Ce sera **pour les lycées** : la fonction de détermination de la classe de seconde⁶, les dispositifs de différenciation pédagogique, les travaux personnels encadrés⁷, le rôle joué par les options et spécialités en première et terminale, l'exploitation des stages et périodes de formation en entreprise ; le rôle de la vie scolaire dans l'adaptation au lycée ; l'éducation à la citoyenneté.
3. des entretiens avec les responsables de l'académie, des services, avec les parents d'élèves, les élèves, les personnels et les partenaires économiques.

Cette démarche implique « de suivre quelques règles de nature déontologique :

Modestie : les phénomènes en jeu sont complexes, difficiles à saisir ; le rôle des acteurs est délicat et il n'est pas du rôle de l'évaluateur de se poser en censeur, mais de repérer des éléments qui peuvent constituer des leviers pour l'action.

L'évaluation est nécessairement *participative* : elle ne peut être efficace que si les acteurs de terrain sont en mesure de s'en saisir et d'en tirer parti. Les règles doivent en être posées au départ, les observations que permet un regard extérieur doivent être confrontées avec les représentations des acteurs de terrain.

L'évaluation fait apparaître des *constats* qui ne sont sans doute pas propres à une académie : elle renvoie des questions à l'administration centrale et conduit à faire deux types de recommandations, les unes à destination de l'académie, les autres à destination du ministre. »

Enfin tout naturellement, la méthode élaborée doit évoluer au fil des années, des observations recueillies, de l'évolution des politiques éducatives.

1.1.5 - L'évaluation des établissements français à l'étranger

A la demande de l'Agence française pour l'enseignement du français à l'étranger – AEF – les deux inspections générales ont effectué de conserve des missions à Madrid, Rome, Londres, etc « pour apprécier la pertinence des options pédagogiques, ainsi que la qualité de la direction et de la gestion » des lycées. Sont successivement passés en revue les usagers - les personnels - les locaux - l'enseignement - le pilotage de l'établissement et la situation spécifique d'un établissement français à l'étranger (exemple du rapport sur le lycée de Madrid). Autrement dit l'évaluation de ces lycées – il est vrai particuliers – est d'ores et déjà conçue de façon **globale**.

1.2. LA DIRECTION DE LA PROGRAMMATION ET DU DEVELOPPEMENT - DPD

Créée par un décret du 10 février 1987, la direction de l'évaluation et de la prospective est devenue – dix ans après – la direction de la programmation et du développement ; depuis un décret du 18 septembre 2001 a été créée une sous-direction de l'évaluation qui, « en liaison avec les inspections générales et les directions et organismes concernés, conçoit des outils et réalise des études permettant de mesurer et d'évaluer les résultats du système éducatif ». Cette sous-direction succède à la mission de l'évaluation créée en 1997 et revient à la situation de 1987.

⁶ La classe de seconde comporte des options mais celles-ci ne préjugent pas du choix d'orientation ultérieure, c'est à l'issue de la classe de seconde que les élèves choisissent une orientation vers une série littéraire, économique, scientifique ou technologique (industrielle ou tertiaire). Le choix des élèves est soumis à l'avis du conseil de classe.

⁷ Travaux interdisciplinaires qui ont vocation à familiariser les élèves avec le travail plus autonome qui leur sera demandé dans les études supérieures.

La DPD, dans la continuité, délivre une masse considérable d'informations. Ses publications revêtent diverses formes : - des notes d'information (une cinquantaine par année), - des dossiers thématiques, - une revue Education et formation, - *Repères et Références statistiques* (une livraison annuelle), - depuis 1993 la *Géographie de l'école* et depuis 1991 *L'état de l'École*. Ces quelques titres nous sont familiers. Les trente indicateurs que présente L'état de l'École une fois par an sont l'indice de l'effort d'évaluation conduit par la direction chargée de l'évaluation depuis 1987. Les indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré – IPES ont été mis en place en 1994. En même temps, le ministère de l'Éducation nationale rendait publics, pour l'ensemble des lycées de France, trois indicateurs de résultats établis à partir des résultats des élèves de ces établissements au baccalauréat. Ces indicateurs font partie de la batterie standard des IPES, qui cependant n'ont pas à l'origine rencontré le succès espéré. Ils ont en effet été victimes de leur complexité, de difficultés techniques de mise en œuvre, d'une information insuffisante avant leur diffusion, d'une absence de formation sérieuse pour leurs premiers utilisateurs, les chefs d'établissement. La situation est, semble-t-il, meilleure aujourd'hui quant à l'utilisation d'IPES y compris par les corps d'inspection. Le silence de l'institution depuis plusieurs années sur ce sujet surprend et inquiète les chefs d'établissement. Il serait urgent de les rassurer.

1.2.1 - Trois indicateurs

Les trois indicateurs sont construits en fonction de l'objectif essentiel qui est fixé aux lycées, préparer leurs élèves au baccalauréat et les conduire à la réussite de cet examen :

– *le taux de réussite au baccalauréat* : cet indicateur est insuffisant pour rendre compte de l'efficacité d'ensemble d'un lycée.

Il est calculé à partir du nombre d'élèves reçus au bac sur le nombre d'élèves présentés.

– *le taux d'accès de seconde au baccalauréat* : cet indicateur évalue, pour un élève de seconde, la probabilité qu'il obtienne le baccalauréat à l'issue d'une scolarité entièrement effectuée dans le lycée, et ceci quel que soit le nombre d'années nécessaires.

– *la proportion de bacheliers parmi les sortants* : cet indicateur détermine parmi les élèves qui ont quitté l'établissement, quelles qu'en soient les raisons, la proportion de ceux qui l'ont quitté avec le baccalauréat.

Comme le précédent, cet indicateur tient compte de l'ensemble de la scolarité, mais d'une façon différente, puisqu'il évalue les chances qu'un élève de seconde de lycée préparant au baccalauréat ou de première année de baccalauréat professionnel a de quitter le lycée en étant titulaire du baccalauréat, et ceci quel qu'en soit le nombre d'années qu'il y passe.

Le fait de présenter plusieurs indicateurs est ainsi un moyen de lutter contre les velléités permanentes de réduire l'appréciation des résultats des lycées à un classement. Il n'y a pas, en effet, une seule façon d'être performant pour un lycée.

En outre, ces indicateurs sont exprimés en termes de « valeur ajoutée », c'est-à-dire qu'ils s'efforcent de tenir compte du fait que les lycées accueillent des élèves dont les niveaux de départ sont différents, pour ne considérer que l'action propre du lycée – en quelque sorte ce qu'il a « ajouté » au niveau initial des élèves qu'il a reçus.

La perception de cette valeur « ajoutée » est fondamentale pour l'évaluation du lycée lorsque l'on sait l'extrême hétérogénéité des populations scolaires que reçoivent aujourd'hui nos lycées, publics notamment. La DPD a établi pour chaque lycée la structure de la population d'élèves à partir des deux facteurs *extérieurs* principaux que sont l'âge des élèves et la catégorie socio-professionnelle des parents. Sur ces bases cette population a été répartie en trois catégories d'âge (18 ans et moins – 19 ans – 20 ans et plus) et quatre catégories socio-professionnelles (*très favorisée* : cadres supérieurs et enseignants – *favorisée* : cadres moyens – *moyenne* : employés, artisans, commerçants et agriculteurs – *défavorisée* :

ouvriers et chômeurs). En appliquant à cette structure les taux de réussite au bac des candidats de chacune de ces catégories dans chaque académie, l'on obtient un « taux attendu académique ». La même opération est répétée par série du baccalauréat. C'est l'écart entre le taux de réussite observée et le taux attendu qui mesure la « valeur ajoutée » par le lycée. On apprécie ainsi l'influence des caractéristiques des élèves sur leur réussite ainsi que les qualités spécifiques du lycée et notamment ses efforts en faveur de ses élèves. On peut regretter, pour fonder cette mesure, que l'on ne puisse retenir des critères pédagogiques tels que le niveau scolaire à l'entrée du lycée ou l'état de préparation à l'enseignement du second cycle⁸. Cette difficulté explique, au moins en partie, l'avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école de juin 2001. Il demande⁹ en effet avec vigueur, que soit certifié ce que sait chaque élève en fin de scolarité obligatoire et que soit suivie *l'évolution des acquis* de l'ensemble des élèves au même moment. Il faut, dit le Haut Conseil, distinguer de façon radicale les évaluations-bilans et les évaluations-diagnostics. L'idée de connaître le niveau réel des collégiens à la fin de la 3^{ème} fait, incontestablement, son chemin, au travers de l'évolution dans le temps des acquis des collégiens dans les différentes disciplines enseignées.

Les trois indicateurs sont donnés pour tous les lycées publics et pour les lycées privés qui fournissent au ministère l'ensemble des informations nécessaires, ce qui représente environ 85 % des lycées privés, inégalement répartis selon les académies.

1.2.2 - Six ans d'indicateurs de performance des lycées d'enseignement général et technologique au baccalauréat¹⁰ – session de 1995 à 2000.

En six ans, pour 1362 lycées publics, le taux de réussite au baccalauréat est passé en moyenne de 75% à 80%. Cette hausse significative repose sur une politique d'orientation à l'issue de la classe de seconde plutôt disparate selon les établissements. Les raisons en sont diverses, elles tiennent pour une part à l'effet-structure des établissements.

La DPD a conduit l'analyse en prenant en considération les trois indicateurs de performance des lycées qu'elle publie chaque année. Pour l'un d'eux, le taux d'accès au baccalauréat, pour cette étude, elle le dédouble en quelque sorte en taux d'accès de la seconde à la première et taux d'accès de la première au baccalauréat. Ce sont donc **quatre taux** qui sont pris en compte, les deux taux ci-dessus, le taux de réussite au baccalauréat et la proportion de bacheliers parmi les sortants du lycée. Pour chacun de ces indicateurs, c'est la « valeur ajoutée », en plus ou en moins, par les établissements, qui est considérée. Sur ces bases (quatre indicateurs et valeur ajoutée), les lycées sont classés en quatre groupes A-B-C-D et ce pour **chacune des six années** étudiées. Globalement on peut dire que 60% environ des lycées ont tendance à conserver les mêmes performances et qu'une grande majorité des lycées – près des deux tiers – ont tendance à maintenir ou à améliorer leurs performances, ce qui corrobore la hausse constatée du taux de réussite moyen au baccalauréat. Ceci est une **première** conclusion sur l'état général des lycées. La **seconde** conclusion tient à ce que va faire l'institution – en fait le Recteur – lorsqu'il saura quels sont les lycées de son académie dont la valeur ajoutée est négative pour des raisons diverses au cours de la période. Il lui restera – ce qui est l'essentiel – à étudier ces raisons et à agir. Les Inspections générales seraient également bien inspirées d'ausculter ces mêmes établissements dans toutes leurs dimensions pédagogiques et managariales. Ce serait démontrer que l'évaluation faite – sur une relativement longue période – est utile au pilotage rapproché du système.

⁸ La publication de la DPD – 3 indicateurs de résultats des lycées – d'avril 2001 – donne évidemment plus d'informations que ces quelques lignes – trop sommaires parce que trop synthétiques. On s'y reportera avec profit.

⁹ L'avis n°2 du Haut Conseil – juin 2001 – s'intitule : Apprécier et certifier les acquis des élèves en fin de collège : diplôme et évaluations-bilans.

¹⁰ Une note d'information sera prochainement publiée par la DPD sur ce sujet. Pour ce rapport j'en indique seulement les conclusions.

1.2.3 - L'écho « grand public »

La publication des indicateurs de résultats des lycées par le ministère de l'éducation nationale depuis 1994 a trouvé un écho « grand public » immédiat. Cet intérêt ne peut surprendre tant est grande l'attente des élèves et de leurs parents à l'égard de l'école. La recherche du meilleur établissement possible ne saurait leur être reprochée. Le succès populaire de cette publication a conduit journaux et périodiques à ne pas manquer le rendez-vous avec l'opinion sur ce sujet – qui par ailleurs fait vendre – et même quelquefois à l'anticiper.¹¹

Au début des années 80, *le Monde de l'Éducation* avait publié un classement des lycées fondé sur les seuls taux de réussite au baccalauréat. Leur rusticité ne rendait pas compte de la réalité du lycée. L'ensemble de la presse avait emboîté le pas, le ministère de l'éducation nationale se devait de réagir, ce qu'il a fait en publiant des *indicateurs* de réussite ou de performance des lycées qui permettait, en affinant les informations, d'approcher la vérité d'une scolarité en lycée. Au moment où le nombre d'élèves croissait fortement et où le gouvernement, puis la loi en 1989, affichait la volonté de conduire 80% d'une classe d'âge *au niveau* du baccalauréat, on peut considérer que cet effort de clarification de données complexes s'imposait. En même temps le ministère récusait vigoureusement toute idée de palmarès. Il faut bien admettre en revanche qu'il donnait les moyens d'établir des classements d'établissement. Les réactions de la presse devant cette situation reflètent un embarras certain. L'exemple de quelques journaux et de quelques hebdomadaires est suggestif.

1°. Des journaux

En 1998, *Libération* titrait : « Ce que le classement des lycées ne dit pas – pour certains proviseurs, le palmarès officiel peut induire les parents en erreur ». Ces formules sont en quelque sorte démenties par une présentation exacte de la méthode utilisée par le ministère de l'éducation nationale. Cependant le 1^{er} avril 1999, *Libération* revenait à la charge dans sa rubrique Société : « Lycées : les effets pervers du palmarès. Ils reposent sur des indicateurs réducteurs ». Ce sont probablement les dernières lignes de l'article d'Alain AUFFRAY qui éclairent ce qui précède. Le journaliste en effet regrettait que l'on ne puisse baser « les indicateurs sur les résultats d'une évaluation individuelle des élèves dès l'entrée en seconde ». Sans doute a-t-il raison, je reviendrai sur ce point (cf. page 9).

Le Monde du 1^{er} avril 1999 consacre sa partie Guide aux lycées et fait une large part à la question : « Comment évaluer les résultats des lycées ». Le journaliste Antoine REVERCHON présente le dossier qui comprend une partie informative et une partie de réflexion. La première comprend la définition des « sept indicateurs de performance » et de la notion de « valeur ajoutée » ainsi que le classement par académie selon ces indicateurs des trois premiers lycées pour les séries ES-L-S. La partie réflexive s'interroge sur les classements d'une part qui sont susceptibles de perturber leur lecteur en raison de la complexité et du nombre des indicateurs utilisés ou encore des biais qu'ils peuvent introduire en faveur des lycées socialement favorisés ou des établissements privés... D'autre part le journaliste se demande : « Et si l'on cumulait tous les indicateurs que se passerait-il ? ». À cette question il répond qu'il faut repérer l'indicateur qui convient le mieux à un élève particulier et qu'il faut comparer les lycées d'un département, par exemple, entre eux sur le ou les indicateurs choisis. Pour cette opération il renvoie aux données fournies par *Le Monde* sur minitel et sur son site Internet. « Les lecteurs du monde disposeront ainsi [...] de huit classements par département de 4157 lycées publics et privés sous contrat, pour chacune des dix séries (et non plus seulement trois...) des baccalauréats généraux et

¹¹ Comme l'a fait **L'Événement** en mars 1999 en se fondant non sur les chiffres de 1998 mais sur ceux de 1997 au prétexte que les « disparités entre lycées » ne varient guère d'une année sur l'autre.

technologiques ainsi que pour les bacs professionnels industriels et tertiaires ». Enfin A. REVERCHON ajoute qu'il faut se rendre sur place pour « sentir un lycée et comprendre, en définitive, ce qu'il pourra apporter à un élève ».

Le Figaro du 29 mars 2000 publiait le palmarès des meilleurs lycées par académie qui sont les établissements ayant obtenu 85% et plus de réussite aux baccalauréats généraux et techniques en 1999. À côté du taux de réussite global figurent les taux enregistrés dans chacune des séries générales (L, ES et S) et le taux attendu académique. C'est une présentation rapide sans commentaire.

Le Parisien du 3 mai 2001 intitule le fait du jour « ces lycées de banlieue » et précise : « en croisant des indicateurs que le ministère de l'Éducation nationale vient de rendre publics, nous avons sélectionné douze de ces lycées d'excellence ». Avant de présenter quelques-uns de ces établissements, la journaliste Florence DEGUEN s'interroge sur les raisons de cette réussite : « c'est bien souvent une conjonction de facteurs qui fait la différence : la stabilité et la motivation des équipes enseignantes, la qualité des locaux (rénovés ou récents), la variété des enseignements proposés et, surtout, la politique d'un bon chef d'établissement ». On notera l'originalité de la démarche, si la conclusion, elle, ne surprend pas.

Le Monde interactif, sous la responsabilité de Jean LAMOURE a, cette année 2001 encore, publié sur son site Internet la totalité des résultats et des indicateurs de performance transmis par la DPD ainsi que le communiqué de présentation du M.E.N. Il présente deux entrées, sur les baccalauréats généraux et technologiques et sur les baccalauréats professionnels. Les indicateurs publiés sont au nombre de cinq : taux brut de réussite par établissement et par série, taux d'accès de la seconde au bac, taux d'accès de la première au bac, pourcentage de bacheliers parmi les sortants de terminale. Une rubrique concerne les taux attendus et la valeur ajoutée. Celle-ci est calculée pour chacun des indicateurs au niveau académique et de la France entière. Enfin une rubrique intitulée « Et si l'on cumulait tous les indicateurs » montre les avantages de ce cumul mais aussi ses limites. Elle renvoie en fait à la conclusion du Monde du 1^{er} avril 1999 : « une batterie d'indicateurs chiffrés aussi sophistiqués et pertinents soient-ils » ne sauraient décrire la réalité d'un établissement scolaire. Il faut aller voir.

2°. Des hebdomadaires

L'Express du 26 mars 1998 présente le palmarès des lycées sous forme d'un petit guide et explique comment lire les tableaux publiés tout en renvoyant sur son site Internet pour les résultats complets. Dans sa partie Editorial l'Express publie un long article intitulé « La vérité sur les bons et les mauvais lycées » pour esquisser « l'excellence lycéenne » de cette fin de siècle. La discipline, de bons professeurs « performants et motivés », un proviseur qui soit un vrai patron, un usage intelligent de la sélection qui peut « dynamiser un lycée »... tels sont les ingrédients de cette excellence selon les auteurs de l'article qui concluent cependant que « le moule unique de la réussite n'existe pas ».

Le Point du 31 mars 2000 présente 2250 lycées au banc d'essai, « ceux qui montent, ceux qui baissent ». Ils sont présentés par académie et département. La réussite au baccalauréat en 1999 est donnée toutes séries confondues et comparée aux résultats de 1998. Par série L, ES, S et STT elle est accompagnée du taux attendu. L'article d'Emmanuel SAINT-MARTIN intitulé « Le palmarès des lycées » explique les raisons qui militent en faveur d'une information aussi large que possible des familles sur les résultats des lycées.

Le Nouvel Observateur publie un guide des lycées début juin 1995, Hervé HAMON y signe un article intitulé « Les lycées au banc d'essai » dans lequel essentiellement il se

réjouit que « les évaluateurs (aient) décidé de fournir à qui veut bien s'en emparer le bilan d'une enquête systématique et complète ». Il définit le contenu des indicateurs fournis par le ministère de l'éducation nationale et prédit les conséquences que devront en tirer aussi bien les politiques et les administrateurs que les syndicalistes. Il considère que l'on entre ainsi dans la culture de l'évaluation qui, à la différence de celle du palmarès¹², « prend en compte les demandes et les intérêts des différents élèves, terriblement différents. Cela s'appelle la démocratie ». Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET présentent ensuite le dossier en démontrant qu'un établissement n'est vraiment performant que lorsque ses élèves obtiennent au bac un taux de réussite plus élevé que prévu grâce à l'action pédagogique d'ensemble qui est menée. Ils analysent enfin les résultats des 1428 lycées du secteur public et concluent sur les effets et méfaits de la concurrence. Les statistiques publiées offrent un « nouvel outil d'évaluation et d'action à tous les acteurs concernés, chefs d'établissement, enseignants, parents ». Les auteurs de l'article n'en considèrent pas moins que « les indicateurs dans l'état actuel de leur développement » ne constituent pas une « mesure objective de la seule valeur ajoutée par les établissements ». Encore un effort, semblent-ils dire au ministère de l'Éducation nationale !

En mars 1997, le nouveau banc d'essai *note* 2305 lycées publics et privés de 0 à 20 « sur la base des données officielles du ministère de l'Éducation nationale ». Trois articles éclairent le dossier, dont je retiendrai deux éléments. L'un se contentera de reprendre le titre de l'article de Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET : « Les meilleurs lycées ne sont pas ceux qu'on croit », autre manière de dire que les meilleurs lycées sont ceux qui ont la meilleure valeur ajoutée grâce à leur politique pédagogique. L'autre résulte d'une récente confidence de Christian BAUDELLOT qui regrettait d'avoir en 1997 et 1998 fait usage de cette notation souvent mal comprise par les établissements, quelquefois douloureusement ressentie.

En avril 1999, *Le Nouvel Observateur* publie son quatrième banc d'essai de 2348 lycées d'enseignement général et technologique. Deux articles de Olivier COUSIN et Georges FELOUZIS encadrent les résultats publiés. Le premier, « L'évaluation un outil pour la démocratie » réfute les craintes que fait naître moins l'évaluation de la performance des lycées que la publication des résultats. Ils se demandent si la vraie question ne serait pas de s'interroger sur le ou les indicateurs qui au-delà de la réussite scolaire rendraient compte de la « part non scolaire de l'école », conditions de vie, d'expression et apprentissage de la citoyenneté. Le second article est intitulé : « Ce que nous révèlent les chiffres du bac, un diagnostic des inégalités à l'école ». Je retiens leur conclusion « que nous apprend en définitive l'évaluation de l'ensemble des lycées en France en 1999 ? Essentiellement deux choses. La première est que les équipes pédagogiques disposent de réelles marges de manœuvre, qui permettent d'agir contre les déterminismes sociaux et scolaires. La deuxième est que cette marge de manœuvre dépend des politiques scolaires mises en œuvre afin d'assurer une réelle équité, en donnant plus à ceux qui ont le moins et ainsi créer les conditions d'une dynamique d'égalité des chances ».

Anne FOHR présente, en mars 2000, le cinquième banc d'essai des 2371 lycées d'enseignement général et technologique. Les résultats sont utilisés par les mêmes auteurs que l'année précédente offrant un « moyen de dépasser la rumeur en s'informant objectivement sur la capacité réelle de chaque établissement de mener avec plus ou moins de succès ses élèves au Bac ».

¹² « qui ne pense qu'au peloton de tête, à la victoire des vainqueurs ».

II. Essais

Les audits des établissements de l'académie de Lille ont été le fait d'un **Recteur** audacieux pour qui la qualité du service public de l'Éducation doit être au cœur de l'action de ses membres. Pour cela encore faut-il bien en connaître le fonctionnement et en avoir évalué les résultats pour être capable d'améliorer les performances. **La région Ile-de-France** a voulu innover en s'interrogeant sur ce qu'une politique – la polyvalence des lycées – qu'elle traduisait dans la pierre et les équipements des établissements, apportait aux élèves concernés. Ce sont ces deux essais que nous allons examiner.

2.1. LES AUDITS DANS L'ACADEMIE DE LILLE

Les audits sont annoncés en juin 1990 dans le projet académique « En route vers l'an 2000 ». Ils se situent dans la dynamique ouverte par la loi du 10 juillet 1989 qui prévoit que les écoles, les collèges et les lycées élaborent un projet d'établissement ; cf. article L 421.5 du Code de l'Éducation. Les audits lancent en quelque sorte un défi aux établissements pour améliorer les performances du système éducatif dans l'Académie, même si elles sont, en début des années 90, relativement satisfaisantes au regard de la population d'élèves par origine sociale : « Il fallait faire encore mieux, notamment au bénéfice des jeunes aux caractéristiques, scolaires particulièrement défavorables ». ¹³ Ils sont mis en œuvre « en vraie grandeur de 1992 à 1995 ».

Dans l'intervalle **un groupe** dit de réflexion puis **de pilotage** a été chargé d'un travail méthodologique ¹⁴. Une expérimentation dans quatre sites testés en mai-juin 1991 a permis, pendant l'année 1991-1992, de réaliser 126 rapports d'audits permettant d'ajuster le dispositif final. Le Recteur Claude PAIR a confirmé, par lettre du 19 mai 1992 aux chefs d'établissement, l'objectif retenu d'auditer **la totalité** des établissements publics locaux d'enseignements - EPLE - en quatre années, en commençant par les volontaires. Les syndicats de chefs d'établissements avaient été consultés dès mars 1991 et avaient donné leur accord sur le dispositif.

2.1.1. Définition de l'audit

Selon le recteur PAIR, l'audit «est un des outils mis au service des établissements et non une évaluation » et il « répond à trois objectifs :

- d'abord provoquer l'auto-analyse et l'auto-évaluation de chaque établissement ;
- éventuellement attirer l'attention des autorités académiques sur les problèmes de l'établissement et les réponses à apporter en matière d'information, d'animation et de formation ;
- enfin fournir des éléments à partir desquels les responsables hiérarchiques pourront définir les contrats à passer avec les établissements et leurs responsables. »

Dans sa lettre circulaire, le Recteur ajoute :

« Donner aux établissements l'occasion de réfléchir sur leur politique et leurs pratiques, de faire connaître leurs réussites comme leurs difficultés, voilà ce que j'attends de l'audit. »

¹³ Cf. les Cahiers de l'Académie de Lille – n° 9 – septembre 1997. Les citations qui suivent entre guillemets sont toutes extraites de ce numéro des Cahiers.

¹⁴ Présidé par M. RICAUD-DUSSARGET, inspecteur d'Académie du Pas-de-Calais. De 1990 à 1997 ce groupe a mobilisé 45 personnalités de l'Académie. Plusieurs inspecteurs d'Académie se sont succédé à sa tête.

2.1.2. Méthodologie

1. Les équipes

Il est prévu d'en organiser chaque année 32, puis 42 à partir de 1993. Elles n'auront alors que trois établissements à auditer au lieu de quatre précédemment.

La composition type de ces équipes qui comportent toujours quatre membres est la suivante :

- un chef d'établissement,
- deux inspecteurs, Inspecteur Pédagogique Régional, Inspecteur de l'Éducation nationale suivant le type d'établissement visité,
- un généraliste qui peut être aussi bien le Recteur qu'un directeur de Centre d'Information et d'orientation ou encore une personnalité extérieure choisie pour sa compétence, représentant d'entreprise ou conseiller de l'enseignement technique.

2. Le guide de l'auditeur outre le rappel du dispositif, présente les outils techniques suivants :

"a) une liste de *démarches à entreprendre* : contact préalable par le responsable de l'audit, collation des documents de travail (fournis par le chef d'établissement, l'inspecteur d'académie, les IPR-IA, les IEN-ET), trame de la visite (son déroulement, les groupes de personnes à voir, leur composition et la durée des rencontres), rédaction et transmission du rapport.

b) *le référent*, c'est à dire les traits pertinents de fonctionnement de l'établissement sur lesquels portera l'observation ainsi que les éléments détaillés de repérage pour *chacun des thèmes* observés qui sont : la qualité de la prise en charge des élèves, la politique en œuvre dans l'établissement, le système de pilotage, les performances de l'établissement.

c) le guide de constitution du dossier d'information préalable à l'audit

d) deux fiches annexes disciplinaires, l'une devant être remplie par l'inspecteur, et retournée aux établissements dès 1992-1993, l'autre par les enseignants de la spécialité. La première portait notamment sur les structures et les moyens de chaque discipline, l'évaluation de l'enseignement, l'insertion de la discipline dans le cadre de l'établissement et la formation des professeurs dans la discipline. La seconde portait en particulier sur les conditions d'enseignement et l'évaluation des pratiques pédagogiques.

e) *le guide d'entretien* avec les différents groupes constitutifs de la communauté scolaire.

f) des règles générales insistant sur la nécessité de concision, clarté, rigueur et prudence pour ce qui est de la rédaction du rapport et proposant *un plan type* qui devra inclure l'identification de points forts et points faibles à partir desquels seront proposées des recommandations tant à l'établissement qu'au chef d'établissement. Dans tous les cas, les recommandations au chef d'établissement sont placées sous enveloppe cachetée et feront l'objet d'un classement particulier, en dehors du dossier personnel du chef d'établissement.

g) des conseils concernant la *restitution orale du rapport* : d'abord au chef d'établissement sous forme de dialogue contradictoire, ensuite à la commission permanente élargie.

h) *la rédaction définitive du rapport* qui intégrera les réactions de l'établissement.

i) et pour la première année, de manière anonyme, les quatre premiers rapports."

On trouvera en annexe 3 la grille d'analyse des établissements et en annexe 4 le déroulement théorique d'un audit.

A partir de l'année 1993, l'ensemble est stabilisé. Le groupe de pilotage se dote d'une grille quantitative d'analyse afin de tenter une exploitation rationnelle des rapports : un recueil d'indicateurs académiques est mis à la disposition des équipes d'audit. Parallèlement est produite une analyse qualitative des rapports d'audit de l'année. Le changement de Recteur en juillet 1993¹⁵ ne trouble pas la poursuite des audits. Elle est marquée par l'amorce d'une réflexion sur l'évaluation et le bilan. A parti d'octobre 1994, le groupe de pilotage entreprend une réflexion sur les modalités d'évaluation de l'opération d'audit avec le concours de Jean-Claude ÉMIN de la direction de l'Évaluation et de la Prospective et de Madame Lise DEMAILLY – professeur de sociologie.

2.1.3 - L'évaluation de l'opération

Elle est évidemment complexe en raison de la masse de documents de toute nature rassemblés sur 521 établissements scolaires. On peut distinguer les travaux académiques et les travaux réalisés par le groupe de sociologues conduit par Lise DEMAILLY : effets de l'audit de l'Académie de Lille sur les cultures professionnelles des évaluateurs.

1°. Les travaux académiques comportent les rapports de synthèse disciplinaire qui concernent les enseignements dont l'observation prévue dès l'origine, nous l'avons vu, était réservée aux inspecteurs pédagogiques spécialistes de cette observation. Le travail fait dans ce domaine a eu pour résultat d'harmoniser les pratiques d'inspection, d'élargir la vision des inspecteurs et de provoquer un rapprochement entre eux et les proviseurs sur l'enseignement des disciplines dans l'établissement. Malheureusement le suivi a fait défaut dans le domaine pédagogique comme ailleurs.

Par ailleurs *les Cahiers de l'Académie de Lille* de septembre 1997 présentent :

a- *le fonctionnement des établissements scolaires au travers des rapports d'audit*, grâce à la synthèse des 521 rapports d'audit. Ils en tirent la conclusion suivante : « L'étude des rapports d'audit donne une impression de satisfaction d'ensemble quant aux résultats scolaires observés, rapportés aux caractéristiques de la population. Il faut tempérer ce constat par la relative imprécision des données fournies. Quand elles existent, ces données sont rarement mises en relation avec des référents académiques ou nationaux, même si une évolution dans le bon sens se dessine depuis le début de la campagne d'audit.

On note très peu d'évaluations des activités relevant des aspects qualitatifs. *Le besoin de développement généralisé d'une culture de l'évaluation* se fait sentir de façon récurrente. La connaissance du système éducatif et de son environnement social et humain semblent être un préalable à la construction de cette culture de l'évaluation qui apparaît comme un des fondements de la nouvelle professionnalité des acteurs du monde éducatif. »

b- *Les effets de l'audit dans l'Académie*, sur les établissements d'une part, sur les auditeurs d'autre part.

Les effets de l'audit sur les établissements ont été analysés grâce à un questionnaire destiné à chacun des 521 établissements de l'académie : 482 ont répondu. De plus en 1995-1996, un groupe d'auditeurs ayant tous participé à l'opération ont visité et interrogé 48 établissements choisis de façon aléatoire, la représentation des différentes catégories d'établissement étant assurée.

À l'issue de la lecture de l'analyse des résultats présentés dans les Cahiers, on serait tenté de ne retenir que la conclusion suivante :

¹⁵ Le Recteur André VARINARD succède au recteur Claude PAIR.

« Si l'audit « a profité » à certains établissements par l'analyse qu'il y a provoquée et les mesures qui ont suivi, il faut bien admettre que c'est le plus souvent dans la mesure où l'équipe de direction était réceptive aux remarques faites, et désireuse de s'investir « honnêtement » dans les domaines signalés. La richesse indiscutable de l'exercice a donc été perçue et exploitée par ceux qui étaient « naturellement riches ». Les réticences des autres – qui s'y sont soumis malgré tout – n'ont pas disparu ensuite. »

J'ajouterais que cette opération était à bien des égards exemplaire.

Première opération de ce type, ayant mobilisé plusieurs centaines d'établissements et 235 auditeurs, s'étant déroulée pendant plusieurs années sans incident notoire, ayant surmonté plusieurs changements de « pilotes » – recteurs comme inspecteurs d'académie – elle démontrait la pertinence de ses objectifs comme la qualité de sa mise en œuvre. Ce que confirme l'examen des *effets de l'audit sur les auditeurs*, tels qu'ils résultent de la recherche confiée à Lise Demailly et à son groupe de sociologues¹⁶.

« De ce travail, il ressort principalement que :

– L'audit lillois, malgré son référent un peu managérial, révèle aussi une approche somme toute humaniste de l'établissement scolaire. L'établissement y est vu comme une microsociété, avec différentes catégories d'acteurs, qui sont tous des sujets dont on peut et doit écouter la parole pour améliorer le fonctionnement de l'établissement.

– Il est évident que l'audit a contribué, par son caractère obligatoire, à légitimer dans l'académie l'idée d'auto-évaluation ou l'acceptation de l'évaluation « externe » comme aide à l'auto-évaluation.

– Le double choix de la participation partielle (participation des chefs d'établissement, mais pas des enseignants à la construction et à la mise en œuvre du dispositif) et de l'extériorité très proche, a parfois été critiqué par certains, de deux points de vue opposés. D'une part, l'audit n'est pas assez externe : un vrai audit est fait par des gens qu'on ne connaît pas et avec lesquels on n'a rien à voir, un bureau d'étude privé par exemple. Mais pour autant, l'audit n'a pas été assez participatif : quid des enseignants si on voulait aider à l'auto-évaluation des pratiques pédagogiques ? La spécificité de l'audit lillois – nous ne dirons pas la limite, car il s'agissait bien d'un choix politique de départ qui a son intérêt propre - réside dans le fait qu'il est un audit de cadres, pour les cadres.

– L'audit a été dans l'Académie du Nord - Pas-de-Calais un outil d'émergence d'acteurs collectifs aussi bien au niveau de certains établissements qu'au niveau de l'académie elle-même, et un incontestable outil de formation des cadres, malgré les limites que nous avons mises en évidence. Il montre aussi que l'on se forme et l'on apprend à coopérer en agissant ensemble. »

2°. En mars 1999, dans un article publié par la revue *Politiques et Management public*¹⁷, **Lise DEMAILLY** s'appuyant sur la recherche menée dans l'académie de Lille élargit la réflexion et après une première partie descriptive, elle aborde **la question des effets de l'audit**. La première constatation est l'ambiguïté du positionnement institutionnel de l'audit : tous pensent que ses objectifs n'ont pas été clairs. « On peut dire que la dimension pédagogique a été systématiquement et consensuellement négligée dans les procédures collectives de l'audit... Les inspecteurs ne tiennent pas à ce que la pédagogie, les pratiques de classe deviennent, au même titre que le pilotage ou la communication, un objet partagé. »

¹⁶ Effets de l'audit de l'académie de Lille sur les cultures professionnelles des évaluateurs – MEN/DEP. IFRESI/CNRS – décembre 1996.

¹⁷ Intitulé « L'évaluation et l'auto-évaluation des établissements : un enjeu collectif. Le cas des audits d'établissements scolaires de l'académie de Lille »

À l'issue de l'analyse, l'audit *n'apparaît pas* à Lise DEMAILLY comme *un outil de pilotage* de l'académie : en raison de la pratique constante de « l'euphémisme » dans la langue des rapports et parce que l'on n'observe pas de changement dans la gestion des établissements à la suite des audits. L'inspecteur général WIEME qui en tant que Doyen des IPR de l'Académie a participé activement au groupe de pilotage, confirme ce fait en me disant *qu'il n'y a pas eu de convergence des logiques administratives et pédagogiques*.

L'audit *apparaît* en revanche à Lise DEMAILLY comme :

– *un outil d'animation* de l'académie, de ses établissements, de ses cadres et de ses personnels.

– *un outil de communication professionnelle* entre chefs d'établissement et inspecteurs facilitant le travail en concertation dès lors que la spécificité de leur métier respectif est reconnue.

– *un outil de formation des cadres*, en enrichissant et diversifiant leurs cultures professionnelles. Ce point de vue est confirmé a posteriori par Claude PAIR comme par l'inspecteur général WIEME.

En conclusion, Lise DEMAILLY pose cinq questions particulièrement bienvenues dans le cadre de ce rapport :

1- est-il ou non intéressant de pratiquer **une évaluation de la qualité globale des établissements** plutôt que simplement mesurer les performances des élèves de l'établissement ?

2- est-il possible de **clarifier davantage** les objectifs et les valeurs d'une opération ?

3- est-il possible d'aller **au-delà de la participation partielle** retenue (pas d'enseignants, pas de parents d'élèves) et d'un audit semi-externe en franchissant le pas pour adopter la démarche externe ? C'est cette démarche qu'avait préconisée par exemple la région Ile-de-France pour l'évaluation de la polyvalence des lycées en décidant d'avoir recours à des équipes universitaires (cf. page 19).

4- est-il nécessaire d'avoir recours à une évaluation **obligatoire** – comme à Lille – pour disposer d'un moyen de régulation du système éducatif ?

5- est-il possible d'**éviter** une rupture entre évaluation et gestion, comme ce fut le cas à Lille ?

Les réponses sont ouvertes. Elles ne pourront être univoques.

2.2. LA POLYVALENCE DES LYCEES EN ILE-DE-FRANCE

L'essai d'évaluation de la polyvalence des lycées en Ile-de-France n'a pas été transformé. De la genèse à l'échec il est intéressant de l'analyser.

2.2.1 - Définition

Du schéma des formations en 1989 jusqu'à celui de 1994, en accord avec les Recteurs, **la polyvalence** des lycées a constitué une orientation forte et soutenue de la Région. Pour elle il s'agissait d'intégrer les trois types d'enseignement professionnel, technologique et général dans le lycée polyvalent qui devait en outre s'ouvrir aux formations en apprentissage. Cette définition large de la polyvalence n'est pas partagée par tout le monde. L'ancien Recteur de Créteil, Christian Forestier, initiateur de ce concept, considérait que la polyvalence ne trouvait véritablement son sens que pour les filières industrielles en créant un pôle technique industriel.¹⁸ Ces difficultés de définition rendaient le dénombrement des établissements polyvalents difficile.

¹⁸ Cf. en annexe 5, la déclaration de Christian Forestier le 23 juillet 1997. On peut aussi se reporter à son rapport d'avril 1999, Propositions pour une rénovation de la voie technologique au lycée.

En revanche **les finalités** de la polyvalence étaient communes à l'État et à la région. On peut les résumer dans les trois grands objectifs suivants :

- accroître la souplesse des orientations et faciliter les réorientations
- décloisonner les différentes filières de formation
- offrir de ce fait, aux élèves des facilités d'élévation de leur niveau de qualification dans un même site.

Encore faut-il faire vivre ces objectifs et pour cela il y faut la volonté des acteurs – et notamment des proviseurs – et aussi un lieu favorable. L'architecture du lycée serait fondamentale.

2.2.2 - Dès 1994 le Conseil régional a posé **le principe d'une évaluation** de la polyvalence des lycées, en liaison avec les Recteurs de l'Ile-de-France.

Présidé par un inspecteur général de l'Administration de l'Éducation nationale¹⁹, *un comité de pilotage* a été constitué, non sans mal. Mis en place en novembre 1996 il entendait la déclaration suivante du Recteur de Créteil²⁰ qui s'exprimait au nom des trois Recteurs :

« La polyvalence est une réalité vécue depuis un certain temps dans les établissements. C'est une pratique déjà ancienne que l'on peut examiner, dont on peut cerner l'évolution et que l'on peut améliorer le cas échéant. L'évaluation de la polyvalence soulève une grande interrogation : que va-t-on découvrir, faire et remettre en cause ? Le Président du Comité de pilotage et chacun de ses membres ont la plus grande liberté intellectuelle : vérifier le fonctionnement, examiner ce que l'on peut faire... Aucun aspect ne peut rester en dehors de l'examen du comité de pilotage, y compris le bien-fondé même de la politique. »

Cette déclaration n'a pas suffi pour lever les difficultés de la démarche d'évaluation puisque le 2 octobre 1997 – après beaucoup de discussions – les Recteurs ont fait savoir au président de la Région²¹ qu'ils n'étaient pas en mesure de se prononcer sur cette question et que des contacts devaient être établis entre lui-même et le Ministre de l'éducation nationale pour décision. Néanmoins un rapport intermédiaire était validé par le Comité de pilotage le 19 décembre 1997. Ce rapport clôt le premier acte.

2.2.3 - Le deuxième acte commence en août 1999 lorsque l'inspection générale de la Région responsable de l'opération me demande de reprendre le flambeau en présidant le *Comité de pilotage* dont on trouvera la composition en annexe. Elle ne diffère pas dans son principe de celle du Comité précédent. La deuxième phase de l'évaluation doit, m'est-il précisé, « désormais s'attacher, notamment au travers d'investigations menées dans les établissements, à apprécier les conditions de mise en œuvre de la polyvalence et les résultats qu'elle a engendrés ». La définition de la notion complexe de polyvalence est réputée avoir été donnée dans le rapport intermédiaire.

Les objectifs de l'évaluation sont ainsi définis :

« Sous les aspects quantitatifs globaux dans le cadre régional, et qualitatifs individuels dans le cadre du lycée, en termes de pratiques et d'image renvoyée, l'évaluation examinera :

1. au regard des jeunes :

- si la polyvalence est bénéfique aux jeunes, en termes d'orientation, de formation, de réussite aux examens, de poursuite d'études supérieures, d'insertion...
- si l'attrait pour les voies technologiques et professionnelles s'est trouvé renforcé par la polyvalence, notamment au regard de l'origine sociale des jeunes ;

¹⁹ Daniel MALET, IGAEN honoraire

²⁰ Maurice QUENET, Recteur de l'académie de Créteil

²¹ André GIRAUD, Président de la Région Ile-de-France.

2. les effets de la polyvalence :

- sur le statut occupé par les différentes voies les unes par rapport aux autres, et les évolutions qui ont eu lieu entre les voies et au sein de chacune d'entre elles ;
- sur l'apprentissage ;

3. comment la polyvalence est perçue et appréciée par les parents, les milieux professionnels, les personnels de l'Éducation nationale (établissements, CIO, IPR...).

L'évaluation tiendra compte de la multiplicité des facteurs qui influent sur ces éléments et interagissent entre eux. »

La démarche d'évaluation devra, après avoir dressé une **typologie** des établissements polyvalents, déterminer un **échantillon pondéré** pour chaque type de lycée. Des comparaisons avec d'autres lycées n'entrant pas dans cette typologie francilienne devront être effectuées. Je ne crois pas utile d'entrer dans le détail de la démarche préconisée qui était très détaillée par les prescripteurs régionaux afin que l'évaluation puisse permettre d'apprécier la politique de polyvalence quant à :

- **la pertinence** des objectifs vis à vis de la finalité et des besoins,
- **la conformité** des objectifs régionaux et des moyens mis en œuvre,
- **la cohérence** des objectifs entre eux, des moyens entre eux, des moyens par rapport aux objectifs,
- **son efficacité** : les résultats par rapport aux objectifs,
- **son efficience** : les résultats par rapport aux moyens,
- **son impact** : les effets latéraux inattendus.

Quant aux méthodes d'évaluation, elles devaient être variées, des enquêtes de terrain à l'examen des perceptions des acteurs grâce à des entretiens, sans omettre les comparaisons qui pouvaient s'avérer pertinentes. Étaient visés les trois niveaux, des établissements et des élèves, régional et national.

Le travail devait être mené en ayant recours à « des consultants qualifiés tels qu'équipes universitaires » c'est-à-dire externes aux acteurs de la polyvalence. Les crédits nécessaires avaient été dégagés par la Région.

Cette deuxième tentative n'est pas allée au-delà des intentions, les Recteurs de l'Ile-de-France n'ayant pas souhaité s'engager dans l'opération – pas plus qu'en 1997 – et le Président de la Région (Jean-Paul HUCHON) pas plus que son prédécesseur n'ayant sollicité la décision du ministre de l'Éducation nationale. Dont acte : l'accord actif des Recteurs avait été posé en préalable, par mes soins, à toute action.

L'analyse de ce refus de fait de participer à l'évaluation de la polyvalence des lycées d'Ile-de-France est difficile. Elle a des raisons techniques : difficulté de définir de façon véritablement concertée la polyvalence - ambition réelle de l'évaluation elle-même qui remuait tous les acteurs et partenaires du système. Elle a aussi des raisons politiques : rejet par l'État d'une tentative d'immixtion d'une collectivité locale dans un domaine allant au-delà de ses compétences légales ; crainte des réactions du « terrain », chefs d'établissement et enseignants, *devant un regard extérieur* ; sentiment de dépossession des inspections de leurs missions d'évaluation, crainte de la publicité donnée à une évaluation d'un type nouveau sur une partie du territoire. Beaucoup d'autres raisons pourraient sans doute être données sans compter les arrière-pensées des uns et des autres. Il aurait à tout le moins fallu lever les incertitudes des partenaires – région - État - *sur leurs motivations réelles*. Il y a manqué à l'évidence une volonté politique.

III. LES USAGES DES EVALUATIONS

La masse des évaluations rassemblées à un titre ou un autre, par un moyen ou un autre, la connaissance qui en résulte sur le fonctionnement des lycées doivent conduire tout naturellement à s'interroger sur l'usage qui en est fait. A quoi servent ces évaluations ? A qui ? La réponse ou, plutôt, les réponses ne vont pas de soi. Peut-on, comme le fait Claude Pair dans son rapport au Haut Conseil de l'Évaluation de l'École²², écrire abruptement : « il existe un trou majeur dans l'évaluation de l'École en France : celle des établissements scolaires » ? Je ne le pense pas vraiment ; en revanche l'absence de continuité dans la conduite d'une politique d'évaluation des lycées (je ne parle ici que de ces établissements) de la part de **tous les responsables** du système éducatif constitue une carence majeure. On ne travaille à l'évaluation que par à-coup et (presque) en suivant les modes. Or les instruments existent, les progrès dans leur fiabilité lorsqu'on parle des indicateurs, sont certains. La pression externe est forte ; il n'y aura pas de retour en arrière, du moins je ne le crois pas.

Cela posé, il est difficile aujourd'hui de dresser un tableau ou de faire un répertoire des usages des évaluations. On peut imaginer cependant plusieurs approches. Quelles suites sont données aux divers travaux d'évaluation des inspections générales comme à ceux de la direction de la programmation et du développement ? Ou encore qu'en est-il advenu des audits des établissements de l'académie de Lille au-delà de l'évaluation qui a été faite des audits eux-mêmes ? Une troisième question se pose, c'est celle de l'information à donner sur les résultats des évaluations faites par le système lui-même. La publication annuelle des trois indicateurs de performance des lycées est une illustration éclatante de ce problème : on a vu par quelques exemples ce que la presse en faisait.

Ces trois questions portent sur l'existant. S'interroger sur les usages des évaluations débouche inévitablement sur le problème de l'extension du domaine de l'évaluation. Peut-on se contenter d'évaluer la performance des lycées à l'aune de la seule réussite au baccalauréat ? On ne peut pas réduire le lycée à ce seul objectif, même s'il est dominant. Alors, comment évaluer l'atteinte des autres objectifs une fois déterminés ? La qualité du cadre de vie, de la vie scolaire du lycéen peut-elle être ignorée ? Quelle part a-t-elle dans la réussite de l'élève, dans la politique de l'établissement ? Il n'est pas davantage possible d'ignorer le rôle des personnels – enseignants et chefs d'établissement principalement. Comment mesurer l'effet-maître et l'effet-chef d'établissement, comme disent les sociologues et d'ailleurs comme le disent tout autant, même si la forme est différente, les parents d'élèves et les lycéens eux-mêmes ? Enfin il faut s'interroger sur la classe, l'enseignement donné ou, au moins, sur les pratiques pédagogiques des maîtres. Reprenons chacune de ces interrogations.

3.1. DES REPONSES PARTIELLES

3.1.1. Tous les corps de contrôle s'interrogent sur **les suites** qui sont données à leurs travaux, c'est-à-dire aux critiques et recommandations, par ceux-là même qui les leur ont demandés. S'ils ne le font pas, d'autres le font pour eux ! Les Inspections générales à l'éducation nationale n'échappent pas à cette règle. Je peux en témoigner pour l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. La dernière illustration en date de cette quête est la lettre que le ministre Jack LANG a adressée à la doyenne de l'IGEN et au chef de service de l'IGAENR ainsi qu'aux directeurs de l'administration centrale et aux recteurs. Elle date du 14 mai 2001 et crée une « Commission des suites des rapports des deux inspections générales », présidée par le directeur du

²² Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France – août 2001.

Cabinet du Ministre. Le Ministre déclare dans sa lettre que cette commission « pourra grâce à une meilleure efficacité de l'action des deux inspections générales, améliorer la marche de notre système éducatif. » Bien qu'interne à l'administration de l'éducation nationale, cette commission s'inscrit, me semble-t-il, dans la logique de la publication annuelle d'un rapport général par chacune des deux inspections générales²³ : faire connaître les travaux et éclairer sur leur utilisation.

De ce point de vue des suites données aux rapports des inspections générales, la situation n'est pas bonne. J'ai trop souvent, comme d'autres, constaté ce phénomène pour le masquer aujourd'hui. Et d'ailleurs, s'il en allait différemment, pourquoi créer en 2001 une Commission des suites ? Parler des suites signifie parler de l'utilisation, de l'usage des évaluations d'un établissement, d'un état de fait, d'une politique. Parler des suites ne signifie pas donner, par système, raison aux auteurs des rapports, cela signifie que les décideurs examinent le contenu de ces rapports, s'interrogent sur la qualité, la pertinence, la faisabilité des propositions et prennent le parti de mettre en œuvre, ou non, les mesures suggérées. Bref cela veut dire que les décideurs renoncent au moins à leur indifférence. Les causes de cette attitude sont sans doute aussi imputables aux inspections générales. Elles produisent en effet trop souvent des rapports qui tirent des conséquences générales de situations ponctuelles. *L'impressionnisme de la conclusion semble aller de pair avec « l'euphémisme » de la forme.* Dans d'autres cas à l'inverse, la difficulté de la restitution du contenu du rapport peut paralyser les responsables.

On peut distinguer plusieurs cas de figures :

1- **Un oubli total** : c'est le cas du rapport sur les lycées professionnels de 1990-1991, auquel fait cruellement écho le rapport sur le suivi permanent des EPLE de 1999-2000. (Cf. page 5 et annexe) On pourrait aussi citer tant d'autres rapports qui semblent se répéter à l'infini lorsqu'on a la curiosité d'y revenir et le goût de la continuité dans l'action. A cet égard et parce qu'il est directement en lien avec l'existence d'indicateurs de résultats et donc l'usage des évaluations, vaut d'être cité le rapport général 2000 de l'IGAENR. Ce rapport aborde le problème du pilotage des établissements par les projets pour noter l'absence de dynamique de cette politique. Dénoncée dans ces rapports généraux de 1998 puis de 1999, l'inspection générale ne peut que dire à nouveau, c'est-à-dire une troisième fois *publiquement*, que rien ne change faute de volonté des dirigeants du système, locaux et nationaux.

2- **Un point d'appui** pour prendre une décision fondamentale. On admet généralement que les IPES sont directement issus du rapport conjoint des deux inspections générales sur les 100 lycées en 1989-1990 (cf. page 5).

3- **Une expertise** : le rapport de l'IGAENR sur la déconcentration du mouvement des personnels enseignants du second degré en 1998 a été demandé pour justifier une décision politique déjà prise. Il s'agissait en fait d'aider à sa mise en œuvre. Le Ministre faisait remplir à l'Inspection générale un rôle d'expert et lui demandait en quelque sorte d'évaluer a priori les conséquences de sa décision.²⁴

4- **Une référence pour agir** : c'est le cas des rapports demandés à l'occasion d'une crise médiatisée : événements en Seine-Saint-Denis en 1998 ou cas de pédophilie...

Cette analyse est en quelque sorte partagée par l'institution elle-même puisque, dans un rapport de juillet 2000, fait à sa propre initiative, l'IGAENR évaluait pour la période 1995-1999 les suites données à ses rapports. Cette démarche originale part de la

²³ Cf. Code de l'Éducation - article L241-1.

²⁴ Rapport publié par la Documentation française en 1998.

constatation suivante : « des procédures tombées en désuétude, des niveaux de décision multipliés, un fort accroissement du nombre des enquêtes : tout contribue aujourd'hui à rendre flou le paysage de « l'exploitation des résultats », notion pourtant jugée, à l'origine (1965) **indissociable** de la fonction de l'inspection générale ». Les auteurs du rapport ont examiné le sort réservé à 28 rapports consacrés à un thème d'étude, à l'analyse d'une fonction ou à l'évaluation d'un établissement. Ils ont constaté que :

- 22 % de ces rapports ont reçu « une exploitation largement positive »
- 32 % ont été « partiellement utilisés »
- 43 % sont restés sans suite.

L'analyse faite sur ces bases les a conduit à dresser un bilan qui leur paraissait imposer une action d'ensemble. Ce bilan en effet a été jugé peu favorable. Il débouchait sur deux constatations :

- la « gestion » des conséquences des analyses de l'inspection ne paraît pas à l'administration des enjeux d'importance ;
- « la nécessaire articulation de l'évaluation et de l'action ... reste à ce jour virtuelle au ministère » ;

et une préconisation :

- « instituer un dispositif régulier d'examen des développements intervenus dans la suite de chaque rapport ».

On peut reconnaître par la création de la Commission des suites en mai 2001 que cette demande a obtenu sa réponse. Il reste à cette Commission à vivre durablement pour porter les fruits attendus et dès l'abord à inventer une méthode pour ses travaux.

3.1.2. La DPD a pour mission d'analyser « *les résultats du système éducatif* ».

Elle met donc à disposition les instruments indispensables à cette analyse, des statistiques aux indicateurs de gestion, de pilotage et de résultats. A partir de tous les instruments disponibles elle réalise elle-même des **analyses de fond**, par exemple, en 1998 sur « le bac professionnel » ou en 2000 sur « l'entrée dans une filière courte après le baccalauréat » ou encore « les sortants du système scolaire sans qualification ». ²⁵ J'ai rappelé sommairement la masse des travaux et publications de cette direction. Qui pourrait aujourd'hui s'en passer ? En même temps, qui aurait la capacité d'en répertorier les usages ? Ils sont en effet utilisés chaque jour par les administrateurs de l'éducation nationale à tous les niveaux ; de façon correcte ou non, complètement ou non, ceci est une autre question.

Il n'est pas sûr qu'il serait très intéressant de faire ou de tenter de faire le relevé de ces usages. Beaucoup plus stimulants sont les travaux de la DPD pour dépasser ses propres résultats. Je ne prendrais qu'un exemple, celui des IPES. Lors de la création des premiers indicateurs deux chercheurs du centre de gestion scientifique de l'École des Mines de Paris ²⁶ notaient que ces indicateurs étaient « peu utilisés » et que « l'auto-évaluation formalisée restait embryonnaire ». Ils s'efforçaient ensuite de déterminer les raisons de cette situation et ajoutaient : « ces indicateurs pourraient pourtant jouer un rôle enrichissant s'ils réussissaient à servir d'instruments de connaissance, en permettant de mieux prendre en compte les élèves de chaque établissement ». Au moment de la publication de leur article en 1996 les auteurs reconnaissaient que « depuis cette période (celle de leur recherche en 1992-1993) actant certaines de leurs insuffisances, la DEP a construit une nouvelle génération d'indicateurs, baptisée IPES », sur lesquelles ils ne portaient naturellement pas de jugement, signalant simplement le fait. Il me semble que nous sommes devant une phase nouvelle d'utilisation des IPES par la DPD elle-même. Ces travaux de réflexion qu'elle mène actuellement sur les indicateurs de résultats ou de performance des lycées qu'elle publie

²⁵ In, respectivement, Education et formations n° 54, 55 et 57.

²⁶ Daniel FIXARI et Frédéric KLETZ, in Politiques et management public, juin 1996.

chaque année devraient la conduire à proposer – dans la durée – des grilles de lecture de ces évaluations plus subtiles que celles existant actuellement. J'ai rendu compte très brièvement de ces travaux et de leurs conclusions notamment pour l'action des recteurs (cf. page 9).

3.1.3. Et les audits des établissements de l'Académie de Lille ? Que sont-ils devenus ?

Il n'y a pas eu recommencement de l'opération tous les quatre ans, c'est-à-dire chaque EPLE audité tous les quatre ans, comme cela était prévu à l'origine. Une fois encore on ne peut que déplorer l'absence de continuité dans l'action et **l'absence d'articulation entre évaluation et suivi**. Il ne faut pas s'étonner en contrepartie du relâchement qui peut en résulter sur le terrain. L'observation faite par l'IGAENR dans son rapport général 2000, rapportée ci-dessus, sur l'atonie de la politique du projet d'établissement trouve ici une illustration ponctuelle. L'évaluation en effet va de pair avec l'existence d'un projet d'établissement, véritable et vivant.

Est-ce la raison pour laquelle le rapport d'audit que possède chaque établissement ne sert généralement ni de référence ni de point d'appui aux différents travaux conduits par l'Inspection générale ? C'est le plus souvent le chef d'établissement lui-même, surtout s'il n'a pas changé depuis l'année de l'audit, qui va l'utiliser dans le cas d'une nouvelle évaluation de son établissement. Cette attitude peut être interprétée il est vrai comme un succès de la démarche d'audit.

L'on comprend dès lors que dans le cadre de la mission générale d'évaluation de l'académie que le Recteur de Lille a confiée à Jean-Louis PIEDNOIR, inspecteur général exerçant son activité en partie en Académie, celui-ci ait décidé de « renouer avec les audits ». La note qu'il m'a remise – en annexe 7 – explique les objectifs, la démarche et la méthode de l'action entreprise. Elle s'inscrit « dans une logique de suivi du projet académique et d'accompagnement dans la mise en œuvre des projets d'établissement ». Bien entendu, on est immédiatement tenté de faire le point des ressemblances et des différences entre l'opération qui se déroule cette année et celle qui s'est déroulée de 1991 à 1995 (cf. pages 13 à 17). Les différences sont importantes. L'opération en cours est *limitée* à un panel de 28 établissements, dont 12 lycées répartis dans quatre bassins d'éducation et un groupe de 6 établissements qui mettent en place des actions innovantes ou relevant de dispositifs dits « nouvelles chances ». Cette démarche est évidemment délibérée. Elle résulte aussi du sentiment qu'il serait très difficile de renouveler une opération d'ampleur comparable à la précédente, pour diverses raisons et notamment la sur-occupation des personnels d'inspection happés par le suivi des réformes des collèges et des lycées. Les équipes d'auditeurs sont composées un peu différemment : elles comportent un enseignant. En effet la vie pédagogique comme la vie scolaire ou l'administration de l'établissement fait partie de l'audit comme en témoigne le *Guide de l'auditeur* qui rappelle les missions générales des EPLE ainsi définies :

- l'accueil des élèves et la prise en compte de leur diversité ;
- l'acquisition des savoirs. Dans la note citée ci-dessus sont détaillées les démarches pédagogiques mises en œuvre pour adapter l'enseignement à la diversité des élèves, favoriser le travail personnel et organiser l'aide individualisée ;
- la préparation des voies de formation : pratiques d'orientation et résultats ;
- l'éducation à la citoyenneté.

Sur la méthodologie générale en revanche, les ressemblances sont grandes : dossier d'informations à constituer par l'établissement comportant projet d'établissement, procès-verbaux du conseil d'administration, **rapport du dernier audit**, note sur les forces et faiblesses de l'établissement ; guide d'entretien ; constitution d'équipes d'auditeurs ; plan du rapport prévu ...

Le rapport d'audit est adressé à l'établissement en distinguant du reste ce qui est destiné au seul chef d'établissement et/ou à l'équipe de direction. Il est également envoyé à l'Inspecteur d'Académie. Un rapport d'ensemble des audits est établi par l'Inspecteur général en Académie et adressé au Recteur.

Il est clair que même qualifié d'« élément central de l'expertise du système éducatif dans l'académie », la démarche d'audit décrite ici sommairement est en réalité très différente de la précédente par ses ambitions, au moins quantitatives. Elle ne cherche pas à auditer une seconde fois, de façon systématique, tous les EPLE de l'académie. Elle introduit cependant un élément nouveau dans le paysage : **le bassin d'éducation**. En effet les établissements choisis sont identifiés par les quatre bassins auxquels ils appartiennent. De la sorte il sera intéressant de suivre le développement de cette démarche que l'on peut qualifier d'évolutive.

3.2. LA VERTU DE L'INFORMATION

Dans son rapport annuel 1999 intitulé « L'évaluation au service de l'avenir », le Conseil national de l'évaluation reconnaît que « la transparence complète des évaluations n'est pas aujourd'hui un principe universellement partagé » et cela, parce que deux objectifs se contredisent : « la volonté d'être aussi transparent que possible et de susciter un débat démocratique et les effets de dérive dans les médias lorsque des critiques sont publiquement mises au jour et menacent » les institutions concernées. Il n'en est pas moins certain que la transparence « devrait être recherchée autant que possible » conclut le rapport.

3.2.1. Les risques de la transparence

Nous avons vu que la publication annuelle des indicateurs de résultats ou de performance des lycées rencontre un succès public. Nous avons vu aussi les difficultés qu'elle provoque, les faux-semblants qu'elle entraîne : palmarès ? classement ? Comment rendre compte de l'information donnée, comment la traiter, comment la transcrire clairement ?

La demande sociale est si forte qu'elle entraîne, me semble-t-il, une certitude : on ne reviendra pas au silence. La qualité de l'enseignement, donc des établissements, est en question. Le ministère s'est progressivement préparé à répondre et a franchi le pas en 1994 en publiant pour la première fois les indicateurs de performance des lycées : il l'a fait et continue à le faire en ayant conscience des exigences qu'il doit satisfaire quant à l'excellence des indicateurs choisis. C'est bien évidemment en fonction des objectifs de la politique éducative fixés par la loi, à savoir, conduire une proportion croissante d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, que des indicateurs rendant compte de l'ensemble de la scolarité lycéenne ont été établis et mis en valeur.

En 1995, Claude Thélot, directeur de l'évaluation et de la prospective²⁷ reconnaissait : « La transparence, c'est risqué... Ma fonction est de réfléchir pour infléchir, de tendre un miroir aux proviseurs et aux enseignants pour qu'ils s'emparent de ces travaux et en tirent profit ; elle est aussi d'alimenter le débat public, de contribuer à une gestion qualitative de nos moyens. » Si d'autres voix s'élèvent dans le même sens, Christian Baudelot dans Libération du 1^{er} avril 1999 en déclarant : « ce n'est pas parce que l'exploitation des chiffres est suspecte qu'il faut casser le thermomètre », d'autres, tel le secrétaire général du SNPDEN²⁸, en revanche, sont franchement hostiles, non au travail du Ministère « *un excellent outil* », mais à sa publication à destination du grand public qui peut s'avérer dangereuse et en quelque sorte contre-productive. Il est vrai que cette prise de position date

²⁷ Dans le Nouvel Observateur – Le guide des lycées – de 1995.

²⁸ Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale.

de 1998. Actuellement le SNPDEN considère que la diffusion des informations données par les indicateurs est inévitable. Il souhaite que le MEN donne aux journalistes les moyens de sélectionner les informations et de les expliquer pour éviter de tomber dans l'erreur du palmarès des établissements qui se retourne toujours contre les plus faibles.²⁹

3.2.2. Le bon usage de la transparence ou la vertu de l'information

En 2001, ce qui est recherché, c'est la bonne méthode pour utiliser les évaluations qui sont faites et rendues publiques. Cette publicité semble irréversible : de fait il y a plus de vingt ans que l'on publie des classements ou des palmarès – même si comme *Marianne* en octobre 1998 on titre sur « le scandale du classement des lycées ». Le succès de l'ouvrage de Jacques MARSEILLE publié en 2000 et intitulé « Le guide des Lycées » illustre ce changement d'attitude. Pour l'auteur, professeur d'histoire à la Sorbonne, il s'agit « d'aider parents et élèves à faire le bon choix en termes d'établissements et d'orientation ». Ce guide ne concerne que l'Île-de-France ; 442 établissements publics et privés sont présentés. C'est un ouvrage de vulgarisation, pour beaucoup, des données livrées par le ministère de l'éducation nationale, mais aussi « d'une vaste enquête menée sur le terrain ». Le succès de cet ouvrage de qualité devrait donner à réfléchir aux décideurs du Ministère de l'éducation nationale précisément sur ce qui me paraît être aujourd'hui la vraie question en débat : comment transmettre, sous quelle forme, avec quelles explications, la masse d'informations disponibles ?

Les difficultés de traitement sont réelles pour les journalistes comme pour les parents, d'où, dans certains cas, un glissement facile vers un classement plus ou moins assumé des meilleurs lycées. Je sais que sans le secours attentif des spécialistes de la DPD pour « surnager » il est quasi impossible de montrer par des exemples concrets qu'il y a des bons, de très bons lycées en dehors des établissements traditionnels du centre des grandes villes. C'est dans ces lycées que la notion de « valeur ajoutée » par les équipes pédagogiques à la « matière brute » reçue est la plus illustrative de ce que peut faire précisément une équipe performante. Ceci est d'autant plus vrai qu'un lycée n'est pas bon en soi, encore faut-il qu'il soit bon pour l'élève considéré. Tous les commentateurs conseillent cette personnalisation : même un très bon élève peut ne pas réussir à Louis-le-Grand.³⁰ Une lecture intelligente des indicateurs ne suffit pas pour faire le bon choix. « Se renseigner sur place auprès du proviseur, des enseignants, des associations de parents d'élèves, des élèves eux-mêmes, visiter l'établissement, reste indispensable pour en sentir le pouls », écrivait un journaliste dans *Le Monde* en 1999. Cette conclusion est surprenante et prêterait - presque - à sourire : pourquoi faire tous les efforts de rationalisation qui sont faits si l'on en revient à la bonne vieille méthode du doigt mouillé ou si l'on suit l'air du temps !

Le problème est difficile. Il faut essayer de faire coïncider trois éléments susceptibles de fortement diverger : – un lycée qui ne constitue pas lui-même un point fixe, d'une année sur l'autre équipe de direction et/ou équipe pédagogique peuvent être bouleversées – un adolescent en construction – et toutes les contraintes externes de l'après-baccalauréat. Finalement j'en viens à penser que tout ce qui est écrit sur le consumérisme scolaire se retrouve à ce carrefour. Pourquoi craint-on cette attitude des parents ? N'est-ce pas naturel de vouloir faire le choix du meilleur lycée possible pour son enfant ?

Il faut déplacer en réalité le cœur de la difficulté. Assurément un classement d'établissement peut avoir l'effet que dénonçait en 1999³¹ Christian Baudelot : « Mais qu'on le veuille ou non,

²⁹ Cf. Direction n°92 d'octobre 2001.

³⁰ Un professeur de philosophie du lycée Blaise-Pascal de Lyon dit joliment : « On peut être bourgeois et inapte à « ressembler » au destin statistique tracé par la profession du père ». *Le Monde de l'Éducation* - sept. 2001.

³¹ *La Croix* du 2 avril 1999 – article de Martine DE SANTO.

on met en avant ceux qui attirent les bons élèves et on ne fait que renforcer le consumérisme des parents ». Cette dénonciation est juste si l'on observe que l'effet-classement s'additionne, le plus souvent à l'effet-délit d'initié reproché – en fait – aux catégories socioprofessionnelles les mieux placées, et notamment les enseignants eux-mêmes.

En effet les inégalités quant au choix d'un lycée – lorsque c'est un choix délibéré – sont liées intimement aux pratiques sociales et à la culture professionnelle des parents. Il serait du coup opportun d'évaluer dans quelle mesure le développement des palmarès, des classements, des guides, télématiques ou autres, inverse cette tendance lourde. Le débat sur la vertu de l'information, s'il a lieu, pourrait avantageusement porter sur cette question : quel est l'apport de l'information sur la qualité des lycées au débat sur l'école et, plus précisément, sur son rôle dans la démocratisation de la société française ? Quelle part peut y prendre le Ministère de l'Éducation nationale lui-même ?

3.2.3. Et ailleurs que se passe-t-il ?

C'est l'exemple québécois qui se rapproche le plus des travaux d'évaluation français, bien que de nombreux pays européens fassent de sérieux efforts pour évaluer leur propre système éducatif jugé insuffisamment performant.³²

Sur le plan international, le débat sur la qualité de l'enseignant scolaire est également lancé. Un projet pilote européen a été proposé par la Commission européenne en 1997-1998. Neuf établissements français – dont quatre lycées – y ont participé sur au total 101 écoles secondaires de 18 pays. La rapidité de l'opération qui a empêché de bien la faire connaître à tous les acteurs de la communauté éducative dans les établissements choisis et leur très faible nombre enlèvent aux résultats toute valeur de référence. On peut cependant retenir pour ce rapport deux idées. Le rapporteur pour la France Gérard BONNET³³ écrit en novembre 1998 : « Il est intéressant de noter qu'une des remarques faites le plus souvent porte sur le manque d'outils d'évaluation à leur disposition (des établissements) pour mettre en œuvre le projet, alors même qu'aucun ne semble avoir véritablement eu recours à la construction d'indicateurs spécifiques rendue possible par IPES. » La seconde idée à retenir est que les résultats de l'évaluation doivent pouvoir être formalisés, sous forme d'indicateurs par exemple, et, dans le même temps, que les acteurs de l'évaluation *doivent pouvoir en apprécier les conséquences*.³⁴

Cette année 2001, on peut citer encore deux actions, l'une conduite par EURYDICE, le réseau d'information sur l'éducation en Europe, qui entame la préparation d'une étude sur les modes d'évaluation des établissements scolaires dans l'Union européenne ; l'autre par la Commission européenne, à la suite de décisions politiques prises par le Comité de l'Éducation, après le Sommet de Lisbonne sur la définition d'**indicateurs** permettant de mesurer les objectifs dans, pour commencer, trois domaines : les compétences de base, les nouvelles technologies de l'information, et les mathématiques et les sciences.

Au Québec, le Bulletin des écoles secondaires a réalisé un **classement**, publié dans la revue *L'Actualité* du 15 novembre 2000, des 476 écoles secondaires publiques et privées du pays. C'est un professeur de sciences politiques à l'École nationale d'administration publique, Richard MARCEAU, qui a dirigé ce travail avec la collaboration de deux instituts privés, l'un d'analyse des politiques publiques, l'autre spécialisé dans l'étude économique des politiques gouvernementales. L'un a été créé en 1998, l'autre en 1974.

³² Revue internationale d'éducation CIEP-Sèvres, juin 2000.

³³ Chargé de mission à la DPD

³⁴ Cf. texte à paraître de Daniel MEURET et Sophie MORLAIX.

La méthodologie est celle déjà utilisée dans deux autres provinces du Canada. « En comparant les divers résultats d'une école, on peut juger de son amélioration, de sa régression ou de sa stabilité, et tirer des leçons de l'expérience de chacune », dit l'un des responsables de l'étude.³⁵ Des critères concrets quantifiables ont été utilisés : résultats aux examens nationaux (dirions-nous) et résultats accordés par l'école dans les mêmes matières, etc. Une note finale a été donnée qui permet le classement, car l'objectif final est clairement affiché : aider les parents à choisir une école,³⁶ aider les écoles à s'améliorer.

Un débat suit cette publication. L'article de la journaliste Martine TURENNE en présente les grandes lignes. Nous y retrouverons nos propres préoccupations ou interrogations – en laissant de côté l'aspect public - privé qui n'a pas au Québec la même résonance qu'en France. Le directeur de l'école et l'équipe d'enseignants jouent, nous dit-on, *un rôle déterminant* hors du poids indéniable des variables socio-économiques. On retrouve aussi le débat sur émulation - ostracisme pour les écoles les moins bien classées, mais aussi l'affirmation que « toute tentative sérieuse d'améliorer les résultats d'un établissement nécessite une mesure périodique de ses performances » et la connaissance publique de ces performances. Il faut noter enfin que ce classement public des écoles est, au Québec, une « première ».

3.3. DE L'ÉVALUATION DES RESULTATS A L'ÉVALUATION GLOBALE ET SYSTEMATIQUE DU LYCEE

Le code de l'Éducation donne la définition de trois baccalauréats bien distincts les uns des autres. **Le baccalauréat général** est créé sous le nom de baccalauréat en 1808. Il a valeur de grade dans les facultés. L'examen du baccalauréat général sanctionne une formation équilibrée et comporte :

- 1- la vérification d'un niveau de culture définie par les enseignements des lycées
- 2- le contrôle des connaissances dans des enseignements suivis par l'élève en dernière année. Ce contrôle est effectué indépendamment dans chacun de ces enseignements (article L334-1).

La définition est beaucoup plus succincte pour le **baccalauréat technologique** et le **baccalauréat professionnel** qui, simplement, sanctionne, le premier les formations technologiques du second degré (article L 336-1), le second les enseignements professionnels du second degré (article L337-1).³⁷ C'est l'article L612-3 qui précise que « le premier cycle (des études supérieures) est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat ». Cet article ne fait aucune distinction entre les baccalauréats.

Ces baccalauréats sont préparés dans deux grands types d'établissements : les lycées et les lycées professionnels. Les lycées peuvent être généraux ou technologiques ou généraux et technologiques. Qui plus est, il y a quatre-vingt seize manières (96) d'être un lycée.³⁸ L'on comprend la difficulté rencontrée pour définir la polyvalence dans ces conditions – cf. pages 17 à 19. Reste que cette extrême dispersion ne peut manquer de poser problème lorsqu'on veut mettre en place une évaluation des lycées. Le tableau ci-dessous montre qu'il y a - heureusement - des configurations dominantes.

³⁵ Sans vouloir pousser trop loin la comparaison on ne peut s'empêcher de rapprocher ce point de vue des travaux actuels de la DPD - cf. page 10.

³⁶ La carte scolaire n'existe pas au Québec. En France pour le choix d'un lycée, elle n'a pas la rigueur qu'on lui donne lors de l'entrée en 6^{ème}.

³⁷ Le baccalauréat technologique a été créé en 1946 sous un autre nom. Il a changé d'appellation en 1968 puis en 1986. Le baccalauréat professionnel a été créé en 1985.

³⁸ Information communiquée par la Sous-direction de l'évaluation de la DPD - MEN.

Séries	Nombre d'établissements publics et privés
- ES, L, S, STT	604
- ES, L, S	460
- ES, L, S, STI, STT	133
- ES, L, S, SMS, STT	124
- S, STI	104
- ES, L, S, STI	98
- STI	98
- STT	61
Total	1682, soit 72 % des lycées

L'ensemble de ces données montre l'extrême diversité de ce niveau d'enseignement. Cette réalité caractérise l'Éducation nationale tout entière, à condition d'aller au-delà des apparences ou des formules trompeuses, si bien qu'aucune réponse ne peut être simple. Or, nous dit Pascal BOUCHARD³⁹, ce qu'attend le lecteur lorsque nous publions, par exemple, les indicateurs de performance des lycées, c'est une réponse précise à cette question : quel est le meilleur lycée pour mon enfant ? Nous avons vu que nous étions loin de pouvoir le faire ; le ministère de l'Éducation nationale pense que ce n'est pas son rôle ; la presse en général ou tel ou tel guide des lycées, par la force des choses, en restent à des généralités. Les systèmes de nouvelle communication fournissent les éléments de réponse, mais c'est aux intéressés d'en tirer la réponse souhaitée - cf. page 25. Cette situation ne condamne évidemment pas l'évaluation car elle a d'autres objectifs et d'autres usages.

3.3.1. Faut-il évaluer ? pourquoi ? comment ?

Et d'abord en effet, faut-il continuer à évaluer les lycées ? Oui, répondent en chœur les sociologues, les journalistes et même les chefs d'établissement. Sans oublier les inspecteurs généraux partisans d'une « évaluation globale » des établissements.⁴⁰ L'affaire est entendue sur ce point, mais pourquoi évaluer ? Pour trois raisons principales.

La première est la généralisation *progressive* de l'évaluation des politiques publiques, ne serait-ce que pour mieux maîtriser les dépenses de l'État. A ce titre, l'Éducation nationale ne peut faire bande à part. Cette demande est de plus en plus présente dans l'opinion en général, dans celle des parents d'élèves en particulier. Ceux-ci sont en effet conscients de l'hétérogénéité du système éducatif sur le territoire, des lycées notamment, nous l'avons dit. La publication des indicateurs de performance ou de résultats contribue évidemment à cette prise de conscience.

La seconde raison tient au mouvement de *décentralisation-déconcentration* entamé en application des lois de 1982-1985. Les collectivités locales seront amenées à discuter de plus en plus les politiques nationales en termes d'équité comme en termes d'efficacité. L'État pourra de moins en moins rester insensible à l'implication des collectivités locales. Nous avons vu les difficultés par l'exemple de l'initiative de la région Ile-de-France sur la

³⁹ Revue française de Pédagogie, n°135, avril-mai-juin 2001, Le journaliste et les sciences de l'éducation.

⁴⁰ Olivier COUSIN et Georges FELOUZIS, Libération du 7 mai 1999 – Christian BAUDELLOT, La Croix du 2 avril 1999, etc.

polyvalence des lycées à entamer de conserve avec l'État un processus d'évaluation. On peut être assuré qu'il y aura d'autres essais. Il faut espérer qu'ils réussiront.

La troisième raison est évidemment liée à la précédente, le développement de *l'autonomie* des établissements a été voulu, fondé sur le projet d'établissement. « Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux... Il fait l'objet d'une évaluation »(article L 421.5 du Code de l'Éducation). Les membres de la Communauté éducative sont associés à son élaboration. On peut donc sur ces bases « construire les conditions d'une autonomie contrôlée articulant liberté locale et responsabilité nationale, diversité et visée d'égalité. Elle passe par de nouvelles régulations prises en charge plus directement par les acteurs, encadrées par les instances déconcentrées académiques et donnant lieu à une évaluation a posteriori de la part de l'État. »⁴¹ Dans un établissement autonome le chef d'établissement est moins qu'auparavant chargé de veiller au respect des normes, il devient pilote de son lycée ; c'est dire qu'il doit disposer de moyens de pilotage certes, mais aussi de contrôle de l'efficacité de son action. Surtout cela implique qu'il dise ce qu'il fait pour améliorer le service rendu et pour lui donner le plus d'équité possible.

Comment évaluer ? Robert BALLION, directeur de recherche au CNRS, qui connaît bien les lycées, répondait de la façon suivante dans Le Monde de l'Éducation de septembre 1998 : « De plus, évaluer en ne prenant en compte que les résultats aux examens est partiel. Quid de l'acquisition des connaissances, de la socialisation des jeunes, de la formation des futurs citoyens, alors que le taux de réussite au bac avoisine les 80% et que ce critère perd beaucoup de sa capacité de différenciation ? Enfin, classer les établissements confirme les usagers dans un statut de « consommateur », quand il faudrait au contraire les impliquer dans la production du service. »

Pour sa part l'Inspecteur général Paul RICAUD-DUSSARGET, auquel le Recteur Claude PAIR avait confié la présidence du comité de pilotage de l'opération des audits des établissements de l'académie de Lille en 1990 (cf. page 13) s'est interrogé sur la signification que revêt l'évaluation d'un établissement.

Une première réponse consiste à dire que l'efficacité d'un lycée se mesure à ses résultats. Les moyens pour effectuer cette mesure sont nombreux grâce aux travaux de la DEP-DPD. Mais aussi aux résultats des examens et à l'analyse qui peut en être faite. « *On peut certes encore progresser*, notamment en ce qui concerne les acquis non cognitifs, mais enfin il y a là de quoi cerner l'efficacité d'un établissement. »

Pour aller au-delà, si l'on constate que les résultats obtenus sont en dessous de la moyenne nationale ou académique grâce notamment au réseau des IPES et aux comparaisons qu'il permet d'effectuer, il faut analyser le fonctionnement du lycée ; « **il faut entrer dans la boîte noire** », c'est-à-dire pratiquer l'auto-évaluation. Il s'agit en effet de transformer des pratiques pour transformer la situation. Pour y parvenir, il est besoin souvent d'un regard extérieur qui aide à voir ce que l'on ne voit plus. Sans référent qui décrirait le « bon établissement », il faut agir dans la transparence : clarté des objectifs de l'évaluation, de la démarche et de la méthodologie.

Il faut ensuite donner à l'évaluation une forme participative.

Il faut enfin croiser les regards : c'est leur pluralité qui donne une certaine fiabilité à l'observation.

⁴¹ Revue française de pédagogie, n°124 juillet-août-septembre 1998 – La hiérarchie sociale des lycées, de Daniel LOUIS-ETXETO.

Paul Ricaut-Dussarget termine en regrettant qu'en France, à la différence de ce qui se pratique en Angleterre⁴², n'existe aucune évaluation systématique. A plusieurs reprises au cours de ce rapport, j'ai regretté l'absence de continuité et l'absence de suite donnée aux opérations menées par les inspections générales ou à Lille...

J'ajoute que l'évaluation globale devrait être en quelque sorte dynamisée par une démarche dialectique : évaluation d'une situation – fixation d'objectifs – nouvelle évaluation... Ce qui renvoie à la méthode préconisée pour les audits de l'académie de Lille mais non appliquée : auditer les établissements tous les quatre ans. Ce qui est potentiellement prévu dans la méthode retenue pour l'évaluation des personnels de direction : diagnostic de départ sur la situation de l'établissement – rapport d'étape annuel – évaluation formelle à l'issue de la durée fixée (cf. page 35). Cette démarche **exige** la continuité dans l'action ! Je ne saurais trop souligner cette exigence.

3.3.2. Le lycée, objet d'une évaluation globale et systématique

Le lycée offre une formation de moins en moins diversifiée et les résultats au baccalauréat avoisinent les 80%. Il en résulte qu'il devient difficile, de réduire son évaluation à celle de ses résultats. Il faut élargir l'évaluation à de nouveaux aspects, il faut le faire de façon systématique en s'inspirant de ce qui est fait pour aboutir à la publication des indicateurs de résultats des lycées, dont le maintien est indispensable, et qu'il est nécessaire de pouvoir exploiter plus facilement.

1- L'inspecteur général Alain BOISSINOT⁴³, dans une conférence prononcée à la fin de l'année 2000, montrait comment **le lycée**, malgré plusieurs tentatives de rénovation pédagogique n'avait pas « vraiment réussi à construire une offre équilibrée comportant plusieurs possibilités également légitimes », face à un public qui n'a cessé de se diversifier. Il caractérisait la situation actuelle ainsi : « Sans porter de jugement de valeur sur quelque série que ce soit, cela signifie qu'on est en train de voir se constituer, au sein du système des lycées français, un grand pôle ... qui tend à constituer une formation générale à coloration tertiaire » vers laquelle on envoie le plus grand nombre d'élèves. « On peut dire qu'une dynamique d'homogénéisation des différentes voies de formation est clairement à l'œuvre. » Ce serait plus le résultat du laisser-faire qu'une volonté délibérée. En conséquence, la diversification des voies de formation ayant échoué, « il faut travailler sur la diversification pédagogique ». Monsieur Boissinot illustre ce besoin par un développement sur les travaux personnels encadrés – TPE – auxquels il accordait une grande importance pour « maintenir authentiquement vivant l'enseignement dans les classes de lycées ». Robert BALLION exprimait une opinion de même inspiration, me semble-t-il, en disant qu'il fallait trouver des moyens de différenciation ailleurs que dans les résultats du baccalauréat (cf. page 29). Les bassins d'éducation ou de formation n'offriraient-ils pas la réponse à ce besoin ou à cette nécessité de diversifier les voies de formation de la jeunesse lycéenne ? Ils constituent en effet là où ils existent un ensemble dans lequel les élèves peuvent circuler (cf. page 26). Certes il faudrait évaluer leur rôle et, pourquoi ne pas oser le dire, leur rendement dans l'orientation des élèves ?

Reste une question que pose Robert BALLION (le Monde de l'Éducation de septembre 1998) : « Plutôt que d'évaluer les établissements à partir de critères formels et nationaux, il vaudrait mieux les replacer dans la perspective de leur insertion dans un tissu local saisi dans sa triple dimension de milieu économique et social, de réseau d'équipement et de bassin de formation. » Je suis toujours surpris que l'on oppose le national et le local. Pourquoi ne pas parler en termes de complémentarité dès lors que l'éducation est nationale ? Ce qui est susceptible d'ailleurs de conforter l'échelon rectoral.

⁴² Grâce à l'OFSTED – cf. page 4.

⁴³ Ancien directeur des lycées et des collèges – actuellement Recteur de Bordeaux.

2- Y a-t-il une politique de l'orientation ?

Si oui, il faut l'évaluer. Les indicateurs de résultats des lycées le font puisqu'ils sont fondés pour une part sur la manière dont les lycées font évoluer leurs élèves de la seconde en première et de la première au baccalauréat. Chaque lycée le fait manifestement à sa manière. Y voir une politique serait pour le moins contestable (cf. pages 4 et 10). Les constatations que l'on peut faire montrent que la situation des lycées quant à leur politique de l'orientation est plutôt anarchique. En outre la circulation des élèves dans le lycée n'est qu'un élément de l'orientation. Il faudrait aussi évaluer la manière dont le lycée prend ou non en charge la préparation de ses élèves aux études supérieures ou à son insertion professionnelle. Il faudrait ajouter une troisième préoccupation, celle de préparer à la formation tout au long de la vie. Enfin le rôle, l'implication, l'efficacité des personnels d'orientation devraient également être évalués. Ce vaste chantier devrait être rapidement ouvert.

3- Le lycée est aussi un **lieu de vie** pour les jeunes. Les recommandations faites par certains commentateurs aux parents, d'aller, en quelque sorte, respirer l'air du lycée avant de choisir l'établissement de leur enfant est la traduction de cette donnée. Les parents d'élèves se soucient de plus en plus du climat de l'établissement, de la qualité de la vie scolaire, des risques courus par les jeunes dans tel ou tel environnement. Ils sont conscients que tout cela a un impact direct sur les progrès scolaires. Comment l'évaluation pourra répondre à ces questions, sous quelle forme, avec quelle pertinence ne va pas de soi. Il est certain en revanche qu'il faudra y répondre, sans doute par un travail en commun : inspection - direction chargée de l'évaluation. Il faudra le faire de façon systématique et rigoureuse sans se fier à des impressions personnelles.

4- Ce lieu de vie s'inscrit dans des **locaux** dont la qualité architecturale est déterminante pour la qualité de la vie qui s'y déroule. En 1975, l'INRP faisait des propositions pour un lycée expérimental. Elles comportaient un chapitre sur l'architecture dans lequel les espaces au sens large du terme, mais aussi les salles de cours, les ateliers, les parcours étaient figurés. Les équipements pédagogiques n'étaient pas oubliés.

Ce souci de l'aménagement de l'espace éducatif se retrouve dans le Rapport sur la vie des lycéens dans les établissements techniques et professionnels de 1989.⁴⁴ Il est aujourd'hui celui des **Régions** qui revendiquent leur implication forte dans ce domaine, qu'il s'agisse de l'entretien du patrimoine, des constructions nouvelles, des équipements au sens large du terme ou du choix des implantations. Au-delà de cet aspect matériel ou plus exactement imbriquées dans cet aspect, les Régions ont conscience que leurs décisions ont des conséquences de nature pédagogique sur l'égalité des chances par le choix des implantations ou par la création d'internats, sur la cohérence des moyens publics et privés consacrés à la formation des jeunes, sur les formations en alternance et la complémentarité lycées professionnels - centres de formation d'apprentis.

5- Dans « la sociologie de l'évaluation scolaire », Pierre MERLE démontre que les **maîtres** ont un rôle dans l'efficacité de l'établissement. A vrai dire ce n'est pas une surprise ! En revanche l'évaluation de ce rôle, parce qu'elle touche à l'évaluation du maître lui-même, est des plus difficiles. Personne ne s'y est aventuré de façon significative. Pierre Merle parle surtout de l'enseignement élémentaire. Pour lui, l'efficacité du maître est liée à trois variables, le temps consacré à l'apprentissage par l'élève, les attentes des enseignants à l'égard des élèves et les pratiques pédagogiques des maîtres. Ce qu'on évalue ainsi, c'est ce que fait le maître, non ce qu'il est. Or le véritable enjeu est bien celui-ci, améliorer le suivi, l'animation et l'évaluation des enseignants durant leurs trente années de carrière. Quoiqu'il

⁴⁴Rapport demandé par le Premier ministre Michel ROCARD à J.P. LUPPI député de l'Isère.

en soit, et si l'on veut progresser, l'angle d'attaque est sûrement celui de l'évaluation des pratiques pédagogiques de chacun et des relations entre enseignants dans l'établissement. A Lille ces préoccupations faisaient partie dans les années 90 des audits, mais réservées tout comme les résultats aux praticiens de la pédagogie. Peut-on imaginer construire une politique d'évaluation des lycées qui maintienne cet ostracisme à l'égard de certains membres de la communauté éducative, lycéens souvent majeurs et parents d'élèves, d'autant que ce n'est pas se hasarder beaucoup que de dire qu'ils savent qui, dans le lycée, est un bon professeur. Mon expérience de médiateur dans une académie confirme largement ce fait. La cécité volontaire de l'institution à tous les niveaux face aux enseignants gravement défailants exaspère nos partenaires.

6- En revanche, on peut – et il faut – parler du **proviseur** dans la réussite de l'établissement. Il serait maladroit et sans doute abusif de lier de façon étroite évaluation des lycées et évaluation des proviseurs. Il serait à l'inverse irréaliste de penser que l'une ne rejaillira pas sur l'autre. C'était l'hypothèse que faisait le recteur de Lille en reconnaissant que les audits des établissements de son académie constituaient l'une des bases de l'évaluation des chefs d'établissement. L'audit de son lycée devait être le point de départ de l'entretien d'évaluation du proviseur par le recteur. Cette perspective à l'époque provoquait naturellement des réticences. Certes l'évaluation d'un lycée ne doit pas être confondue avec celle de son proviseur. Tant de facteurs entrent en jeu ! « Mais l'on peut mettre en évidence des carences de management et des erreurs politiques. »⁴⁵

La réalité d'aujourd'hui ne permet pas d'é luder ce problème. Se met en effet en place, conformément au protocole d'accord sur la revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire signé le 16 novembre 2000 par les ministres et le principal syndicat, l'évaluation des personnels de direction. Il est utile d'en rappeler, même sommairement, les principes et le dispositif d'évaluation.

Les principes

Pour le ministère, cette évaluation s'inscrit dans la politique de modernisation du fonctionnement de l'État : mesurer l'impact et les résultats des services publics et, pour cela, leur donner des outils de pilotage.

L'évaluation des personnels d'encadrement en fait partie et constitue « l'un des enjeux forts »⁴⁶ de cette modernisation.

1- L'évaluation des personnels de direction s'inscrit dans un double objectif :

- apporter à ces personnels « aide, accompagnement et valorisation » de leur pratique ;
- « permettre aux opérations de gestion... de se dérouler dans un contexte d'objectivité quant aux critères retenus et de transparence quant aux avis émis ».

2- L'évaluation des personnels de direction est « de la responsabilité des recteurs d'académie ».

3- « L'évaluation doit se faire dans la transparence et se déroulera suivant une procédure contradictoire ».

Le dispositif d'évaluation

Son architecture comporte quatre phases. En premier lieu un **diagnostic** de la situation de l'établissement est établi par le chef d'établissement et son adjoint avec l'aide d'experts internes et externes, dont les corps d'inspection. Ce diagnostic est partagé avec l'autorité hiérarchique et se prolonge par des propositions en termes d'objectifs et d'actions. Ces derniers sont traduits dans une **lettre de mission** cosignée par le Recteur et le chef

⁴⁵ Alain MICHEL - Administration et éducation, n°90 - 2001.

⁴⁶ Les termes entre guillemets figurent dans le protocole du 16 novembre 2000.

d'établissement pour son action personnelle pendant les trois-quatre années à venir. Un **rapport d'étape** annuel est fait par le chef d'établissement avec l'aide éventuelle d'experts extérieurs (inspecteurs...). Enfin à l'issue de la durée fixée dans la lettre de mission, une « *évaluation formelle* » permet d'établir le degré d'atteinte des objectifs, d'où découle l'appréciation des performances de la personne évaluée.

Le reste du dispositif concerne en propre la gestion des personnels de direction et le rôle de l'évaluation aboutie dans cette gestion.

Tel quel ce dispositif appelle deux observations. D'une part le diagnostic prévu ici n'est pas très éloigné de la conception de l'audit qui était fait à Lille dans les années 90, ni de celui qui, ces deux dernières années scolaires, en a pris la suite. Il suffit pour s'en convaincre de considérer le rôle que jouaient et que doivent jouer encore les experts extérieurs à l'établissement dans l'élaboration du diagnostic. D'autre part, il ne sera pas possible que les inspections ne se réfèrent pas aux diagnostics, au fur et à mesure de leur existence, lorsqu'elles entreprennent des travaux d'évaluation des établissements, soit dans le cadre d'un suivi permanent tel que le pratiquait l'IGAENR, soit dans celui de l'évaluation de l'enseignement dans une académie comme commencent à le faire les deux inspections générales – cf. ci-dessus page 6.

3.3.3. Méthodologie

Les principes sur lesquels repose l'évaluation des lycées ont été posés par Claude Thélot. Ils sont rappelés dans l'ouvrage *Réussir l'école* qu'il a écrit avec Philippe JOUTARD.

Ces principes sont quatre.

1- « *Marier le général et le spécifique* »

Un lycée a pour mission d'appliquer la politique définie par le Ministre mais aussi de l'adapter à ses particularités. J'ai cité l'article du Code de l'Éducation qui le prévoit et en ordonne la traduction dans le projet d'établissement. L'évaluation doit en tenir compte en permettant à l'établissement de se comparer aux autres et avec lui-même dans le temps.

2- « *Marier le quantitatif et le qualitatif* »

Ce deuxième principe est particulièrement adapté au point précédent : le lycée objet de l'évaluation.

3- « *Marier l'interne et l'externe* »

C'est la même évaluation qui doit être transmise au chef d'établissement, aux enseignants et aux parents d'élèves, aux élus et aux responsables du système éducatif. C'est à ce prix qu'elle sera crédible. Conçue ainsi l'on voit bien qu'elle ne peut pas et ne pourra pas concerner les personnes. Il y a donc incontestablement une part de confidentialité, qui s'étend d'ailleurs à ce qui, dans l'évaluation, peut être directement utile en termes de gestion et n'a pas besoin d'être rendu public. Si les inspections générales devaient participer à l'évaluation il est vraisemblable que cette publicité donnée aux résultats poserait problème. Elles estiment en effet avoir droit à la confidentialité de leurs rapports, adressés en principe directement au Ministre qui est seul habilité à les leur demander. Il est vrai aussi qu'une évolution se dessine dans les méthodes de travail des inspections : certains rapports sont publiés sans parler du rapport général annuel. Il faut savoir qu'un problème peut se poser si l'on veut entraîner les corps d'inspection y compris les corps territoriaux dans une évaluation systématique des lycées dont les résultats devraient être publics. Ce problème est évidemment soluble dès lors qu'une volonté politique claire se manifesterait.

4- « *Marier usage interne et usage externe* »

Ce principe essentiel est d'application difficile. Il l'a été dans l'académie de Lille lors de l'opération des audits. « Mais précisément parce qu'il est et doit être extérieur, aucun dispositif d'évaluation ne sera assez précis, assez complet, assez « *intime* » avec un organisme aussi complexe qu'un établissement scolaire, pour prétendre l'évaluer exhaustivement. » Ceci a une double conséquence : l'indispensable modestie des évaluateurs – cf. page 7 – et l'envoi à l'établissement pour critique – dans le sens « critique de la manœuvre » – de l'évaluation. C'est en effet aux auteurs eux-mêmes de tirer parti de ce qui leur est montré.

Ce doit être aussi le rôle des autorités académiques : l'évaluation doit être un levier de progrès. **Elle doit être utilisée et liée à un processus de décision.** En effet comme le dit le rapport annuel 2000 du Conseil national de l'évaluation : « il est clair que des pays qui ont considérablement développé l'évaluation mais sans la lier à aucun processus de décision (Etats-Unis, Canada) ont vu ces évaluations avoir un impact limité ». Ce pourrait être le **cinquième principe.**

CONCLUSION : UN BILAN EN DEMI-TEINTE

A l'issue de cette exploration des évaluations des lycées et de leurs usages, c'est un bilan en demi-teinte que l'on peut dresser. Si la volonté politique ne fait pas défaut, il permet des avancées significatives. Elles tiennent en trois propositions : maintien de la publication des indicateurs de performance des lycées – amélioration des méthodes de travail présidant aux évaluations et les permettant – extension du champ de l'évaluation en passant de l'évaluation des résultats à celle du lycée dans sa totalité, en tant qu'organisme vivant.

Je n'insiste pas sur le premier point. Je rappelle simplement d'une part qu'un indicateur étant constitué « d'informations construites pour rendre compte d'un phénomène », il peut toujours être amélioré et affiné, d'autre part que l'exploitation des indicateurs de performance des lycées doit être facilitée afin d'améliorer leur compréhension tant par les médias que par les lycéens et leurs parents, et bien sûr leur utilisation.

Les diverses institutions doivent travailler en synergie, et d'abord les inspections parce que les chefs d'établissements demandent et attendent que la réalité du lycée soit prise en compte **dans son ensemble**. Ils expriment le regret, dit un très récent rapport conjoint IGEN-IGAENR sur « la fonction conseil aux EPLE », en particulier « qu'aucune allusion, aucune évaluation, aucun commentaire « transversaux » n'apparaissent jamais dans les comptes-rendus d'inspections sur les difficultés propres à l'hétérogénéité, sur le traitement des élèves ayant des difficultés scolaires, etc. » Je ne pouvais pas résister à citer ce texte. J'y retrouve en effet l'écho de ce que j'avais entendu dans les établissements classés sensibles en 1993...

Le recours par les inspections pour leur travail d'évaluation du système aux informations détenues par les directions et notamment celle de la programmation et du développement n'est pas d'usage courant, même si certains inspecteurs le font – cf. page 6. Ce recours devrait être naturel. Des progrès sont à faire. Que dire des échelons locaux, rectorats et inspections académiques lorsque je lis dans le même rapport ceci :

« Et cependant on note que certains recteurs ou inspecteurs d'académie déplorent « qu'il n'existe pas à ce jour de lieu où les différents indicateurs seraient centralisés et encore moins de conseil organisé à partir d'indicateurs qui auraient été examinés et analysés dans une instance quelconque ». Beaucoup de nos interlocuteurs ont déclaré qu'il faudrait « créer une batterie d'outils, de tableaux de bord, d'informations pour l'évaluation des établissements », alors que ces outils existent au plan national.

La mission d'inspection a constaté, dans les académies visitées, que les rectorats construisent eux-mêmes et mettent à la disposition des EPLE des batteries d'indicateurs « maison » destinés à aider les établissements à s'auto-évaluer. On remarque même, dans plusieurs académies visitées, que chaque niveau départemental élabore ses propres grilles d'analyse, indépendamment des autres inspections académiques et du rectorat. Ces outils, qui nécessitent à chaque fois beaucoup d'énergie, ne sont pas compatibles entre eux et ne permettent pas de dégager des analyses académiques communes. »

Il faut mettre un terme rapidement à ces incohérences et habituer les échelons gestionnaires à travailler à nouveau ensemble !

Enfin, on ne peut ignorer, je l'ai dit, qu'État et région sont, chacun à leur place, intéressés au succès du lycée. Il faudrait là aussi faciliter un travail d'évaluation en concertation, dans la clarté des responsabilités de chaque partenaire.

La dernière recommandation est sans doute la plus complexe : passer de l'évaluation des résultats du lycée à l'évaluation globale du lycée – cf. annexe 8. Cet objectif ambitieux est à

portée de main, tant d'essais ont été faits. Le matériau existe, dans les travaux des inspections générales des années 90, dans les indicateurs généraux des lycées (IPES), dans les travaux de l'Académie de Lille pour les audits de ses établissements ou encore dans un dossier élaboré récemment pour l'homologation des établissements scolaires français à l'étranger. L'évaluation globale des lycées pourrait s'inscrire dans le **projet qualité** que doit élaborer l'Education nationale dans le cadre de la politique de réforme de l'Etat, l'objectif étant de rendre visible la qualité du service rendu aux usagers.

Enfin je voudrais attirer l'attention sur deux points, d'abord une absence ou une quasi-absence qui frappe, ensuite un effort auquel il faudra assurément se résoudre. L'absence c'est celle du conseil d'administration de l'établissement public qu'est le lycée et d'ailleurs de tout organe délibératif ou consultatif comme le Conseil de la vie lycéenne. Quelle différence avec l'Angleterre où le rapport de l'OFSTED après l'inspection d'un établissement est « *adressé au conseil d'administration, qui est alors responsable du suivi*. Il est accompagné d'un résumé, dont *une copie doit être envoyée par le CA à tous les parents d'élèves* », sans compter les bibliothèques publiques, la presse et les stations de radio régionale qui reçoivent le rapport intégral également publié sur Internet !⁴⁷ Je ne dis pas : voici ce qu'il faut faire, je dis seulement que ceci mérite réflexion et doit être versé au dossier ouvert sur les problèmes que peut poser la transparence des résultats d'une évaluation globale des lycées et aussi sur le consumérisme scolaire. Dans cette perspective le conseil d'administration devrait au moins se doter d'une force de réflexion et de proposition. Les partenaires sociaux devraient y occuper une place large, sans négliger les lycéens.

L'effort auquel il faudra se résoudre se déduit de la constatation que fait Claude PAIR dans son rapport déjà cité au Haut Conseil d'évaluation de l'école : « il n'y a pas de véritable évaluation des personnels des enseignements scolaires dans l'état actuel des choses ». Je partage globalement ce point de vue (cf. pages 30 à 32), en rappelant cependant que l'évaluation des chefs d'établissement est sur le point d'être progressivement mise en œuvre. En revanche malgré différents travaux de réflexion dont certains récents, l'évaluation des professeurs qui dépasserait la trop traditionnelle et limitée notation fait encore partie des intentions (ou des mythes ?). Or le rajeunissement accéléré du corps enseignant devrait conduire à de rapides décisions. L'évaluation que je crois indispensable doit être conçue comme une aide personnelle et pédagogique à ceux qui exercent un métier difficile. Même si la formation initiale à ce métier était bien faite, elle ne saurait en effet suffire tout au long de son exercice.

Cette évaluation ne doit pas être liée au déroulement de la carrière de l'enseignant. Elle doit au contraire en être clairement distincte.

⁴⁷ Cf. article de Léonard E. WATSON dans *Administration et éducation* – n°2, 1999 – in *Bibliographie*.

Bibliographie

1. Ouvrages

- Philippe JOUTARD, Claude THELOT
Réussir l'école. Pour une politique éducative. Seuil 1999
- Jacques MARSEILLE
Le guide des lycées Seuil 2000
- Philippe MASSON
Les coulisses d'un lycée ordinaire PUF 1999
- Pierre MERLE
Sociologie de l'évaluation scolaire PUF 1998
- Claude PAIR
Fait-il réorganiser l'éducation nationale ? Hachette
Education 1998
- Jacky SIMON
Organisation et gestion de l'éducation nationale Berger-Levrault
2000
- Claude THELOT
L'évaluation du système éducatif Nathan
1993

2. Code de l'Éducation

Edition des Journaux
Officiels 2000

3. Revues

- Revue internationale d'éducation
L'évaluation des systèmes éducatifs CIEP/CNDP
Juin 2000
- Revue française de sociologie
Pierre MERLE : L'efficacité de l'enseignement 1998
- Politiques et management public
Daniel FIXARI et Frédéric KLETZ
Pilotage d'établissement scolaire :
Auto-évaluation et évaluation Juin 1996
- Lise DEMAILLY
L'évaluation et l'auto-évaluation des établissements :
un enjeu collectif, le cas des établissements scolaires
de l'académie de Lille Mars 1999
- Les Cahiers de l'Académie de Lille
L'audit des établissements dans l'Académie de Lille
1990-1996 Septembre
1997

Administration et éducation L'inspection en Angleterre par Léonard E. WATSON	AFAE 1999 - n°2
Evaluer pour piloter par Alain MICHEL, IGEN	2000 - n°2
Education et formation Eric VAILLANT : Une analyse statistique des critères par lesquels la DEP mesure chaque année les performances des lycées	MEN-DEP Juin 1997
<i>4. Rapports</i>	
Conseil scientifique de l'Évaluation : Petit guide de l'évaluation des politiques publiques	Documentation française 1996
Lycées, lycéens, savoirs. Eléments de réflexion	INRP 1998
Rapport annuel 1999 du Conseil national de l'évaluation : L'évaluation au service de l'avenir.	Documentation française 2000
Rapports des inspections générales : Rapport général IGAEN – L'évaluation des lycées	1989-1990
Rapport général IGAEN – L'évaluation des 88 lycées professionnels	1992
Suivi permanent des EPLE par l'IGAENR	1995-1996 à 1999-2000
Les suites données aux rapports de l'IGAENR - Essai d'évaluation 1995-1999.	Juillet 2000
Rapport IGEN-IGAENR – La fonction conseil aux EPLE	Avril 2001

ANNEXES

- 1-** Suivi permanent du fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement.
Année scolaire 1999-2000 – IGAENR.
- 2-** Evaluation de l'enseignement dans les Académies : le champ d'observation.
- 3-** Grille d'analyse des établissements dans le cadre des audits des établissements de l'Académie de Lille.
- 4-** Déroulement d'un audit.
- 5-** Compte-rendu d'audition de Christian FORESTIER devant le Comité de pilotage de l'évaluation de la polyvalence des lycées d'Ile-de-France.
- 6-** Composition du Comité de pilotage de l'évaluation de la polyvalence des lycées d'Ile-de-France.
- 7-** Audits des établissements du second degré dans l'Académie de Lille – année 2000-2001.
- 8-** « L'évaluation globale » des établissements.

ANNEXE 1

RAPPORT IGAENR JUILLET 2000

A Monsieur le ministre de l'Éducation nationale
A Monsieur le ministre de l'Enseignement professionnel

SUIVI PERMANENT DU FONCTIONNEMENT DES ETABLISSEMENTS PUBLICS LOCAUX D'ENSEIGNEMENT

Année scolaire 1999-2000

CONCLUSION

Ces vingt dernières années, les familles, quelle que soit leur catégorie socio-professionnelle, ont progressivement pris conscience que les études, puis le diplôme, sont la meilleure protection des jeunes contre le chômage. L'opinion publique et les parents, séduits par l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, ont majoritairement compris, cependant, qu'il fallait, pour leurs enfants, emprunter la voie du baccalauréat général. Les lycées généraux, durant cette période, se remplissent, tandis que les lycées d'enseignement professionnel, que l'on venait de rebaptiser lycées professionnels, perdent des effectifs.

Pourtant, dans le même temps, viennent d'être créés les baccalauréats professionnels. Cet ordre d'enseignement, enfin, conquiert ses lettres de noblesse en termes de préparation de diplômes. La voie d'accès au baccalauréat se diversifie. Les professeurs du Collège de France, dans le rapport qu'ils remettent au Président de la République, évoquent la « diversification des formes d'excellence ». Les parents d'élèves, quant à eux, mettent un peu plus de temps à s'en convaincre. C'est que l'image de l'enseignement professionnel est difficile à décrypter. On vient en effet de voir longuement dans quelle dualité il se trouve.

Pourtant, les conditions d'enseignement dans les lycées professionnels sont, elles aussi, désormais de même niveau et d'égale dignité que celles des lycées d'enseignement général et technologique.

« L'enseignement du second degré sera divisé en trois ordres : le technique, le moderne et le classique. Ces trois ordres d'enseignement seront mis sur le même plan et donnés dans des bâtiments comparables par des maîtres de grade égal » pouvait-on lire dans le Projet Durry de 1944, présentant au Comité de libération nationale les propositions de réforme de l'enseignement. C'est désormais acquis ou presque.

L'enseignement, cinquante ans après la libération, est dispensé dans des bâtiments d'égale dignité à ceux dans lesquels sont dispensés les enseignements généraux et technologiques. Les conseils régionaux, l'ensemble des notes le soulignent, ont là comme ailleurs, mené une politique immobilière et d'équipement tout à fait dynamique.

En termes de localisation, on a pu relever, cependant, dans le cas de lycées polyvalents, en particulier, que l'enseignement général est plus souvent concentré en centre ville tandis que les locaux destinés à l'enseignement professionnel sont plutôt situés en périphérie. Un inspecteur note cette année, dans l'un de ses rapports, la situation significative d'un lycée professionnel situé en contrebas de la colline que domine le bâtiment du lycée d'enseignement général. La multiplicité de ces situations, qui pourraient ne paraître

qu'allégoriques si elles étaient isolées, rappelle combien ces deux ordres d'enseignement ne sont pas encore totalement « d'égale dignité ».

Pour ce qui est des enseignants, et tout en saluant l'immense travail des PLP1 qui ont su sortir de l'ornière nombre de jeunes qu'ils comprenaient d'autant mieux qu'ils étaient issus de la même classe sociale qu'eux et qu'ils avaient pu partager un jour les mêmes échecs face à l'enseignement général, la création des PLP2 a harmonisé désormais le niveau de recrutement des enseignants travaillant dans les différents ordres d'enseignement.

Plusieurs rapports soulignent, cependant, l'importance du nombre de contractuels et de vacataires exerçant, non pas seulement dans les spécialités rares mais dans les lycées professionnels aux situations les plus difficiles et dans les filières délaissées. L'observation demanderait à être complétée avant de se prononcer sur les raisons de cette fuite d'une partie du corps enseignant. On peut toutefois se demander si un certain nombre d'entre eux ne souffrent pas aussi de l'image négative de certains lycées professionnels et de certaines filières.

N'est-il pas temps, précisément, d'en finir avec cette image d'un lycée professionnel, toujours tiraillé entre son héritage (l'accueil de tous les élèves qui ne suivent pas dans l'enseignement général) et son ambition (devenir un lycée à part entière, valorisé, qui débouche sur un baccalauréat reconnu à part entière et sur l'emploi).

L'orientation par défaut, la sélection par l'échec vers l'enseignement professionnel ne peuvent pas demeurer une fatalité. N'est-il pas temps de distinguer clairement les formations de remédiation à l'échec scolaire, fondées sur des pédagogies de caractère pratique et technique et les formations professionnelles dont la vocation est de déboucher sur un métier. Les premières ne relèvent pas nécessairement du lycée professionnel, les secondes en sont la vocation même.

Reste pendante la question du traitement de la très grande difficulté scolaire, et celle de l'éducation des enfants rebelles à la scolarisation, voire à toute socialisation, qui continuent trop souvent, faute d'autres lieux d'accueil, à fréquenter les lycées professionnels comme les collèges. D'autres structures déjà existantes (classes relais) ou à imaginer (collèges hors les murs), en liaison avec d'autres départements ministériels, doivent être multipliées.

Il serait extrêmement intéressant, dans ce domaine de la lutte contre l'échec scolaire, d'organiser une confrontation, au moins à l'échelle européenne, des pratiques imaginées, des moyens mis en œuvre, autour de cette problématique si commune. Sans qu'il soit question que l'analyse comparative se substitue au diagnostic de nos forces et de nos faiblesses, l'observation des expériences liées aux « charter schools » ou aux « Education Action Zones » anglaises, par exemple, serait sans nul doute pleine d'intérêt.

Là comme ailleurs, seule une réelle politique d'évaluation pourrait le confirmer ou l'infirmer.

Quelques établissements, privés comme publics, se sont engagés dans des démarches qualité et un établissement public de l'académie de Caen s'engage, cette année, dans une démarche de certification. L'exemple est original et exceptionnel. Ce lycée professionnel, qui depuis plusieurs années déjà s'était inscrit dans le cadre d'une démarche qualité, a choisi de s'engager maintenant dans une démarche de certification ISO 9000, autour des procédures liées aux stages des élèves, à l'organisation et au fonctionnement du self, des inscriptions, de l'accueil, de l'achat de fournitures, des sorties pédagogiques et des règles de sécurité, excluant expressément deux secteurs d'activité : celui des enseignements et de leur contenu pédagogique et le secteur des examens. La démarche de certification s'est engagée autour de l'idée que le lycée est un fournisseur de services aux élèves. Le lycée a, en conséquence, signé une déclaration d'engagement à rendre un service de qualité, étant

entendu que les différents audits de certification extérieurs auront à estimer l'adéquation entre cette déclaration et les faits constatés sur le site.

Quelles que soient les procédures qui pourront être retenues, seule une politique d'évaluation permettra de mettre en évidence les initiatives intéressantes effectivement mises en œuvre dans les établissements, redonnant ainsi confiance aux élèves et à leurs familles mais aussi, sans doute à certains enseignants. Ce serait un moyen efficace de ne pas abandonner ces lycées qui se battent parfois seuls pour préserver leur dignité.

Enfin, pour sortir des discours incantatoires sur la légitimité de cette forme d'enseignement, il faut qu'il puisse devenir pour les jeunes qui s'y engagent un lieu d'ascension sociale tout aussi légitime que les autres. L'enseignement professionnel doit concourir véritablement à l'égalité des chances et à l'émergence d'élites diversifiées.

A la rationalisation, indispensable, de la carte des formations devrait s'ajouter la mise en œuvre d'une dynamique de l'alternance plus déterminée. Les diplômes professionnels sont des instruments de mobilité sociale et professionnelle. Ils doivent, pour cela, couvrir un champ professionnel large, l'adaptation très précise aux différents métiers, de plus en plus diversifiés et dont il est de plus en plus difficile de prévoir l'évolution, pouvant dépendre de plus en plus des entreprises. C'est aussi cela que permet l'alternance et c'est en cela quelle pourrait représenter, bien menée, le moyen de donner enfin aux élèves de l'enseignement professionnel un statut social concurrentiel par rapport à celui des jeunes scolarisés dans les autres ordres d'enseignement.

ANNEXE 2

EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES ACADEMIES

Un champ d'observation a été déterminé, c'est-à-dire une liste d'éléments sur lesquels portent les investigations. Ce document se présente comme une suite d'items regroupés en plusieurs rubriques :

I. Les performances de l'académie

II. L'offre de formation

- * La carte scolaire
 - La structure du réseau scolaire
 - La carte des formations
 - L'enseignement adapté et spécialisé
 - L'alternance sous statut scolaire
- * Les moyens et les conditions matérielles
 - Les moyens d'enseignement
 - Les moyens en personnels non-enseignants
 - Les crédits
 - Les conditions matérielles : locaux, équipements

III. Les personnels

- * Les enseignants
 - La qualification des enseignants
 - La gestion des ressources humaines et la continuité du service d'enseignement
 - L'évaluation des personnels
 - L'animation pédagogique
- * Les aides-éducateurs
- * Les personnels ATOS

IV. La prise en charge des élèves

- * Les enseignements
- * L'orientation
- * La vie scolaire

V. Le pilotage

- * La définition et l'affichage de priorités : le projet académique ; le pilotage pédagogique
- * L'information, la communication, l'impulsion, les dispositifs d'accompagnement
- * La prise de décision
- * L'évaluation et la régulation des actions et des unités
- * Les modes de réaction aux dysfonctionnements
- * Le management des cadres de l'académie
- * L'amélioration des compétences des personnels

VI. Les relations avec les partenaires

- * Les représentants des personnels et les parents
- * Les politiques interministérielles
- * Les collectivités territoriales
- * Les milieux économiques

Chaque item figurant dans le champ d'observation est décliné en une liste d'éléments observables visant à caractériser la situation de l'académie sur ce point. Sans recouvrir l'ensemble des activités d'une académie, le champ est vaste. Il ne paraît toutefois devoir être réduit qu'au vu de l'analyse des résultats, qui, mise au regard des conditions particulières de l'académie, permet de dégager une première problématique.

ANNEXE 4

Déroulement d'un audit

- 1. Recueil d'informations**
- 2. Etude des informations**
- 3. Visite dans l'établissement**
- 4. Rédaction du rapport (version préliminaire)**
- 5. Restitution à l'établissement**
- 6. Rapport définitif**
- 7. Exploitation par l'établissement**

ANNEXE 5

COMPTE-RENDU D'AUDITION DE M.C. FORESTIER

Ancien Recteur de l'Académie de Créteil

DANS LE CADRE DE L'ÉVALUATION DE LA POLITIQUE DE POLYVALENCE DES LYCÉES D'ÎLE-DE-FRANCE

LE 23 JUILLET 1997

Le concept de polyvalence est polymorphe : personne ne l'entend vraiment de la même façon.

Actuellement il existe trois voies de formation menant au baccalauréat : la voie générale, la voie technologique, la voie professionnelle. Cette dernière, la plus récente, est singulière à deux titres ; elle comporte un palier de niveau V qui permet une sortie qualifiante et son niveau IV n'a pas pour but principal la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : cette voie a donc une double vocation

Historiquement, ces trois voies étaient dispensées dans des structures différentes et étanches (situation d'après-guerre : lycée classique et moderne, ENP et CET) qui dépendaient de directions centrales distinctes, par des corps enseignants spécifiques relevant d'inspections différentes ; la voie professionnelle était très à l'écart des deux autres.

Il y a un certain nombre d'années, les frontières ont commencé à s'estomper et la polyvalence a pris une forme discrète : l'enseignement général et l'enseignement technologique se sont rapprochés. Ce rapprochement résulte de l'émergence rapide d'un nouveau concept, celui de « technologique tertiaire » (les sections G) ; mais la proximité de la voie générale et des sections G a favorisé la sélectivité de la voie générale.

Le développement des sections tertiaires a d'ailleurs été beaucoup trop important car, du point de vue de l'insertion, les bacheliers industriels ont beaucoup plus de chances de trouver un emploi – y compris tertiaire – que les bacheliers tertiaires qui peuvent difficilement accéder à des emplois industriels.

Si l'on admet une telle définition de la polyvalence (général + technologique tertiaire), alors de très nombreux lycées sont polyvalents. C'est une définition facile, mais il s'agit alors d'un mauvais concept de polyvalence qui transforme l'ensemble de la voie technologique en voie d'exclusion, l'arme étant le technologique tertiaire.

A côté de cela, la voie professionnelle a été longtemps maintenue à l'écart, dans un ghetto, avec ses établissements, ses chefs d'établissement, ses enseignants. L'image de la voie professionnelle est restée difficile ; depuis la seconde guerre mondiale, elle s'est paupérisée : certains LP étaient au début des années 80 dans un état déplorable. La voie professionnelle n'a pas été tirée vers le haut. Dans l'académie de Créteil, les orientations post-troisième en enseignement professionnel tertiaire ont été trop nombreuses, sans que les créations de sections de Bacpro soient en rapport avec cette augmentation.

Dans ce contexte, le choix de promouvoir la polyvalence, en tant que Recteur de Créteil, a été un choix pédagogique ; la dimension « rentabilité économique » n'a pas été la préoccupation dominante. Différents choix étaient possibles.

Rassembler les voies générale et technologique en laissant à l'écart la voie professionnelle aurait encore accentué la ghettoïsation de cette dernière. L'isolement de celle-ci s'était déjà

paradoxalement renforcé avec la création des Bacpro. En effet, avant leur création, la voie de promotion des élèves de l'enseignement professionnel était la première d'adaptation, qui permettait ensuite l'accès au BTS. La création des Bacpro a eu un effet de rétention des bons élèves dans la voie professionnelle ; en raison de la faible mobilité des jeunes et de la pression dominante, on a assisté à un véritable croisement paradoxal de population : les meilleurs élèves, qui auraient dû relever de classes d'adaptation s'orientaient en Bacpro et ceux qui n'y étaient pas admis allaient en première d'adaptation. Cette situation a été un élément déclencheur d'une prise de conscience : il fallait arrêter d'isoler la voie professionnelle.

Rassembler les trois voies de formation présentait cependant un inconvénient majeur : la création de grosses structures, 2000 élèves au minimum.

Un choix a donc été opéré. La césure – même si toute césure est mauvaise – a été placée entre la voie générale et la voie technologique. L'option choisie prioritairement a été de rassembler les voies technologique et professionnelle pour valoriser cette dernière.

La mise en place de cette polyvalence était facile : ouvrir une première d'adaptation en LP puis une classe terminale et enfin une STS. Sur le terrain, on ne retrouve pas les oppositions syndicales et la collaboration de corps enseignants différents ne pose pas problème. Si la filière professionnelle est bien identifiée, la polyvalence ne peut rencontrer aucune objection. La présence d'enseignements technologiques à côté des enseignements professionnels est nécessaire à la constitution d'un pôle technique industriel. Les atouts de ce type d'établissement sont, en sus des équipements diversifiés dont chacun profite, la richesse de son corps enseignant et l'absence d'effets pervers sur les orientations. Un exemple de réussite de cette polyvalence est le lycée de Coulomnières spécialisé en mécanique automobile et qui accueille par ailleurs des apprentis.

Cependant, cette polyvalence n'est intéressante que pour les filières industrielles. Le niveau V en tertiaire a-t-il encore un sens ? La suppression des CAP tertiaires n'aurait-elle pas dû s'effectuer à l'inverse de ce qui a été fait : faire disparaître les formations aux flux très importants mais conserver les diplômes à petit flux car eux correspondaient à des métiers spécifiques. Il n'est pas exclu d'envisager la polyvalence tertiaire, mais le meilleur concept de polyvalence, c'est le lycée polyvalent industriel.

Depuis la mise en place de la polyvalence à Créteil et vue depuis la DLC, la polyvalence semble avoir connu un bon développement. Si le message a été reçu différemment selon les académies (résistances fortes en Lorraine par exemple), le concept de LYP industriel s'est bien « vendu » ; il aurait connu encore plus de succès s'il n'y avait pas eu d'opposition syndicale (SNETAA et SNES). En effet, le SNETAA persiste dans sa volonté d'isolement de la voie professionnelle en souhaitant la création d'un diplôme professionnel de niveau III : le BPS, brevet professionnel supérieur.

DEBATS

– M. Maurel : Quelle est la place de la voie générale dans la polyvalence ?

– M. Forestier : Elle n'y a guère de place ; la polyvalence rend service au souci de sélectivité de la voie générale en la débarrassant des moins bons élèves, affectés dans les autres voies mais elle ne rend pas service aux élèves. Une piste intéressante à explorer cependant : le développement de la Section Scientifique option Technologies Industrielles (l'ancien Bac E) qui serait avantageusement renommé « Sciences pour l'ingénieur ». C'est par cette section que pourrait passer une revalorisation réussie de l'enseignement technique (cf. réforme des classes préparatoires, filière PSI, qui va dans le bon sens).

Le rééquilibrage des flux entre filières industrielle et tertiaire mais également entre scientifique et non scientifique est un réel problème en France comme en Europe.

– M. Mallet : Comment envisagez-vous l'évaluation de la polyvalence et ses méthodes ?

– M. Forestier : L'évaluation paraît une bonne chose pour convaincre du bien-fondé de la polyvalence : la réussite des LYP industriels ne fait pas de doute. Le message mériterait d'être diffusé. Au-delà des aspects pédagogiques évoqués, il semble naturel que la Région traite de la dimension économique de la polyvalence : bénéfique pour la construction et les équipements en plus de la voie professionnelle pour l'accès aux équipements...

– M. Foucher : L'accompagnement de la polyvalence par la Région – le message en direction des familles – a été quasi inexistant. Aurait-il été et est-il encore utile ?

– M. Forestier : La promotion du technique a été faite par tous les secrétaires d'État à l'enseignement technique successifs ; mais il n'y a qu'un seul enseignement technique à promouvoir : l'industriel. Il faudrait sortir de la langue de bois ; une collectivité territoriale le peut-elle ?

Il conviendrait également d'associer à cette promotion du technique industriel celle de l'apprentissage (appliquer l'article 57 de la loi quinquennale) et de la formation continue : mélange des publics et des enseignants. A terme, il conviendrait que le conseil d'administration soit présidé, comme dans les établissements agricoles, non par le chef d'établissement mais par une personnalité qualifiée.

– M. Mallet : L'apprentissage permettra-t-il dans l'avenir de mettre à disposition des jeunes davantage d'équipements technologiques ?

– M. Forestier : Certainement, mais une autre réponse consiste également dans les centres de ressources comme le CERTA Productique d'Ile de France, qui offre en outre la possibilité de fonctionnement en mode semi-dégradé que l'on ne saurait retrouver à l'occasion de stages en entreprises sur des sites en fonctionnement.

– M. Maurel : Quelle sera la position du Ministère de l'Éducation nationale sur la polyvalence : le sujet sera-t-il évoqué ?

– M. Forestier : Il n'y aura pas de discours contre. Le propos de M. Allègre sur l'implantation de sections technologiques dans chaque lycée parisien conduit au développement de la polyvalence scientifique - technologique industriel (sciences pour l'ingénieur).

ANNEXE 6

Extrait d'une lettre de l'Inspection générale du Conseil régional Ile-de-France

3 août 1999.

Le comité de pilotage sera, notamment, constitué :

- pour chacune des trois académies :
 - de délégués académiques aux enseignements techniques, ou aux enseignements techniques et à la formation continue
 - de proviseurs
- du Directeur délégué de la formation au Groupement des Industries Métallurgiques
- du Président de l'Institut de Formation du Bâtiment et des Travaux Publics (Comité éducation économie de l'Académie de Paris)
- d'un représentant du secteur tertiaire (à confirmer)
- d'un sociologue (CNRS)
- d'un spécialiste des sciences de l'éducation (à confirmer)
- du Conseil Régional :
 - Direction des affaires scolaires et de l'enseignement supérieur
 - Direction du développement économique et de la formation professionnelle
 - Direction des affaires financières
 - Inspection générale.

Le comité de pilotage pourra travailler selon les besoins en formation plénière restreinte, ou selon toute autre configuration utile.

Il pourra, sur invitation de son président, faire appel à tout expert dont la collaboration lui apparaîtrait souhaitable, et procéder à toute audition utile dans le cadre de sa mission.

ANNEXE 7

AUDIT DES ETABLISSEMENTS DU SECOND DEGRE DANS L'ACADEMIE DE LILLE

Année scolaire 2000-2001

1. Le dispositif

La volonté de renouer avec les audits s'inscrit dans une logique de suivi du projet académique et d'accompagnement dans la mise en œuvre des projets d'établissement.

Elément central de l'expertise du système éducatif dans l'Académie, la démarche d'audit cherche principalement à

- apprécier l'efficacité des dispositifs locaux ;
- mesurer l'impact des impulsions académiques et nationales sur le « terrain ».

Comme en 1999, le choix des établissements conduit à distinguer :

- un panel de 28 établissements (16 collèges, 8 lycées, 4 lycées professionnels) répartis dans quatre bassins d'éducation (Lille centre, Valenciennois, Calaisis et Artois-Ternois) ;
- un groupe de 6 établissements choisis parce qu'ils mettent en place des actions innovantes et/ou qui relèvent des dispositifs « nouvelles chances ».

2. Le cahier des charges des auditeurs

Le cahier des charges des auditeurs comporte 3 aspects :

- renvoyer l'image de la façon dont fonctionnent les établissements audités (le bilan s'apprécie dans la durée et non sur un an) ;
- faire le point sur leurs performances globales ;
- formuler des axes de travail réalistes sur la base d'un diagnostic partagé.

Le rapport écrit de l'audit adopte le plan suivant :

1. les caractéristiques de l'établissement ;
2. la politique mise en œuvre et système de pilotage
3. la qualité de la prise en charge des élèves
4. l'appropriation des objectifs académiques et nationaux
5. les demandes formulées par les établissements
6. les performances de l'établissement
7. la conclusion
8. les points forts et les points faibles.

Il est accompagné mais de manière séparée de recommandations à destination :

- de l'établissement
- du chef d'établissement

Ce document est communiqué au chef d'établissement, à l'équipe de direction et à l'ensemble des personnes auditées.

La restitution s'effectue en deux temps avec :

- le chef d'établissement et/ou l'équipe de direction ;
- une partie ou l'ensemble des personnes qui ont participé à l'audit.

3. Les entretiens

Les auditeurs veilleront à entendre tous les acteurs de l'établissement :

- L'équipe de direction
- Les enseignants
- Les élèves
- L'équipe éducative
- Les parents
- Les personnels techniques, administratifs et de santé

Centré volontairement sur l'essentiel, le guide d'entretien proposé ne constitue ni un modèle, ni un cadre limitatif. Ce guide ne fournit pas un questionnaire « clef en main ». Il s'efforce plus modestement de rappeler les points essentiels qui permettent aux équipes de se positionner :

- par rapport aux objectifs à atteindre en référence aux missions générales que la nation fixe aux établissements :
 - ◆ Accueillir ;
 - ◆ Acquérir des savoirs ;
 - ◆ Préparer aux voies de formation ;
 - ◆ Eduquer à la citoyenneté
- sur la capacité des acteurs à cerner la situation dans laquelle l'établissement s'inscrit :
 - ◆ Le pilotage ;
 - ◆ Les partenaires.

L'équipe de direction pourra fournir aux auditeurs tous les documents susceptibles de les aider à mieux connaître la situation de l'établissement et son fonctionnement. Elle devra constituer un dossier d'informations composé :

- du projet d'établissement ;
- des procès verbaux du conseil d'administration
- du rapport du dernier audit ;
- d'une note brève sur les forces et les faiblesses de l'établissement.
- + tous documents susceptibles d'éclairer sur les évolutions constatées.

Accueillir

Il s'agit de s'interroger sur la façon dont est organisé l'accueil des élèves et sur ce qui est mis en œuvre pour réaliser la mixité sociale et lutter contre l'exclusion.

1. Quelle est la qualité du climat général ?
 - Les locaux
 - Les relations entre les personnels
 - L'organisation du temps scolaire
 - L'intégration de la SEGPA au collège
 - Les activités hors de la classe (clubs, foyers, maison des lycéens...)
 - Les animations culturelles et sportives...
2. Comment est réalisée la mixité sociale ?
 - La composition des classes
 - Le recrutement des élèves

- Les modalités d'organisation des emplois du temps...

3. Comment est réalisée la mixité sociale ?

- Par la communauté éducative
- Par l'équipe sociale et de santé...

Acquérir des savoirs et des savoir-faire

1. Quelles sont les démarches pédagogiques mises en œuvre pour adapter l'enseignement à la diversité des élèves et favoriser le travail personnel ?

– Au collège :

- La souplesse horaire (disciplines, travaux de groupe, modulation des séquences...)
- Les structures valorisantes (classes européennes, classes sportives)
- Les études dirigées et/ou encadrées
- Les parcours diversifiés
- Les travaux croisés
- Les nouvelles technologies appliquées
- Le tutorat...

– Au lycée général et technologique :

- Les travaux personnels encadrés
- L'éducation civique juridique et sociale
- Le centre de ressources...

– Au lycée professionnel :

- Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel...

Quelle est la contribution des T.I.C.E. et du C.D.I. à ces dispositifs ?

Quelles sont les cohérences entre les dispositifs mis en œuvre ?

2. Comment est organisée l'aide individualisée dans l'établissement ?

– Au collège :

- Les heures de remise à niveau et de soutien
- Les dispositifs d'aide et de soutien
- Le dispositif d'insertion au cycle d'orientation...

– Au lycée général, technologique et professionnel :

- Les modules
- L'aide individualisée

– Y a-t-il un suivi particulier assuré...

- par les intervenants extérieurs à la classe (aides-éducateurs, étudiants, tuteurs...)
- dans le cadre de dispositifs extérieurs à l'établissement ?

3. Comment sont mesurés les effets de ces dispositifs sur les apprentissages et les résultats aux examens ?

- Les évaluations nationales en 6ème
- Le Diplôme National du Brevet
- Les évaluations en 2nde
- Les résultats au C.A.P./B.E.P.
- Le Baccalauréat

Les évaluations de masse sont-elles intégrées dans les pratiques pédagogiques ?

Préparer aux voies de formation

1. Y a-t-il un projet commun d'éducation au choix ?

- Comment les différentes disciplines sont-elles associées ?
- Les actions de valorisation du projet personnel et/ou professionnel de l'élève
- Le rôle du C.O.P.

2. Les politiques d'orientation et leurs effets ?

- Au collège
 - Les retards à l'entrée
 - Les redoublements
 - Les taux d'accès 6^{ème}/2nde
 - Le devenir en fin de 2nde
- Au lycée général et technologique
 - Les redoublements
 - Le devenir en fin de 2nde
 - Le choix des options
 - L'orientation post-baccalauréat (pression en BTS)
- Au lycée professionnel
 - Les taux de pression par spécialité
 - Le devenir après le B.E.P. : l'orientation en première d'adaptation ou en bac pro.
 - L'orientation post-baccalauréat
- Les sorties prématurées du système éducatif (rôle des dispositifs d'insertion et de poursuite d'études)

Participer à la vie de l'institution : le volet éducatif du projet d'établissement

1. Quelles démarches et quels contenus permettent un fonctionnement constructif de la démocratie représentative ?

- L'heure de vie de classe
 - Les thèmes.
 - Les relations entre professeurs principaux, CPE, délégués.

- Les conseils de classe
 - Les démarches permettant d'expliciter en classe le sens et les modalités de l'évaluation
 - Dans les conseils de classe :
 - ≠ Le rôle des délégués
 - ≠ La préparation par le professeur principal
 - ≠ Le rôle de l'heure de vie de classe
 - ≠ Les modalités de restitution aux familles
- La formation spécifique des délégués
 - Les contenus
 - Les types d'intervenants (CPE, professeurs,...)
- Les thèmes et modalités de fonctionnement des instances
 - Les initiatives pour impliquer toute la communauté éducative dans la préparation du CVL et du CESC
 - Les sujets prioritaires du CVL et du CESC
 - Les modes de relation CPE/professeurs/délégués

2. Quelles sont les modalités d'élaboration et d'application du règlement intérieur pour garantir l'implication de l'ensemble de la communauté éducative ?

- Le règlement intérieur et le projet d'établissement
 - Le choix du mode d'élaboration du règlement intérieur
 - Le rôle des différents personnels dans l'application du règlement intérieur
- Les sanctions
 - Les modalités d'harmonisation des punitions scolaires
 - Les projets pour la valorisation des actions exemplaires
 - Les actions de prévention

3. Quelle organisation dans l'établissement permet-elle le suivi des élèves ?

- Les liens avec les familles
- Le rôle des personnels sociaux et de santé, du CPE, des professeurs
- L'accompagnement des élèves en situation difficile

4. Comment le fonctionnement des différentes instances de l'établissement contribue-t-il à l'éducation à la citoyenneté ?

- En liaison avec l'éducation civique et l'ECJS
- A travers les initiatives qui donnent sens au rôle des délégués

Travailler en partenariat

Quels sont les rapports entre l'établissement et ...

1. Les autorités de tutelle ?

- La qualité des rapports
- Les outils de liaison

2. L'environnement économique ?

- Les stages
- L'apprentissage
- La formation par alternance
- Les liens avec le GRETA

3. Les parents ?

- Les modes de communication
- Leur participation
- Leur rôle

4. Les autres services déconcentrés et les communes ?

- L'accompagnement scolaire des élèves : études, tutorat...
- Le contrat éducatif local
- Le contrat local de sécurité
- Les actions liées à la Politique de la Ville
- Les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Améliorer le pilotage

1. Quelle est la qualité de la mobilisation des acteurs sur un projet ?

- L'animation de l'équipe de direction
- Le rôle des personnes relais (professeurs principaux, coordonnateurs...)
- L'implication des personnels (les enseignants, les CPE, les aides-éducateurs, les personnels éducatifs, les personnels techniques et administratifs, les personnels de santé).

2. Quelles sont les modalités de l'élaboration du projet ?

- L'utilisation des outils d'évaluation
- La communication interne/externe

3. Comment sont mises en œuvre les innovations ?

- Les impulsions nationales et académiques
- Les attentes envers les autorités de tutelle
- Besoins de formation (Existe-t-il un plan de formation ?)

ANNEXE 8

« L'ÉVALUATION GLOBALE » DES ÉTABLISSEMENTS

1. Un souhait et une nécessité

Outre les différents domaines sectoriels dans lesquels peut s'exercer la fonction conseil, un souhait a été exprimé par la plupart des chefs d'établissement, « la prise en compte de la réalité de l'EPLÉ dans son ensemble ». Par delà le conseil technique qu'il finit toujours par trouver, le chef d'établissement a besoin de « conseil stratégique », de « prendre le temps de réfléchir », il a besoin d'un conseil en « aide au diagnostic » et en « accompagnement des politiques » qu'il met en œuvre, d'une « mise en perspective » de l'établissement par un regard extérieur.

Confrontés dans le domaine pédagogique à la succession des inspecteurs pédagogiques, ils expriment le regret que ces « regards extérieurs » n'assurent pas davantage un rôle d'évaluation plus générale du système. Ils regrettent, en particulier, qu'aucune allusion, aucune évaluation, aucun commentaire « transversaux » n'apparaissent jamais dans les comptes-rendus d'inspections sur les questions intéressant le projet d'établissement, sur la constitution des divisions, sur les difficultés propres à l'hétérogénéité, sur le traitement des élèves ayant des difficultés scolaires, etc.

Ces regrets sont partagés par les autorités académiques, recteurs, inspecteurs d'académie et inspecteurs pédagogiques. Comme cela a été évoqué plus haut, ils sont les premiers à déplorer de faire « aussi peu de chose » des procès-verbaux des conseils d'administration, des projets d'établissement, des bilans annuels, tous documents qui sont le plus souvent reçus dans les services mais qui ne sont guère utilisés, guère analysés et qui ne sont presque jamais l'occasion de conseil. Invoquant des raisons de temps disponible et de charge de travail, les autorités « hiérarchiques » ne visitent guère les établissements et n'évaluent ni ne contrôlent les politiques mises en place.

La notion « d'établissement » est, à l'intérieur même du ministère mais également des services déconcentrés (pourtant en « relation directe » avec les EPLÉ), peu répandue. Les différentes directions nationales et les divisions académiques ou départementales traitent des formations, des enseignements, de l'administration, des personnels, des finances, rarement des établissements en tant que tels. Dans quelques académies apparaît depuis peu dans les organigrammes cette notion d'établissement en tant qu'organisme vivant ayant son existence propre, sa dynamique, ses réussites ou ses échecs.

Face à ces réalités et à ces difficultés un certain nombre d'académies ont mis en place, depuis plus ou moins longtemps, une politique « d'évaluation globale »⁴⁸ des établissements, selon des conceptions, des périmètres, des fréquences variables.

Il se trouve, par ailleurs, que la mission d'inspection a effectué ses investigations à l'époque où était signé un « protocole » d'accord entre un syndicat de chefs d'établissement et le ministère (DPATE). Ce protocole a suscité immédiatement des réflexions de la part tant des autorités académiques que des personnels de direction à propos du diagnostic et de l'évaluation. Il est apparu à nombre de nos interlocuteurs que les modalités du protocole

⁴⁸ Certaines académies emploient le terme « d'audit » qui ne correspond cependant pas à l'acception généralement admise de ce vocable dans l'entreprise privée.

rendront indispensables une approche globale des établissements et donc la mise en place de politiques de conseil et d'évaluation « transversales ». Cette approche confirme, semble-t-il, l'utilité d'une « campagne » systématique d'évaluation des établissements.

La mission d'inspection a donc examiné la situation des académies qui pratiquent des évaluations globales. ***Elle a acquis la conviction qu'une telle pratique constituait un outil très utile pour l'évaluation des établissements, c'est-à-dire d'abord pour une politique de conseil stratégique.***

Sans proposer une analyse détaillée des politiques d'évaluation menées dans certaines académies, qui n'entrait pas dans le cadre de la mission d'inspection, il lui a semblé cependant opportun d'analyser les difficultés rencontrées par la mise en œuvre de ces actions avant de proposer les conditions de leur extension.

2. Les difficultés liées aux problèmes hiérarchiques

Si l'on veut réussir une politique « d'audit », il apparaît à la mission d'inspection qu'il faut prendre conscience des difficultés qui ont été rencontrées par les académies « pionnières » et qui, si l'on n'y prend garde, risquent de faire échouer les initiatives dans ce domaine.

Une première difficulté a trait aux **problèmes hiérarchiques**. En effet, même si ce qui suit semble un truisme, « conseiller », « commander » et « évaluer », (toutes actions que peuvent entreprendre les autorités académiques, parfois simultanément) devraient impliquer **des comportements et des modes de relations différents**.

Dans la pratique, les chefs d'établissement ne sollicitent guère de conseils que lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Cette demande est encore perçue par eux comme un « aveu de faiblesse » face à la « hiérarchie », celle qui conseille, mais aussi qui évalue et qui « juge ». **D'une manière générale les chefs d'établissement osent rarement dire qu'ils ne savent pas trouver eux-mêmes une réponse aux problèmes auxquels ils sont confrontés.** Il est d'ailleurs curieux de constater que, à la différence des chefs d'établissement, les gestionnaires et les comptables déclarent ne pas hésiter à demander conseil au rectorat et qu'il n'y a pas, dans leur esprit, de confusion entre « évaluation » et « demande de conseil ». Il est vraisemblable que leur notateur « étant le chef d'établissement, ils ne perçoivent pas les autorités académiques comme une hiérarchie « intimidante ».

Parallèlement à ces réflexions, un recteur exprime le sentiment qu'il est « **difficile de parler avec les chefs d'établissement et de les conseiller lorsqu'on est la hiérarchie** ». Un IA-DSDEN déclare que « si c'est lui qui préside la réunion [dans un bassin d'éducation], il ne se dit plus rien ».

De même, l'inspecteur de la vie scolaire est souvent perçu par les chefs d'établissement comme occupant une fonction hiérarchique, ce qui rend difficile sa mission de conseil. Il semble que cette dernière soit plus facile pour le proviseur vie scolaire, en fonction cependant de sa personnalité et de son origine : **les chefs d'établissement veulent bien avoir affaire, en matière de conseil, à un collègue s'il n'est pas, peu ou prou, perçu comme le représentant officiel du recteur.**

Ces considérations ont conduit un recteur, dans l'académie duquel on pratique l'évaluation globale des EPLE, à séparer la fonction de conseil et d'évaluation de la fonction d'inspection. Dans cette académie, on considère que la fonction conseil ne doit pas être liée à la symbolique hiérarchique et les « inspecteurs-auditeurs » sont, lorsqu'ils pratiquent l'audit d'un établissement, placés sous l'autorité d'un responsable pédagogique académique (dont la qualité d'inspecteur général permet d'assurer l'indépendance) et non pas sous celle du recteur.

Il est apparu à la mission d'inspection que les chefs d'établissement concernés par une évaluation dans cette académie faisaient effectivement la différence entre les tâches d'inspection dans le champ disciplinaire et les tâches d'audit, assumées selon les circonstances par les mêmes IA-IPR ou IEN-ET. Si l'évaluation finale de la personne même du chef d'établissement relève évidemment de la hiérarchie, il semble à la mission d'inspection que la phase de « diagnostic » de l'EPL doive, au minimum, être partagée entre la hiérarchie et d'autres intervenants (corps d'inspection, autres chefs d'établissement, enseignants, etc.).

La mission recommande la généralisation de cette attitude de séparation des fonctions hiérarchiques ou d'inspection avec celles de diagnostic et d'évaluation des établissements.

3. Le rôle des corps d'inspection à compétences pédagogiques

Comme on l'a dit plus haut, l'ambiguïté de leur positionnement (« conseillers », mais aussi « notateurs » et « représentants du recteur ») fait dire aux IA-IPR qu'ils ne sentent pas en mesure de faire reconnaître leur compétence dans l'évaluation « transversale » des établissements.

A plusieurs reprises, la mission d'inspection a relevé que, dans les bassins d'éducation dans lesquels figurent des inspecteurs « référents », ces derniers ne sont pas considérés comme « légitimes » par les chefs d'établissement.

Dans certaines académies visitées, celles qui ne pratiquent pas encore l'évaluation globale, les inspecteurs ne se sentent légitimes que dans l'inspection dans le champ disciplinaire et ne s'estiment pas préparés à l'analyse globale des établissements.

D'autres inspecteurs ont cependant conscience « qu'ils ne pourront pas rester indéfiniment sur le seul champ disciplinaire ». Certains recteurs et inspecteurs généraux, correspondants académiques, pensent qu'il **serait « intéressant d'inscrire au programme de travail académique la responsabilité des inspecteurs pédagogiques sur le « transversal » et pas seulement sur le disciplinaire ».**

L'idée progresse dans les esprits, plus ou moins rapidement en fonction de l'engagement des recteurs ; Dans certaines académies tous les inspecteurs sont impliqués dans les travaux disciplinaires mais la moitié d'entre eux sont déjà engagés dans les « évaluations ». On constate un passage progressif du disciplinaire au transversal, conséquence de la démarche académique d'évaluation globale des établissements et d'accompagnement des réformes.

Cette évolution, dans les académies dans lesquelles elle est marquée, reçoit l'assentiment de la plupart des inspecteurs concernés, mais, plus encore, celui des chefs d'établissement. Les premiers y voient une extension intéressante de leurs tâches, les seconds l'instauration de coopérations et d'un dialogue bienvenus.

La mission recommande aux académies d'inscrire une part grandissante dans les tâches des inspecteurs territoriaux au bénéfice des « diagnostics » et des évaluations globales des établissements.

Compte tenu de l'importance stratégique de ces nouvelles tâches, qui ne peuvent cependant pas se substituer aux missions traditionnelles des corps

d'inspection, la mission d'inspection recommande un accroissement significatif des effectifs d'IA-IPR et d'IEN-ET/EG⁴⁹.

4. Quelques observations sur la méthodologie de l'évaluation globale

Par rapport aux expériences anciennes ou récentes de pratique de l'évaluation des EPLE, il a paru possible de dégager quelques constantes méthodologiques mais aussi de soulever quelques questions qui font problème ou de cerner certaines limites de l'exercice. La mission d'inspection n'a pas pour objet d'entrer dans une analyse comparative des diverses modalités académiques de « l'évaluation » ni dans celle des moyens – sans doute très importants – nécessaires à son accomplissement.

La mission recommande, compte tenu de l'importance et de l'actualité du sujet, qu'une mission conjointe des deux inspections générales du ministère soit diligentée sur le bilan et les perspectives de cette approche.

Le premier souci des académies concernées a été de rendre « autonome » la fonction d'évaluation et de conseil par rapport à la relation « normale » hiérarchique. On a déjà évoqué cette question, en particulier pour ce qui concerne le mode d'intervention des corps d'inspection à compétences pédagogiques. Tenant compte tout autant des contraintes que des résultats des établissements, la démarche d'évaluation est l'outil de dialogue et du conseil entre les autorités académiques et les établissements et les EPLE. Dans une démarche réciproque, elle devrait permettre l'exercice par les EPLE d'une fonction de « conseil » aux autorités académiques, occasion pour les établissements de formuler des propositions à leur hiérarchie.

Un autre point qui semble indispensable consiste à faire passer l'établissement lui-même par une phase « d'auto-évaluation », de diagnostic, à partir de ses propres données et de celles qui lui sont transmises par le niveau académique.

Dans la phase d'évaluation à proprement parler et, selon les académies les équipes d'évaluateurs sont composées généralement d'un ou plusieurs d'IA-IPR, parfois d'un IEN, d'un chef d'établissement, d'un représentant du rectorat ou d'un IA et d'un enseignant. On trouve aussi des expériences de visites d'évaluation assurées par les seuls corps territoriaux à compétences pédagogiques.

La DPD, avec ces indicateurs, peut fournir aux académies des outils pour repérer des établissements qui mériteraient conseil de la part des autorités académiques mais qui constitueraient aussi une « aide au pilotage » pour les chefs d'établissement, les recteurs et inspecteurs d'académie. La DPD est, actuellement, en mesure de déterminer, par exemple, les 10% d'établissements qui ont le plus de « difficultés » et les 10 % qui « réussissent » le mieux.

A partir de ces données il conviendrait, bien sûr, et ce serait le rôle des acteurs académiques, d'entrer dans une analyse qualitative des données des IPES, des « composants de la réussite ou de l'échec » et d'examiner ce que l'on fait, en termes de conseil (mais aussi de pilotage) au-delà du constat des échecs et des réussites. Il conviendrait aussi, en l'occurrence, d'apprendre à transformer les résultats des différents instruments de mesure en objectifs de réformes pour les établissements et les enseignants. Cette tâche pourrait être partagée entre le ministère et les académies.

Or la DPD constate, pour le regretter, que ses travaux sont rarement pris en compte « politiquement » par les recteurs et les corps d'inspection. En général l'interlocuteur de la

⁴⁹ Cette proposition figure dans le rapport n°00011/0012 déjà cité.

DPD dans les académies est le service statistique académique qui trouve rarement un relais « politique » auprès des recteurs et des inspecteurs d'académie.

En outre, et cette analyse a été confirmée par les visites de « terrain », les corps d'inspection pédagogique ne recourent pas systématiquement aux indicateurs IPES, « spécialisés » qu'ils sont dans une approche strictement disciplinaire. Il est apparu à la mission d'inspection que rares sont les IA-IPR ou IEN-ET qui ont l'habitude de faire avec le chef d'établissement une évaluation du fonctionnement de l'EPLÉ à partir des IPES ou de la batterie d'indicateurs que la DPD (voire le rectorat) édite annuellement pour chaque établissement.

Et cependant on note que certains recteurs ou inspecteurs d'académie déplorent « qu'il n'existe pas à ce jour de lieu où les différents indicateurs seraient centralisés et encore moins de conseil organisé à partir d'indicateurs qui auraient été examinés et analysés dans une instance quelconque ». Beaucoup de nos interlocuteurs qui auraient été examinés et analysés dans une instance quelconque ». Beaucoup de nos interlocuteurs ont déclaré qu'il faudrait « créer une batterie d'outils, de tableaux de bord, d'informations pour l'évaluation des établissements », alors que ces outils existent au plan national.

La mission d'inspection a constaté, dans les académies visitées, que les rectorats construisent eux-mêmes et mettent à la disposition des EPLÉ des batteries d'indicateurs « maison » destinés à aider les établissements à s'auto-évaluer. On remarque même, dans plusieurs académies visitées, que chaque niveau départemental élabore ses propres grilles d'analyse, indépendamment des autres inspections académiques et du rectorat. Ces outils, qui nécessitent à chaque fois beaucoup d'énergie, ne sont pas compatibles entre eux et ne permettent pas de dégager des analyses académiques communes.

L'attention doit être appelée sur cette question. Ou bien les travaux de la DPD sont utiles et correspondent aux besoins de conseil et d'aide au pilotage des autorités académiques et des chefs d'établissement et il conviendrait de s'interroger sur les conditions d'une meilleure diffusion et d'une plus large utilisation de ces outils, ou bien ils ne sont pas utilisés et il conviendrait alors de les réviser collectivement plutôt que chaque service académique ou départemental s'évertue, pour ses propres établissements, à « réinventer » dans son territoire des systèmes d'information spécifiques et non-communicants.

La mission recommande que la DESCO, la DPD, quelques académies et des représentants d'établissements réalisent un travail de validation des outils d'information et de formation de manière à améliorer la diffusion et l'utilisation de ces dispositifs nationaux.

(Extrait du rapport conjoint IGEN-IGAENR sur la fonction conseil aux EPLÉ – Avril 2001. Rapporteurs Philippe DUVAL, Gérard SAURAT).