

# Evaluation et orientation

Objectif

Ces quelques réflexions pourront être utiles lors de l'élaboration des stages de professeurs principaux.

## **REVENIR A L'ORGANISATION GENERALE DE L'ORIENTATION EN FRANCE. 2**

<b>QUEL EST LE CHOIX PARTICULIER FRANÇAIS ? .....</b>	<b>2</b>
<b>L'ORIENTATION EST UNE AFFAIRE DE JUSTICE.....</b>	<b>3</b>
LA JUSTICE, REFERENCE DE LEGITIMITE .....	3
LA JUSTESSE, REFERENCE DE VALIDITE .....	3
LA PERTINENCE, REFERENCE D'ACCEPTABILITE .....	3
<b>LE PROCESSUS DES PROCEDURES .....</b>	<b>4</b>
L'OBJECTIF GENERAL .....	4
QUELQUES REMARQUES PREALABLES .....	4
PROPOSITIONS .....	5
<b>LA CLASSE DE SECONDE, UNE SITUATION ORIGINALE .....</b>	<b>5</b>
SUR LE PLAN DE L'ORIENTATION .....	5
SUR L'APPLICATION DES DIRECTIVES NATIONALES.....	6
SUR L'AFFECTATION.....	6
<b>MOTIVATION ET DROIT .....</b>	<b>6</b>
SELON QUELS PRINCIPES S'EFFECTUE L'ORIENTATION DES ELEVES ? .....	7
LE RECOURS JURIDIQUE .....	8
LA MOTIVATION DE LA DECISION.....	8
<b>LA DEMANDE INDIVIDUELLE EST UN PROCESSUS SOCIAL .....</b>	<b>9</b>

## **MODIFICATIONS DU SYSTEME D'EVALUATION ? .....** 10

<b>VERS UNE EVALUATION DES COMPETENCES DANS L'EN ?.....</b>	<b>10</b>
<b>LA MONTEE VERS L'EVALUATION DES COMPETENCES DANS LA SOCIETE.....</b>	<b>10</b>
<b>QUELQUES ELEMENTS DE DIFFICULTES DANS L'EDUCATION .....</b>	<b>10</b>
<b>RENFORCER L'EVALUATION ?.....</b>	<b>11</b>
ELARGIR LES ARGUMENTS.....	11
SUPPRESSION DES PROCEDURES.....	12
IL N'EMPECHE .....	12

## **LE PILOTAGE PAR LES MOYENS, PAR LES OBJECTIFS, PAR LES RESULTATS ? .....** 13

<b>ATTENTION, TROP SIMPLE.....</b>	<b>13</b>
<b>L'OBLIGATION DE RESULTATS .....</b>	<b>14</b>

## **EN RESUME .....** 17

## Revenir à l'organisation générale de l'orientation en France

### ***Quel est le choix particulier français ?***

Ce choix s'est opéré au cours des années soixante avec la réforme Berthoin de 1959, les « nouvelles procédures d'orientation » de 1973, et enfin la réforme Haby.

Depuis les années 60, il est attribué au « système scolaire » la production de personnes formées à différents niveaux selon les besoins évalués de la future société. Des « moyens » sont attribués pour cela, des moyens humains et des moyens établissements. Il y a non seulement une carte des formations, mais également une sectorisation.

Comment gérer la circulation et la répartition des élèves dans un tel système ? En les renvoyant à une confrontation des acteurs locaux organisés par des procédures d'orientation. L'affectation a pendant longtemps été dans cette situation également avec les "commissions d'affectation", où les acteurs établissaient eux-mêmes leurs manières de choisir et de répartir. Le système automatisé, PAM, généralisé à l'affectation en seconde générale et technologique va sans doute modifier le rôle des acteurs engagés jusqu'à présent dans cette régulation. Du côté des procédures d'orientation aucun critère n'est désigné réglementairement ni donné extérieurement pour conduire les acteurs dans leurs prises de décisions, que ce soit les élèves et les familles pour formuler leurs demandes, ou que ce soient les enseignants pour élaborer leurs avis.

Autrement dit la réglementation porte sur la forme des échanges entre les acteurs et la répartition des « pouvoirs » entre eux. Mais il n'existe, à ma connaissance aucune réglementation sur le fond, sur le fondement des décisions. Ceci pose des problèmes d'ordre juridique qui seront examinés plus loin.

Pour atténuer ces difficultés dans la régulation, deux actions ont particulièrement été développées. Tout d'abord l'information des personnes (élèves et familles) devait éclairer les choix d'orientation, et notamment la création de l'ONISEP avec la production centralisée (niveau national) et déconcentrée (les productions des DRONISEP), la publication, la diffusion gratuite, puis le système autodocumentaire visait cet objectif. Mais une information « brute » n'est pas suffisante, aussi les rôles de conseil auprès des élèves et des familles furent développés, avec le développement de la fonction de professeur principal, ainsi que celui des services d'orientation (transformation des centres d'orientation scolaire et professionnelle en CIO, centre d'information et d'orientation, et développement du corps des conseillers d'orientation, devenu conseillers d'orientation-psychologues en 1992).

Pour résumer, on a des « règles d'organisation de la confrontation » avec les procédures d'orientation, un système d'information qui se veut objectif, mais organisé par l'état, et enfin des fonctionnaires chargés du conseil. Cette fonction de conseil, répartie entre plusieurs acteurs aux statuts différents, peut présenter une « palette » de finalités fort différentes : conseil de « père de famille », persuasion, conseil centré sur la personne, « défenseur » (comme l'avocat est conseiller de son client), etc. Ajoutons que l'on peut constater que cette « manière de faire du conseil » peut varier en fonction des circonstances, des moments, des personnes conseillées.

Donc, si les procédures d'orientation « à la française » peuvent apparaître comme très réglementées, elles reposent en fait sur un ensemble de comportements, activités, actions des acteurs, et notamment des fonctionnaires, peu « stables », et effets des interactions entre les acteurs locaux.

En comparaison, il existe en fait deux autres grands types d'organisation de la circulation que l'on peut trouver en Europe :

- Le rapport « libéral » entre une demande et des offres, un exemple peut être le système dual en Allemagne. La « circulation » repose en fait sur les demandes des familles, et les possibilités financières. Cette forme de circulation est donc très liée aux représentations et aux « positions » sociales.
- La sélection sur la base d'épreuves organisées par l'accueillant. Dans ces systèmes, il y a une coupure entre ce qui est de l'ordre de l'éducation de base, obligatoire, et les offres de formation ultérieures. La circulation repose là en partie sur les représentations, désirs et choix des personnes, et la sélection se veut « objective ».

### ***L'orientation est une affaire de justice***

Dans un tel schéma (français), l'évaluation élaborée par les acteurs doit répondre à trois exigences (il ne sera pas question ici de la justice du système sur laquelle il faudrait également réfléchir<sup>1</sup>) :

#### **La justice, référence de légitimité**

En France les procédures d'orientation sont réglementées. Les modalités des demandes, celles des prises de décision (ce sur quoi on est en droit et en obligation de décider), l'organisation des prises de décision et le recours possible, tout cela est réglementé. Une décision d'orientation est une décision administrative. Il est donc nécessaire que les professeurs principaux qui participent très largement et en « première ligne » à la mise en œuvre de ces procédures, les connaissent et surtout les comprennent. Des recours en Tribunal administratif et parfois jusqu'en Conseil d'état sont possibles. Un nouveau texte sur le Référé pas encore très connu va sans doute accélérer les recours et les développer.

#### **La justesse, référence de validité**

Un deuxième niveau de justice à gérer, est la justesse des décisions par rapport aux groupes de référence, la classe, l'établissement, et au-delà, le bassin (en tant qu'espace où se trouve organisée la commission d'appel).

Tout le monde sait que le système de notation à la française joue symboliquement lieu d'étalon pour établir cette justesse. Mais tout le monde sait également que ses fondements (la production des notes) se trouvent peu assurés, et que c'est la conviction des acteurs qui tient lieu d'assurance. Le rôle du professeur principal est également ici important.

#### **La pertinence, référence d'acceptabilité**

Mais il ne faut pas oublier le troisième niveau de « justice », celui de la pertinence d'une décision par rapport à la personne elle-même. Si la décision n'est pas pertinente pour la personne elle-même, il y aura sans doute remise en cause de la décision, mais il y aura également un investissement positif très difficile à réaliser

---

<sup>1</sup> Cf. Le livre de Denis Meuret sur la Justice à l'école. Rechercher les références...

pour la personne dans la suite de son parcours. La pertinence n'est pas que d'ordre psychologique, c'est aussi une exigence réglementaire (voir les arguments des tribunaux administratifs en annexe).

L'accord entre ces trois modalités de justice ne va pas de soi bien entendu. Si le rôle d'un professeur principal est ici de l'ordre de « l'art », et qu'il s'acquière avec le temps, il est néanmoins sans doute nécessaire d'attirer l'attention des jeunes professeurs principaux sur cet aspect de la complexité de leur rôle.

### ***Le processus des procédures***

Nous reprenons ici l'analyse proposée lors du GTI orientation 2002-2003. Suit quelques extraits de l'introduction du document intitulé « Le processus des procédures », installé sur le site consacré à la formation des professeurs principaux.

#### **L'objectif général**

Les pistes de réflexions développées ici s'inscrivent dans l'un des objectifs formulé par notre recteur : améliorer la satisfaction des familles.

Ce retournement institutionnel est loin d'être intégré. L'école répond à la demande de la famille depuis l'introduction d'une ébauche de procédure d'orientation en 1959 lors de la réforme Berthoin.

On peut considérer que les éléments chiffrés concernant les procédures d'orientation sont des indices de l'état de cette relation entre familles et établissement. Mais il faut toujours se rappeler que les raisonnements risquent de forcer la réalité. Ils supposent deux sujets sociaux tout à fait hypothétiques (« les familles » et « l'établissement »). L'intérêt de l'exercice proposé consiste à provoquer des observations et des interrogations, et surtout à s'interroger alors sur ce qu'il y a derrière, et surtout alors à rechercher si on peut agir et modifier quelque chose.

#### **Quelques remarques préalables**

Des chiffres, des calculs, des comparaisons de taux, font très vite croire dans la réalité pure des objets ainsi manipulés. Les chiffres provoquent très souvent une ivresse objectives, et font oublier que ces chiffres sont des produits humains. Il faut donc toujours avoir à l'esprit plusieurs choses.

#### ***Rappel de la procédure d'orientation***

Il s'agit d'un processus se déroulant dans le temps qui a pour fonction d'aboutir à une décision concernant la situation d'un individu à partir de points de vue différents. La succession des étapes dans le temps doit permettre une atténuation du conflit potentiel. On peut donc considérer que les procédures d'orientation sont la forme du traitement du désaccord. Il s'agit d'une processus social que l'on rencontre dans n'importe quelle organisation ou institution. Il s'agit donc d'un processus social, mais organisé dans le temps. Une étape « ratée » a des effets sur la suite du processus. Mais il s'agit également d'un processus organisé « juridiquement ». Il s'agit donc non seulement d'un processus « social » (engageant des compétences sociale sur le savoir-faire des acteurs), mais également d'un processus « juridique ». L'école est une administration comme les autres dont les actes doivent être légitimes. Aussi il est essentiel que les différents acteurs engagés dans ce processus soient au clair sur les « règles » auxquelles les uns et les autres sont soumis.

#### ***Des produits humains***

Chacune des étapes est l'effet d'une décision plus ou moins collective (famille et conseil de classe). La seule situation « unique » est la décision du chef

d'établissement à l'issue de l'entretien. Toutes les autres situations de production d'une réponse ou d'une proposition sont des arrangements collectifs. Autrement dit les « chiffres » n'enregistrent d'un produit formel, exigé par la procédure.

#### ***Un enregistrement sélectif***

Au cours des deux premières phases la production est un objet multiple. Dans la plupart des cas les parents comme les conseils de classe peuvent produire plusieurs « réponses », ordonnées. L'enregistrement des statistiques ne prendra en compte que la première réponse. Il peut être pourtant intéressant de connaître les stratégies des uns et des autres : demande ou réponse « absolue » (une seule formulation), ou au contraire demande ou réponse floue, ou ouverte, ou indécise... comportant plusieurs demandes ou réponses.

#### ***Un enregistrement institutionnel aveugle***

On peut enfin s'interroger sur le fait de l'absence d'enregistrement statistiques sur la nouvelle phase, introduite dans les procédures depuis 1992, de la rencontre entre la famille et le chef d'établissement.

### **Propositions**

Nous vous proposons des éléments pour alimenter vos réflexions de bassin, pour ce qui concerne les procédures d'orientation, dans deux directions<sup>2</sup>.

#### ***Les formes du dialogues***

Lorsque l'on se penche sur les statistiques d'orientation, on s'intéresse la plupart du temps à un seul chiffre, ou un seul moment : la proposition des conseils de classe au troisième trimestre. Il est pourtant très important de s'interroger (si on veut améliorer le processus) sur les autres moments du dialogue.

#### ***L'appel***

La phase d'appel a une double particularité.

Elle est d'abord marginale dans ses effets (les différents calculs que nous vous proposons montre que les modifications du processus d'ensemble de production des décisions provoquées par l'appel sont très limitées).

Mais en même temps c'est une phase qui aujourd'hui est essentielle pour réduire les tensions fortes provoquées par la procédure d'orientation. Et ceci est notamment important dans notre académie.

### ***La classe de seconde, une situation originale***

#### **Sur le plan de l'orientation**

Il y a une grande « originalité » à la classe de seconde du lycée général et technologique, et ceci de plusieurs manières.

Depuis 81-82, les filières dès la classe de seconde ont été supprimées par la création de la seconde de détermination et des options.

Le lycée recevait jusque là des élèves « triés », c'est désormais à lui d'opérer le tri au cours de la classe de seconde.

Il pouvait également décider d'une « réorientation » (sortie du système vers l'enseignement professionnel), il ne le peut plus.

Il pouvait décider de la vie active, il ne le peut plus.

---

<sup>2</sup> des documents supports sur ces deux thèmes se trouvent également sur le site académique.

Et les enseignants de secondes sont dans une position totalement originale dans le système du point de vue de l'orientation. Ils sont les seuls à prendre des décisions d'orientation-répartition qui portent sur l'établissement lui-même. Autrement dit leurs décisions ont des conséquences pour les élèves bien sûr, mais surtout elles ont

- des conséquences pour les enseignants qui auront ces élèves en charge dans les différentes filières (et donc sur les jugements en retour qu'ils recevront de la part des collègues)
- des conséquences éventuellement sur la structuration interne de l'établissement (et éventuellement sur les rapports entre divers lycées),
- des conséquences sur les « postes » enseignants (notamment la question des redoublements).

Au fond l'orientation à l'intérieur du lycée est une affaire particulièrement interne, gérée par les acteurs locaux avec très peu de références extérieures (un peu par le haut, les entrées en CPGE par exemple...), une armature de démarche administrative très légère, et un abandon finalement de l'évaluation seconde de la DPD. Autrement dit, c'est de l'entre-soi.

Un constat rapide. Il y a finalement très peu d'études, ou de sources d'outils accessibles pour les enseignants.

Il existe des indicateurs, IVAL par exemple, et sans doute d'autres qui sont surtout utilisés par les chefs d'établissement. Une piste de travail serait de réfléchir à comment les chefs d'établissement peuvent utiliser ces indicateurs avec les enseignants afin que « ce collectif local » puissent élaborer des « valeurs » un peu étayées par ces repères. Il ne s'agit donc pas de construire des outils d'évaluation pédagogique, mais de réfléchir sur des sources de valeurs et des dispositifs de discussion, permettant de prendre des accords dans l'établissement.

### **Sur l'application des directives nationales**

Pour mémoire, il faut rappeler que depuis dix ans, les options de secondes ne sont plus « déterminantes » quant à l'orientation envisagée. De toute classe de seconde on peut rejoindre toute classe de terminale. Et les établissements devraient mettre en place (si nécessaire) des options de « rattrapage » en première. Ces principes sont en fait très peu mis en place.

### **Sur l'affectation**

Jusqu'à présent l'affectation des élèves se faisait directement par le proviseur du lycée, hors toute commission départementale. Cela va changer avec l'extension de PAM pour gérer l'affectation des élèves en seconde GT. La répartition des options est également examinée de près par le rectorat. Les équilibres, les concurrences, les arrangements locaux vont donc devoir se réorganiser selon de nouvelles règles.

### **Motivation et droit**

Est-ce que l'amélioration de l'évaluation peut aider à fonder la décision d'orientation ? C'est une question possible sous-jacente à la thématique de la liaison évaluation-orientation.

Il faut ici rappeler quelques données juridiques.

## **Selon quels principes s'effectue l'orientation des élèves ?**

A cette question on trouve sur le site de LegiFrance les réponses suivantes.

« La concertation gouverne la procédure de l'orientation (sauf dans l'enseignement privé sous contrat, qui bénéficie d'une certaine autonomie dans le domaine de l'orientation les élèves).

### **1- En primaire**

La scolarité est organisée en trois cycles. La durée de présence d'un élève dans le cycle des apprentissages fondamentaux de l'école primaire (cours préparatoire et cours élémentaire première année), ou des approfondissements, peut être allongée ou réduite d'une année et d'une seule.

La durée totale de la scolarité primaire ne peut être supérieure à six ans.

Lorsque le conseil des maîtres de cycle propose une prolongation d'une année de la durée de présence dans le cycle, le directeur de l'école doit notifier aux parents cette proposition.

En cas de désaccord, les parents ont 15 jours à compter de la réception du courrier pour déposer un recours auprès de Monsieur l'inspecteur d'académie.

Les parents sont invités à accompagner leur recours d'une lettre motivant les raisons de leur désaccord avec la proposition du conseil des maîtres de cycle.

La décision définitive appartient à Monsieur l'inspecteur d'académie.

### **2- Au collège**

Le collège joue un premier rôle dans l'orientation des élèves entre la voie professionnelle d'une part et les voies générales et technologiques.

Le collège est organisé en 3 cycles : le cycle d'adaptation (sixième), le cycle central (cinquième et quatrième) et le cycle d'orientation (troisième).

Le maintien peut être proposé, sans l'accord des parents, par le conseil de classe et le chef d'établissement, en cycle d'adaptation, en fin de cycle central et en cycle d'orientation.

Si le chef d'établissement décide du maintien, vous disposez de trois jours ouvrables à partir de la notification pour saisir la commission d'appel académique auprès du chef d'établissement. Vous pouvez demander à être entendu par la commission d'appel, vous devez en faire la demande lors de la saisine de la commission.

En début de cycle central (classe de cinquième), le maintien intervient seulement avec l'accord des parents.

### **3- Au lycée**

La scolarité est organisée en deux cycles : le cycle de détermination (seconde) et le cycle terminal (première et terminale). La décision d'orientation prend en compte deux aspects : le niveau général de l'élève, sa motivation pour une série particulière et ses chances de réussite dans les matières dominantes.

Lors du cycle de détermination, en cas de désaccord entre la demande de la famille (ou de l'élève majeur) et la décision d'orientation portant sur la série de première par chef d'établissement, vous pouvez faire appel de la décision devant la commission d'appel auprès du chef d'établissement. Les recours sont les mêmes qu'en collège. Vous disposez de trois jours ouvrables pour faire appel de la décision. »

On peut voir qu'il n'est rien précisé sur les fondements, les critères qui doivent être pris en compte par les « décideurs ».

### **Le recours juridique**

De l'examen des décisions de tribunaux administratifs et même du Conseil d'état ayant eu à répondre à des recours de parents, il ressort qu'il y a une absence de critères explicites de répartition permettant de motiver une décision d'un conseil de classe, et que cette absence fonde juridiquement ces organismes de recours à « donner raisons aux familles ».

Quelques exemples sont rappelés dans l'annexe à ce texte.

L'une des plus caractéristique est la suivante :

TA de Bordeaux du 24/10/91

Une commission d'appel, saisie du dossier d'une élève dont la famille avait demandé son inscription en 1ère S dans le cadre des procédures d'orientation dans les lycées prévues par le décret n° 85-547 du 20 mai 1985, ne pouvait valablement fonder sa décision de refus d'admettre cette élève dans la classe considérée sur la seule insuffisance de ses résultats scolaires.

Cette commission d'appel ne pouvait, en matière d'orientation scolaire, se fonder sur le niveau général de l'élève, mais devait rechercher, en fonction des aptitudes révélées par appréciations portées sur l'élève, la filière la mieux adaptée, parmi un ensemble de filières entre lesquelles les textes n'établissent aucune hiérarchie. Ainsi en refusant par le motif invoqué d'autoriser la jeune élève à s'inscrire en 1ère S, la commission d'appel précitée a entaché sa décision d'une erreur de droit.

### **La motivation de la décision**

Depuis 1979 deux lois imposent la motivation des actes administratifs. Ces deux lois sont rapportées en annexe.

La notion de motivation ne porte pas sur les raisons « personnelles » du décideur, mais sur les arguments explicitement définis par le législateur, et qui ainsi organise la capacité à décider du décideur.

Ce qui semble évident, c'est que l'administration de l'Education nationale s'est bien gardée depuis la mise en place des procédures d'orientation de faire ce travail de définition.

Aussi on pourrait penser qu'améliorer l'évaluation en renforçant son objectivité par exemple, permettrait de mieux fonder les décisions. Au plan juridique, on peut penser que cela ne changerait rien, puisque, au plan juridique rien ne serait défini. On pourrait même au contraire attaquer les acteurs (ici l'administration rectorale) d'outrepasser ses droits en définissant les arguments des décideurs de terrain alors que le législateur ne l'a pas fait.

### **La demande individuelle est un processus social<sup>3</sup>**

La demande d'orientation est bien sûr un effet de multiples constituants : les attentes familiales et sociales, la manière dont la personne a pu intégrer les scénarios proposés par la famille (victime, vengeur, conquérant,...). Ces éléments font partie du contexte général de vie de la personne. Mais il faut également réfléchir sur le lien entre « l'évaluation scolaire » et la construction de soi.

Un des éléments intervenant dans la formulation de la demande d'orientation (qui va influencer la décision d'orientation) c'est l'image de soi du demandeur. Cette image dépend en partie du « jugement professoral », au travers des notes, des exigences particulières, des attentes plus ou moins formulées, des appréciations, qu'elles soient explicites ou perçues dans le comportement... Autrement dit l'évaluation d'une personne, en tout cas sa perception par celui qui se trouve évalué, ne passe pas seulement par des actes ou des traces objectives et parfaitement contrôlables par les acteurs (par les deux acteurs). Toute cette question renvoie à une réflexion sur la relation pédagogique.

Du côté enseignant, l'évaluation comporte une partie qui se veut objective, le travail de la notation<sup>4</sup> et de l'appréciation du travail, de l'épreuve scolaire. Mais il y a d'autres éléments qui nourrissent son jugement. Il y a sans aucun doute des éléments concernant sa représentation de « l'objectif » (la section demandée, les activités professionnelles éventuellement rattachées à cette section). C'est donc une piste que l'on a déjà formulée qui consiste à améliorer la connaissance et la représentation des diverses formations.

Un autre aspect est l'idée qu'à chaque formation est rattachée la représentation d'un type de personne pertinente. C'est entre autre à ce niveau qu'interviennent les représentations sur les rôles de sexe, mais également les représentations des catégories sociales. Il faut sans doute s'interroger sur cette conception d'une part, et d'autre part trouver un moyen sans doute de l'enrichir, de la complexifier pour l'enseignant.

Ce qui nous ramène à l'image que l'enseignant se fait de l'élève. Comment, à partir de quoi, l'enseignant se construit-il une représentation de chaque élève ? Dans quelle situation cela se fait-il ? Notre hypothèse est qu'il faudrait diversifier très profondément les situations pédagogiques ou d'activités pour que ce travail de

---

<sup>3</sup> Voir les travaux de Jean-Michel Berthelot sur le processus d'orientation dans la revue l'OSP, « Orientation formelle et Procès sociétal d'Orientation », 1984, N°2, P.91-113 ; « Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures », 1989, N°1, P.3-21  
Pascal Bressoux et Pascal Bansu : *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, PUF, 2003.

<sup>4</sup> Un livre récent sur la question : : **André Antibi, La constante macabre, Edition Math'Adore**. L'auteur Il est chercheur en sciences de l'éducation à Toulouse et professeur de mathématiques. Pour résumer rapidement ce travail on peut dire que tout en reconnaissant que le niveau des classes varie d'une année sur l'autre les professeurs gardent chaque année des moyennes qui tournent autour de dix. La société leur a confié (aux professeurs) inconsciemment un rôle de sélection. Il faut qu'une partie des élèves soit en échec, sinon la situation ne serait pas considérée comme normale. Les parents les professeurs et parfois les élèves eux-mêmes vont penser que le professeur est laxiste. La Constante rejette d'une année sur l'autre un tiers des élèves...

construction de représentation de l'autre puisse se faire dans des situations les plus diversifiées possibles et ainsi engager des perceptions différentes. Les nouvelles situations pédagogiques (du type TPE, mais également heures de vie de classe) vont dans ce sens. Et bien entendu, des activités d'éducation à l'orientation permettraient également d'enrichir ces représentations.

## **Modifications du système d'évaluation ?**

### ***Vers une évaluation des compétences dans l'EN ?***

Depuis plusieurs années, le système scolaire est incité à modifier l'objet de son évaluation, à passer d'une évaluation portant sur les « savoirs » à une évaluation portant sur les compétences. On peut ébaucher une liste non exhaustive de ces incitations : les dispositifs d'évaluation des élèves mis en œuvre par la DPE puis la DPD, la formulation des nouveaux programmes, l'évaluation continue dans la formation professionnelle, la mise en œuvre des séquences en entreprises, les nouveaux dispositifs pédagogiques (TPE, itinéraires, PPCP). Globalement il y a des avancées, mais également beaucoup de résistances.

Pour mémoire on peut rappeler quelques tentatives. Par exemple Edgard Faure a tenté d'introduire l'évaluation pratiquée au Etats Unis en cinq catégories (A-B-C-D-E), transformée très rapidement en 15 catégories grâce aux « plus » et aux « moins » ! Mais on peut également voir aujourd'hui où en est la modification du bulletin des conseils de classe introduite par Ségolène Royale.

### ***La montée vers l'évaluation des compétences dans la société<sup>5</sup>***

D'une certaine manière, le principe de l'évaluation par les compétence rompt avec l'un des principes sociaux : le principe d'équité. Les syndicats, pour la plupart attachés à ce principe, utilisent les grandes catégories (sexe, âges, type de contrats...) pour argumenter du traitement différentiel des individus, et qui permet de mettre à distance les jugements trop personnalisés.

La compétence suppose une appréciation qui engage souvent le jugement de la personne, et ouvre alors les problèmes de culpabilité de celle-ci dans la mesure où le « jugement de compétence » à des conséquences pour l'autre. Dans les entreprises il y a eu un énorme travail d'instrumentalisation pour tenter d'"objectiver" le jugement. De même, on peu voir que dans le champ de la validation des acquis (système basé non plus sur le jugement, mais sur la déclaration), il y a un dispositif social très lourd pour valider l'attribution.

### ***Quelques éléments de difficultés dans l'éducation***

Il n'existe aucun outillage officiel pour assurer une évaluation des compétences aujourd'hui dans l'EN. Il y a des « bricolages » plus ou moins personnels, plus ou moins soutenus par des corps d'inspection ou des « administrations » (voir par exemple les implications de PAM dans l'académie de Midi- Pyrénées ci-après). Dans les collèges, il y a quelques avancées sur l'évaluation des compétences dans des champs particuliers. On peut penser par exemple à la prévention routière, au

---

<sup>5</sup> Sur la généralisation du modèle des compétences on peut voir les travaux notamment de Philippe Zarifian, *Le modèle de la compétence*, éditions Liaisons, Paris, 2001, et plus récemment, *A quoi sert le travail ?*, éditions La Dispute, 2003.

B2I, à ce qui se met en place avec le porto folio des compétences documentaires, etc. Mais il semble bien qu'il y ait une grande prudence à aborder les compétences liées plus précisément aux disciplines. Au lycée, les professeurs d'EPS ont développé un système d'évaluation des compétences. Et le primaire fonctionne essentiellement sur ce système.

D'une manière générale l'évaluation des compétences est difficile dans l'éducation. Les collègues qui s'engagent dans l'évaluation des compétences passent beaucoup de temps à évaluer et parfois ont le sentiment de ne plus enseigner.

Introduire extérieurement un "outils" est très difficile. Il y a un ressenti d'accusation de ne pas bien faire jusque là. Il faut de plus rajouter l'exemple de l'évaluation de la DEP puis de la DPD en seconde. Il y a une sorte d'incompréhension. Une hypothèse encore toute personnelle, l'évaluation des compétences « sent le primaire », elle suppose en fait un but commun à atteindre pour tous les élèves, alors que le principe du lycée est au contraire de produire de la distinction entre les élèves !

Une hypothèse personnelle encore : la notion de compétence implique un abaissement des frontières entre les disciplines. De temps en temps revient le discours par exemple pour les collèges, d'introduire une formation à la méthodologie scientifique qui remplacerait la physique, les sciences naturelles, la technologie... Et régulièrement on voit les corps disciplinaires s'y opposer.

### **Renforcer l'évaluation ?**

On peut penser qu'une réflexion sur les liaisons entre évaluation et orientation cherche à réduire les risques d'une absence de fondement aux décisions d'orientation notamment à l'issue de la seconde. Le palier de la seconde devient très sensible en particulier dans notre académie<sup>6</sup>.

### **Elargir les arguments**

Une piste, serait de complexifier les arguments. Notamment en réclamant pour nourrir le logiciel PAM des éléments autres que des éléments portant sur les résultats scolaires. L'expérimentation est menée dans l'académie Midi-Pyrénées. Elle est formulée ainsi :

Dans le cadre de la mise en œuvre de la procédure PAM, l'appréciation du conseil de classe a vocation à évaluer :

- l'attitude et le comportement scolaires
- la motivation et le degré de maturité du projet personnel
- les qualités et aptitudes personnelles de l'élève au regard des compétences attendues dans la spécialité demandée
- la prise en compte de situations particulières de nature ou non à favoriser l'affectation de l'élève

Le PAM permet , par le biais de l'avis du conseil de classe de renforcer le lien entre évaluation et orientation en prenant en compte deux types d'évaluation :

L'évaluation sommative et disciplinaire : compétences et acquis scolaires en rapport avec la spécialité demandée. Selon le vœu formulé par l'élève, certaines disciplines seront ou non retenues pour le classement des candidats et un poids plus ou moins important sera donné à ces disciplines reflétant la spécificité pédagogique de la voie

---

<sup>6</sup> Voir en particulier le travail d'analyse de l'appel, document sur le site de l'académie.

envisagée.

L'évaluation des savoir-faire et des savoir-être : compétences personnelles attendues dans la spécialité demandée et prise en compte de compétences ne relevant pas du registre strictement scolaire. En intégrant ce type d'évaluation, il s'agit d'enrichir le regard porté sur l'élève, de le considérer dans sa globalité . La démarche vise à passer d'une orientation vers la voie professionnelle trop souvent liée à l'échec scolaire à une orientation positive, dynamique, basée sur la valorisation de compétences spécifiques et non scolaires également mises en relation avec la spécialité demandée. Cette démarche permet de passer d'une vision normative de l'ordre du constat à une vision dynamique, mettant l'accent sur ce qui est positif. Ce faisant , on réaffirme le rôle central de l'éducation à l'orientation mais aussi son caractère transversal et pluridisciplinaire. Tous les acteurs du monde éducatif, en tant qu'éducateurs au sens large du terme mais aussi dans leur champ de compétence spécifique peuvent observer, mettre en évidence, valoriser ces aspects.

Sur un plan juridique aucun de ces éléments réclamés au conseil de classe n'est soutenu par un support juridique. Par exemple aucun texte juridique ne définit les « compétences personnelles attendues dans la spécialité demandée et prise en compte de compétences ne relevant pas du registre strictement scolaire », d'une part, et d'autre part ne les définit comme des « moyens » (au sens juridique) pour fonder la décision d'affectation.

Autrement dit, dans l'état actuel juridique, vouloir accroître l'objectivité ou la complexité de l'évaluation dans l'intention de fonder la décision, ne fait que donner des arguments supplémentaires à la juridiciarisation des rapports entre les familles et l'Education nationale.

### **Suppression des procédures**

L'autre tendance possible serait non plus la recherche de solution pour se « prémunir du conflit » qui abouti à l'inverse (si on cherche à s'en prémunir, c'est qu'il y a bien un conflit), mais au contraire à définir les relations sur le principe de la confiance. Mais ce qui suppose alors de restructurer les procédures d'orientation d'une toute autre manière non plus sur le principe de la décision institutionnelle en dernier recours, et sur l'autorisation, mais seulement sur le principe du conseil.

L'idée d'une suppression des procédures d'orientation, et donc de « donner la main » aux familles pour ce qui concerne l'orientation à été envisagée un moment au milieu des années quatre-vingt-dix, mais a été finalement abandonnée sur la base d'un argument sociologique et politique. Si donner la main aux familles pourrait paraître « libérateur » aux yeux de certains, les poids sociologiques des représentations sociales et des ressources de tous ordres se feraient très vite sentir. D'une certaine manière les procédures garantissent au moins en partie une équité et une réduction des inégalités sociales.

### **Il n'empêche**

Il n'empêche que les procédures d'orientation sont actuellement ce qu'elles sont. Elles structurent l'existence d'un conflit entre demandeur et décideur par leur organisation asymétrique. Les professeurs principaux se trouvent pris dans ce processus. Une formation des professeurs doit rechercher à leur faire comprendre le paradoxe dans lequel ils se trouvent :

- D'un côté elles structurent la relation de façon conflictuelle en répartissant de

manière asymétrique des pouvoirs et des obligations différents entre les acteurs.

- Et de l'autre l'existence de cette réglementation met à l'abris les acteurs d'un conflit personnel. La structure du conflit est institutionnel et non personnel.

## **Le pilotage par les moyens, par les objectifs, par les résultats ?**

Cette discussion sur la liaison entre évaluation et orientation s'inscrit dans quelle conception de la « gouvernance », celle par les moyens, celles par les objectifs, celle par les résultats ? Il semble que désormais les relations entre le ministère et l'académie sont d'ordre contractuel. Mais qui en connaît la teneur ? Nous sommes encore dans une organisation dans laquelle il semble naturel que les chefs se réservent le droit de la « publicisation » des engagements.

Un numéro de la revue de l'AFAE titré « Le pilotage par les résultats » vient d'être publié<sup>7</sup> nous nous appuierons sur son contenu.

### ***Attention, trop simple***

Nous commencerons par quelques commentaires inspirés par la lecture de l'article de Claude Pair : « PILOTER PAR LES RÉSULTATS, TROP SIMPLE POUR ÊTRE RAISONNABLE » publié dans ce numéro.

Dans les discussions sur le pilotage par les résultats, il y a un certain nombre de présupposés non discutés, ni même repérés d'ailleurs.

- Il n'y a jamais un seul objectif à un système. Et penser qu'il n'existerait qu'un seul émetteur d'objectifs permet de faire croire à la cohérence de ceux-ci. En fait il y a toujours plusieurs émetteurs d'objectifs, et ils ne sont pas nécessairement cohérents.
- Les résultats ne sont jamais l'effet d'un seul de ces objectifs. Les résultats sont toujours des effets de plusieurs objectifs.
- Les « résultats » sont des produits du système, mais ils sont surtout produits par divers systèmes d'observation et d'enregistrement. Il n'y a pas de résultats « purs ». Le résultat dépend d'une part d'un dispositif d'enregistrement qui ne retient que certains aspects du « résultat », et d'autre part qui dépend de l'activité intéressée des acteurs qui produisent ces résultats.
- Enfin qu'est-ce qu'un résultat ? Est-ce les notes produites par les élèves et les professeurs ? Est-ce les décisions d'orientation (qui en « résultent » apparemment) ? En un mot tout peu être considérés comme résultats et cause dans une chaîne. En même temps il faut également se méfier des « chaînes » proposées par le système lui-même ou les acteurs. La chaîne, la causalité linéaire, est une forme interprétative rationalisante et surtout déculpabilisante pour l'interpréteur.

Claude Pair relève quelques restrictions qui semblent importantes.

Dans le système éducatif, une bonne part des « résultats » dépend de ce qui se

---

<sup>7</sup> ADMINISTRATION ET ÉDUCATION 98, 2<sup>ème</sup> trimestre 2003

passer au niveau de l'activité des enseignants, autrement dit, des agents qui sont directement au contact. « Il ne suffit pas pour cela de rendre compte, il faut susciter des décisions et des actions qui, en éducation en tout cas, passent nécessairement par les personnels, en particulier les enseignants. » (p. 50) La plupart du temps la politique du pilotage par les résultats consiste à mettre en place des « retours d'information sur les résultats » vers les dirigeants des différentes unités (par exemple le chef d'établissement). Mais des décisions des chefs d'établissement n'assurent pas automatiquement leur mise en œuvre par les enseignants.

Il risque alors de se développer deux « cultures » radicalement différentes dans les établissements, celle des « dirigeants » d'une part, et celle des enseignants d'autre part. Les uns sont « bombardés » par des indicateurs pour les aider à piloter le navire, tandis que les autres sont au contact avec des individus, leurs comportements, leurs affects, leurs attitudes, leurs histoires.

### **L'obligation de résultats**

En s'appuyant sur l'article de Lise Demailly examinons « L'obligation de résultats en éducation », toujours dans cette même revue. Et commençons par deux questions posées par Lise Demailly :

« Première question : quelle pourrait être la place de l'obligation de résultats dans la régulation des politiques éducatives, ou autrement dit quelle pourrait être la signification légitime de l'obligation de résultats, sachant que cette expression est employée de façon diverse par les chercheurs, qu'elle possède des connotations variées et que, comme on le verra, elle renvoie à des phénomènes qui ont des significations sociales et politiques différentes, selon les configurations institutionnelles et politiques où elle prend place ?

Deuxième question : si l'on admet une certaine place pour l'obligation de résultats dans la régulation des politiques éducatives, quelles méthodes efficaces doivent être imaginées pour qu'elle soit intériorisée par les enseignants, sachant que les cultures professionnelles collectives et individuelles présentent une résistance spontanée à la prise en compte des *résultats* ? Et aussi, quelles méthodes politiques et gestionnaires permettraient que les normes professionnelles évoluent en ce sens ? » p. 68

Sur la réponse à la première question, un extrait de l'article :

« Il faut distinguer le cas de la haute administration et celui des professionnels de base. Pour l'action publique de l'homme politique ou le haut cadre, considérer qu'elle est ou peut être soumise à une obligation de résultats impérative a un sens, ceci pour plusieurs raisons.

Première raison : au niveau national, on peut trouver assez facilement des objets mesurables, *objectivables*, lisibles. Certains objectifs peuvent être chiffrés: faire reculer de tant de pour cent l'illettrisme, l'échec scolaire, la ségrégation sociale et scolaire, le taux d'absentéisme etc. Deuxième raison : l'éventualité de la sanction fait partie du contrat de départ de l'homme politique ou du haut cadre (*siège éjectable* en ce qui concerne le ministre et les sommets de l'administration, élection pour l'élu). Troisième raison: la transformation du champ politique. La sanction a une légitimité aux yeux de l'opinion publique. Il apparaît normal que les décideurs de l'éducation soient soumis à l'obligation de résultats. Comparaison internationale et pressions de l'opinion publique font que les ministres ne peuvent plus gérer le système éducatif de manière traditionnelle, routinière, conjoignant bureaucratie et arrangements personnalisés opaques.

Reste une limite au sens que pourrait avoir une obligation de résultats impérative pour les cadres du système scolaire : c'est l'absence de consensus et de stabilité sur les résultats visés. L'objectif principal est-il par exemple en France la réforme du système ou la paix sociale entre l'État et ses fonctionnaires ? Combien de temps une priorité reste-t-elle priorité à l'agenda national ? Le reste-t-elle suffisamment longtemps pour que les résultats puissent

être évalués ? Cette limite de l'obligation de résultats est celle de la possibilité de formulation démocratique de la volonté générale. » pp. 71-72

Et à propos des enseignants, elle indique :

« Qu'en est-il maintenant pour les enseignants, les équipes, les établissements. Serait-il possible de leur appliquer une obligation de résultats impérative ? Quand des décideurs en parlent, je pense qu'on a plus affaire à de la rhétorique qu'à du réel. Une obligation de résultats impérative me paraît impossible à mettre durablement en œuvre pour plusieurs raisons d'ordre philosophique et d'ordre pragmatique.

D'abord, deux limites philosophiques. La question de la formulation de la volonté générale : au nom de quoi sanctionner les enseignants si les résultats à atteindre ne sont pas posés par une volonté générale légitime, qui a été formée selon des moyens légitimes et qui a un contenu légitime ? Ensuite, la liberté singulière de chaque apprenant. Il n'est pas question de lui apprendre quelque chose à tout prix. En tant qu'éducateur, ma responsabilité s'arrête à la responsabilité de l'autre. Je peux être responsable de l'autre, pour l'autre, mais pas à sa place. J'ai toujours une part de responsabilité en toute circonstance éducative, mais seulement une part.

Enfin une limite pragmatique, qui varie sans doute selon les pays : il n'est pas possible de changer de corps enseignant, même si celui-ci n'atteint pas les résultats attendus, comme on peut changer de directeur d'administration centrale. On ne change pas de corps enseignant, de même qu'on ne change pas de peuple, il faut faire avec. On peut mieux réguler les sorties pour incompétence et la gestion des carrières, malgré tout, le système des sanctions négatives ne peut que rester marginal, quel que soit le système (avec un degré de tolérance variable selon les pays). » pp.

Quelques éléments de sa conclusion :

#### « **Pour des administrations intelligentes**

Les méthodes pour faire bouger les normes professionnelles des enseignants doivent combiner plusieurs axes d'action et plusieurs dispositifs: la formation continue, l'encadrement de proximité, l'organisation de la participation à la fabrication des outils d'évaluation-contrôle, l'extériorité proche dans les dispositifs d'évaluation formative; enfin, la confiance en l'innovation à la base, en appui sur de petits groupes qui inventent leur propres formes pour évaluer les effets de leur action.

Il paraît également important, pour une administration intelligente, de pratiquer la non-confusion des genres et de ne pas rabattre l'obligation d'efficacité sur l'obligation de devoir rendre des comptes. On peut être efficace, se sentir obligé de l'être, tout en ne tenant pas à dire publiquement en quoi, comment et pourquoi. Il s'agit là de deux obligations distinctes et, au sens strict, l'obligation de résultats est avant tout une obligation d'efficacité, pas une obligation de restitution. Contrairement à son habituel espoir de simplification - faire tout en même temps avec le même outil pour gagner du temps<sup>8</sup> - l'administration ne devrait pas utiliser les mêmes formes pour faire produire un document d'évaluation destiné à des lecteurs externes à l'établissement ou un document à l'usage propre de l'équipe.

Dans les méthodes administratives, dans l'action incitative exercée par l'administration sur ses personnels, dans la construction de ses outils et dispositifs, il serait utile qu'elle distingue:

- l'obligation d'efficacité et de qualité,
- l'obligation de se rendre compte, de réfléchir à sa propre action ou à l'action

---

<sup>8</sup> Sur le rapport entre la rationalité administrative et la simplification. cf Demailly, L, 1992, *Simplifier ou complexifier ? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique*, Paris, *Sociologie du travail*, n°4,

collective,

- l'obligation de rendre des comptes, de se soumettre au contrôle et de corriger les actions de qualité insuffisante,
- l'obligation de rendre des comptes pour fournir au pilotage hiérarchiquement supérieur les informations et les mesures dont il a besoin,
- l'obligation de rendre des comptes dans le cadre du marketing public.

Il serait utile d'être clair sur le plan symbolique dans la communication avec les personnels, sur l'usage concret de tel outil ou de tel dispositif et ne pas chercher à superposer trop de fonctions.

Enfin, il est important de respecter une égalité de traitement entre agents face à l'obligation de résultats, de la base au sommet de la hiérarchie du travail éducatif et de valoriser la responsabilité collective. » pp. 79-80

A cela il faut rajouter le fait que la relation hiérarchique se trouve largement dans une ambiguïté. Elle se trouve tout à la fois impérative, incitative, et « conseillante ». Une même situation peut toujours être interprétée par les acteurs comme relevant de l'une ou de l'autre intention, et même de plusieurs.

La hiérarchie dans ce système de résultats doit alors justifier ces choix, et comme le dit Lise Demailly, se pose alors la légitimité de ces choix. Un choix est toujours discriminant. Sur quoi peut alors reposer la discrimination réalisée ?

Enfin, comment les acteurs "frontaux" peuvent-ils recevoir ces demandes ? Par acteurs frontaux, on entend ceux qui sont au contact, ceux qui agissent directement sur la « matière à transformer », et qui se trouvent ici, la « matière humaine ». Il est probable qu'ils les reçoivent comme des accusations. Il est donc nécessaire de concevoir une stratégie très complexe pour s'engager sur ce chemin. Et c'est ce que suggère Lise Demailly.

## En résumé

Les réflexions de ce document portent sur quelques problématiques que l'on peut résumer ainsi.

- Dans le système français, l'orientation repose sur les appréciations des acteurs locaux (essentiellement le conseil de classe et les enseignants). Aussi les enseignants de seconde décident pour eux-mêmes. Ils se répartissent les élèves entre-eux.
- Il n'existe aucune définition légale des critères justifiant les décisions d'orientation. Cela a des conséquences sur le traitement juridique des recours. Un renforcement de l'évaluation peut rassurer les acteurs locaux, peut permettre un traitement informatique, mais ne résout pas les conflits qui remontent au plan juridique.
- La culture de la politique par les résultats semble se développer dans la « hiérarchie » de l'Education nationale. Or, il ne suffit pas de transmettre des objectifs, de diffuser des outils, ou d'imposer un système de contraintes, pour que les acteurs frontaux s'en saisissent, s'y engagent, et qu'ils en déduisent des conséquences pratiques. Un accompagnement très complexe est nécessaire pour que les acteurs locaux puissent en tirer quelques conséquences dans leurs actions.

En annexe, quelques documents de références.

***Bernard Desclaux, septembre-octobre 2003***