

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

GOUVERNANCE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES



RAPPORT THÉMATIQUE

Management du changement :

mobiliser des outils au sein des établissements

#CCI_GOUVERNANCE

MARS 2022

MANAGEMENT DU CHANGEMENT : MOBILISER DES OUTILS AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS

Gilles ROUET (coord.)

Mourad ATTARÇA

Hervé CHOMIENNE

Laboratoire de recherche en management – LAREQUOI

ISM-IAE de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

Université Paris-Saclay

Thierry CÔME

Laboratoire de recherche en management – LAREQUOI

IUT de Mantes, Université Paris-Saclay

Isabelle LAGADEC

Lycée Victor Hugo, académie de Marseille

Magali PICHON

Académie de Nantes

Mars 2022

le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Rouet, G. (coord.), Attarça, M., Chomienne, H., Côme, T., Lagadec, I. & Pichon, M. (2022).
Management du changement : mobiliser des outils au sein des établissements. Paris : Cnesco-Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de rapports publiés par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Gouvernance des politiques éducatives**.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs du rapport.

Auteurs :

Mourad Attarça
Hervé Chomienne
Thierry Côme
Isabelle Lagadec
Magali Pichon
Gilles Rouet (coord.)

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en mars 2022.

Centre national d'étude des systèmes scolaires
41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net - 06 98 51 82 75

Sommaire

Synthèse	5
Introduction : intégrer des outils pour le changement	9
I. Management du changement et approche contextualiste	11
A. Un management du changement en contexte	11
B. Quelle forme de changement organisationnel ?	15
C. Mettre en place des outils et des méthodes pour impliquer les acteurs	18
D. Manager un processus de changement	19
II. La lettre de mission, pratiques et évolutions possibles	22
A. Évaluer la performance des agents et des établissements	22
B. La lettre de mission, outil d'évaluation, mais pas seulement ?	23
C. <i>Bridging, sensemaking</i> et mise en œuvre de la lettre de mission	25
D. Pratiques et réceptions de la lettre de mission	27
E. La lettre de mission comme outil de transformation organisationnelle	29
III. L'entretien professionnel, un outil à développer pour accompagner le changement	32
A. Le dispositif d'entretien professionnel et son évolution	32
B. Un entretien professionnel prévu en deux parties	33
C. Entretiens, performance et réussite des élèves.....	35
D. Entretiens et accompagnement au changement : rôles et missions des différents acteurs ...	35
Conclusion : expérimenter pour réussir les changements	37
Bibliographie.....	39

Liste des figures

Figure 1 : La dynamique de changement, adapté de I. Brouwers <i>et al.</i> , 1997.....	12
Figure 2 : Processus du changement, adapté de F. Pichault (2013) et I. Brouwers <i>et al.</i> (1997)	13
Figure 3 : Un processus de changement délibéré, avec impulsion et accompagnement managérial, adapté de D. Autissier et M. Moutot (2016).....	20

Liste des tableaux

Tableau 1 : Analyse de la réforme du baccalauréat professionnel selon l'approche contextualiste ...	14
Tableau 2 : Typologie adaptée de D. Autissier <i>et al.</i> (2013, 2018).....	16
Tableau 3 : Conséquences en fonction du type de changement, adapté de I. Vandangeon-Deromez (1998) et de Autissier & all. (2018).....	19

Synthèse

Au sein des organisations scolaires, les acteurs participent au changement, y résistent, s'y soumettent. L'incitation, la légitimation ne peuvent pas seulement rester à un niveau global, mais s'inscrire également dans le quotidien des pratiques. Il est donc fondamental d'impliquer, de faire sens, et les « outils » doivent être intégrés, acceptés, investis, inscrits dans une démarche collective de changement, ce qui nécessite des moyens bien évidemment et les capacités nécessaires pour les acteurs.

Les trois sections proposées dans ce rapport s'appuient sur des travaux et des analyses relatifs au management du changement au sein des établissements scolaires et universitaires : cadrage théorique et perspectives dans la première section, la lettre de mission, puis l'entretien professionnel dans les deux suivantes.

Management du changement et approche contextualiste

L'objet du management du changement est de tenter d'atteindre au mieux les objectifs du projet de changement (en termes d'efficacité, de coûts, de délais) et/ou de créer un contexte favorable à l'émergence de changements souhaitables, mais aussi d'associer les parties prenantes concernées pour les inciter à contribuer et minimiser les effets négatifs liés au changement.

Le rapport privilégie l'approche contextualiste du changement (Pettigrew), dans une perspective systémique. Le changement n'est pas considéré comme une suite, plus ou moins articulée, d'événements sur une période donnée, mais une explicitation des mécanismes et des processus à travers lesquels il a eu lieu. Il s'agit donc d'articuler contexte (interne et externe), contenu et processus. Dans ce modèle, les interactions entre les acteurs et facteurs de contingence internes et externes contribuent à façonner le processus de changement qui lui-même contribue à en faire évoluer certains aspects. Perceptions, représentations et préoccupations des acteurs contribuent aussi à construire le contexte organisationnel et ont une influence directe sur le contenu et le processus de changement.

Les politiques éducatives se prêtent bien à une analyse selon cette approche contextualiste pour rendre compte de la dynamique de changement découlant des différentes réformes engagées, aussi bien au niveau « macro » (politiques publiques engagées sur le plan national) qu'au niveau « micro » (projet de changement au niveau d'un établissement scolaire par exemple). Par ailleurs, elle peut relever aussi bien d'une démarche analytique (comprendre et analyser une situation de changement) que d'un outil d'aide à la décision (diagnostic préalable à la conception d'un projet de changement). De plus, le processus d'élaboration puis de mise en œuvre d'une politique éducative ou même d'une décision de nature plus opérationnelle va influencer sa réception par les acteurs concernés, à un niveau comparable d'un contexte plus ou moins propice ou d'un contenu plus ou moins consensuel. La prise en compte, plus ou moins en amont de la formalisation de la politique ou de la décision opérationnelle, des intérêts, préférences, valeurs, susceptibilités, craintes ou espoirs des parties prenantes concernées par sa mise en œuvre constitue un élément majeur de compréhension du processus de changement privilégié et permet d'en comprendre la dynamique.

Une typologie du changement est mobilisée : Imposé / négocié, permanent / rupture, qui permet de mettre en évidence le changement organisé (permanent / imposé), le changement continu (permanent / négocié), le changement dirigé (rupture/imposé) et le changement proposé

(rupture / proposé). Bien entendu, la réalité des changements mis en œuvre est le plus souvent sous forme hybride entre ces différents « idéaux-types » : par exemple, un changement à l'origine de type dirigé peut évoluer vers une dynamique de négociation (si les résistances au changement sont trop fortes) et déboucher sur des transformations modestes (et non-rupture).

La façon dont le projet de changement est initié, le degré d'impulsion de la direction et un contexte plus ou moins contraignant vont ainsi contribuer à influencer son management. La compréhension du processus de changement induit une lecture dynamique et participative du processus et ce, d'autant plus qu'il est nécessaire de donner du sens aux actions liées au projet de changement et à sa mise en place.

Concrètement les outils de gestion mobilisés pour penser, concevoir, mettre en place ou évaluer le changement, que ce soit un tableau de bord, les indicateurs liés ou non, les entretiens professionnels, les rituels démocratiques, les lettres de mission, etc., n'ont pas la même signification pour tous les acteurs. Tous n'ont pas la même conscience des enjeux collectifs même si tous ont conscience de leurs enjeux personnels. Tous les acteurs ne donnent pas le même sens au changement, mais il est nécessaire que le sens commun se situe à l'intersection de leurs interprétations pour éviter tout blocage du processus de changement.

La dernière phase d'un projet de changement n'est pas constituée par la fin du projet en lui-même, lorsque le projet est formellement terminé, suite au déploiement de ses livrables. Le changement peut être éphémère, en surface, avoir des effets induits négatifs et/ou donner des résultats décevants, au regard de ce que laissaient entrevoir les résultats initiaux. Il demeure néanmoins de la responsabilité des initiateurs du projet de maintenir un niveau approprié de soutien et de s'intéresser à l'évaluation des effets qu'il produit pour contribuer à les consolider ou à les ajuster.

D'une opportunité pour quelques-uns et d'une source d'inquiétude pour beaucoup, il peut devenir une ressource pour le plus grand nombre lorsque les éléments qui constituaient le contenu du changement et le mode de management qu'il a contribué de développer apportent des solutions aux problèmes rencontrés par ses acteurs dans l'exercice de leur profession. C'est à cette condition que l'on peut espérer assister à un ancrage du changement dans les pratiques quotidiennes et à une transformation systémique du fonctionnement de l'établissement, selon une logique collaborative, voire apprenante.

La lettre de mission, pratiques et évolutions possibles

La lettre de mission est considérée comme un dispositif de cadrage de l'évaluation de la performance des cadres concernés. Couplée avec une démarche d'auto-évaluation, la lettre de mission du chef d'établissement peut être mobilisée dans une démarche d'accompagnement du changement, car elle implique aussi l'ensemble des équipes d'un établissement.

La lettre de mission permet de formaliser des éléments managériaux essentiels : responsabilisation, contractualisation, évaluation des performances, y compris organisationnelles. La démarche formalisée par les instructions officielles vise à inscrire la lettre de mission dans une démarche de pilotage partagée et basée sur une analyse croisée entre cadres en vue d'une contractualisation. Il s'agit d'un levier de pilotage du système éducatif en lien avec la marge d'autonomie grandissante de l'EPL. La lettre de mission permet également à l'agent de pouvoir se situer dans l'organisation, car elle énonce clairement les objectifs sur lesquels il sera attendu et évalué.

L'analyse de lettres de mission de chefs d'établissement de l'académie d'Aix-Marseille permet de mettre en évidence une dimension prospective, mais également rétroactive (évaluation des résultats obtenus au bout des trois ans). La démarche d'évaluation liée à la lettre de mission s'est d'abord implantée par l'entrée du diagnostic et des axes de progrès en privilégiant le pourquoi et le comment sans intégrer la logique de résultats de prime abord. L'utilisation d'indicateurs a donc été assez lente dans les pratiques, car il y avait une réelle résistance des personnels de direction à les utiliser pour l'évaluation de leur action.

La lettre de mission devrait s'inscrire dans des pratiques collaboratives, de partage d'analyse, et prendre en compte les lettres de mission précédentes, ce qui est loin d'être le cas au sein des établissements scolaires. Ce dispositif, reformaté, est susceptible de participer au développement des compétences des évaluateurs et évalués relativement à l'évaluation de la performance publique dans une démarche conjointe au service de la continuité de l'évolution de l'établissement. Une démarche collaborative permettrait d'améliorer l'élaboration du diagnostic et la mise en évidence des axes de progrès et des indicateurs d'évaluation.

La lettre de mission, levier de motivation, a aussi pour objectif d'inciter à la performance le personnel de direction, tout comme l'incitation par la rémunération, avec la prime à la performance IF2R. À l'unanimité, les personnels interrogés ont déclaré être plus motivés par les appréciations que par la prime, et cela ne semble pas lié au montant de la prime. Contrairement à la représentation que l'on pourrait en avoir, une évaluation « objective » qui viendrait dépersonnaliser l'EPL ou le style du chef d'établissement n'est pas souhaitable. Ainsi, le dispositif doit être formalisé de manière à privilégier une élaboration conjointe du diagnostic, de la formulation de la lettre de mission et de son évaluation à l'issue d'un entretien approfondi, en se basant sur une connaissance effective des établissements et des personnels de direction garante de la validation des objectifs opérationnels et de la singularité de la lettre de mission.

Un des aspects essentiels d'un renouvellement nécessaire du dispositif est lié à l'attente très forte de relations de coopération entre l'évaluateur et l'évalué, une logique de coopération qui devrait être en phase avec une forme attendue de coopération réflexive au niveau de l'établissement et du réseau. Il s'agit bien de passer aujourd'hui d'une logique d'implémentation de la performance à une logique de performance plus solidaire et collaborative et durable, et donc de faire évoluer les dispositifs d'évaluation aussi dans ce sens, en privilégiant un engagement dans une démarche de performance solidaire, collaborative et durable.

Le dispositif d'évaluation des établissements peut intégrer la lettre de mission du chef d'établissement. Il est aussi possible d'envisager une lettre de mission établissement, feuille de route pour guider l'action collective de l'établissement et faire découler la lettre de mission du chef d'établissement. Serait alors assurée une continuité dans l'évolution de la performance de l'établissement, dirigé par des chefs d'établissement successifs avec leurs compétences et leur singularité, reprenant là où en est l'établissement pour participer à une vision collaborative d'évolution continue des performances de l'établissement.

L'entretien professionnel, un outil à développer pour accompagner le changement

Les pratiques d'inspection tentent d'articuler contrôle, conseil et évaluation. Un entretien suit l'observation, qui dure rarement plus d'une heure. Les enseignants reçoivent ainsi une visite tous les

trois ou quatre ans au mieux, parfois jusqu'à plus de dix ans, à n'importe quel moment de l'année scolaire. Mais l'évaluation des enseignants vise plus une gestion des ressources humaines que la performance du système éducatif et n'est pas intégrée à une démarche de management du changement au sein des établissements. Pour autant, cet outil d'évaluation pourrait constituer un outil de mobilisation et participer ainsi à une démarche collective de changement organisationnel, contribuer à un pilotage de proximité.

La performance du système éducatif est articulée avec la réussite des élèves, individuellement surtout. Les évaluations standardisées, en particulier pour les niveaux CP et CE1, ne constituent pas une base directe des rendez-vous de carrière en présence de l'enseignant. Certainement, du fait de la résistance largement constatée de la part de certains enseignants face à ces évaluations. Pour autant, ces évaluations sont des outils de pilotage, car des écarts importants peuvent être mis en évidence et déclencher une programmation des rendez-vous de carrière comme des accompagnements d'équipe, sans pour autant être utilisées ou perçues comme des outils de comparaisons. L'enjeu reste bien, avec ces entretiens et ce type d'indicateurs, d'accompagner les équipes et non pas de jauger individuellement les enseignants. Cependant, on peut regretter qu'actuellement, la réussite des élèves ne soit finalement pas un élément prépondérant dans l'évaluation des pratiques des enseignants.

Une évolution du rôle, des responsabilités et du statut des directeurs d'école est souvent envisagée et aurait comme conséquence de permettre une évolution d'une partie des missions des inspecteurs vers des fonctions d'audit et de formation, et donc d'accompagnement au changement, au niveau des équipes. La réforme de l'évaluation des enseignants avec le PPCR a été mise en œuvre pour différencier le temps d'évaluation avec les rendez-vous de carrière et le temps de formation de proximité avec les visites-conseils pour les enseignants. L'outil existe donc, mais pourrait être orienté aussi vers des dimensions collectives et organisationnelles, ce qui suppose une évolution de la perception de l'inspecteur par les enseignants qui le considèrent plus comme un juge que comme un formateur.

Expérimenter pour réussir les changements

L'expérimentation peut constituer une démarche de changement intéressante, notamment dans le champ éducatif, en impliquant les acteurs de terrain et en prenant en compte les spécificités du contexte de mise en œuvre du changement. Il s'agit aussi de tester des innovations et des transpositions, notamment d'outils de gestion. Cette démarche de changement peut réduire les risques d'échecs du projet de changement, limiter les résistances au changement et favoriser l'innovation.

Pour autant cette démarche a des limites : les contraintes du cadre formel de l'expérimentation qui peuvent être en contradiction avec les objectifs affichés de cette démarche, déficit, voire absence d'évaluation des effets des expérimentations et de reconnaissances du travail réalisé par les acteurs de ces démarches ; enfin, les difficultés du passage du statut de situation expérimentale à la phase de généralisation. Par ailleurs, l'expérimentation peut bénéficier de conditions « exceptionnelles » (budgets, règles de fonctionnement, etc.) qui peuvent ne pas être celles de la généralisation. De plus, on peut aussi constater une dérive avec une instrumentalisation de l'expérimentation, par exemple dans le cadre d'une démarche politique d'imposition d'un changement « par le bas » et par l'usure du temps. Cependant, inciter à l'expérimentation, en acceptant les risques inhérents à toute démarche *bottom-up*, nécessite aussi des moyens et des dispositifs de suivi.

Introduction : intégrer des outils pour le changement

L'implantation et l'intégration de procédures, reconnues, maîtrisées et légitimées, en général articulées pour définir des processus, peut permettre d'accompagner le changement dans les pratiques, voire de contribuer à l'installer. Il ne s'agit pas de chercher à développer des situations spécifiques, mais bien à s'inscrire dans l'ordinaire des situations professionnelles, le banal pour éviter toute sacralisation, en particulier.

Ainsi, des « outils » peuvent relativement facilement être mobilisés dans cette perspective. Il peut s'agir de nouveaux dispositifs comme d'anciens « revisités », ou d'autres transposées à partir de situations ou d'organisations différentes. Le « *New Public Management* », en particulier, a souvent été critiqué pour une systématisation de transposition du secteur privé vers le public d'outils de gestion. L'objectif n'est pas de transposer pour transposer : ce n'est certainement pas l'implantation de l'outil, en elle-même, qui déclenchera la démarche de changement. De plus, une transposition de procédures ne garantit pas le succès.

Au sein des organisations scolaires, les acteurs participent au changement, y résistent, s'y soumettent. L'incitation, la légitimation ne peuvent pas seulement rester à un niveau global, mais s'inscrire également dans le quotidien des pratiques. Procédures, processus, outils doivent être intégrés, acceptés, investis, inscrits dans une démarche collective de changement. Pour cela il faut en particulier que les acteurs disposent des capacités nécessaires pour utiliser, bien sûr, mais aussi pour comprendre leur rôle dans l'organisation. Aucun outil ne se justifie par lui-même et les applications basées sur des démarches de type « intelligence artificielle », en particulier, ne doivent surtout pas être une opportunité d'échappatoire aux responsabilités de chacun.

Les trois sections proposées dans ce rapport s'appuient sur des travaux et des analyses, en particulier menés par les auteurs, relatifs au management du changement au sein des établissements scolaires et universitaires. La première section résume rapidement les perspectives privilégiées par les auteurs et les deux suivants s'intéressent à deux outils RH : la lettre de mission et l'entretien professionnel.

Deux exemples d'outils et de leurs usages sont proposés dans les sections suivantes : la lettre de mission et l'entretien professionnel. Ces deux outils sont très largement utilisés dans le secteur privé comme dans le secteur public.

On peut rapprocher la « lettre de mission » du document remis par un client à un prestataire de service (il s'agit alors de préciser la nature et les conditions des missions à réaliser), comme de la fiche de poste, qui n'est pas systématisée partout. Dans les deux cas, il est question de « projet » (les missions) et de moyens (en particulier en termes de compétences). Cette logique de projet est fondamentale : c'est la base même de tout changement. Une lettre de mission peut compléter d'ailleurs une fiche de poste « formelle », en particulier dans le secteur public ou bien pour des postes de chef de projet, justement. Cet outil peut s'inscrire dans une démarche de changement, à partir d'une logique de projet, et il est très intéressant de s'interroger sur le processus d'élaboration : avec la hiérarchie, avec les agents eux-mêmes, dans le cadre d'un dialogue organisé, voire d'une négociation ?

L'entretien professionnel a été généralisé dans la fonction publique en 2009, pour une application en 2012 pour les fonctionnaires d'État puis trois ans plus tard aux deux autres fonctions publiques. Il s'agit d'une procédure de droit commun permettant d'apprécier la « valeur professionnelle » des

fonctionnaires, qui remplace donc l'ancien système de notation et qui s'appuie en particulier sur une fiche de poste réalisée préalablement. L'entretien professionnel est un dispositif très important pour la progression de carrière des fonctionnaires et a été étendu aux contractuels dans les établissements publics. Il s'agit d'apprécier les résultats professionnels, la réalisation des objectifs, les compétences professionnelles et techniques, les qualités relationnelles, les capacités d'encadrement ou d'expertise et, le cas échéant, les perspectives d'évolutions à un niveau supérieur. En particulier, les professeurs ont désormais des « rendez-vous de carrière ».

Dans le secteur privé, le but de l'entretien professionnel, obligatoire tous les 2 ans, n'est pas d'évaluer le travail du salarié, ce qui se fait dans le cadre d'un entretien annuel, mais uniquement d'accompagner le salarié dans ses perspectives d'évolution professionnelle, en particulier avec une identification des besoins en formation. Mais il est à l'évidence très difficile de différencier exactement évaluation du travail fourni (et donc de réalisation des objectifs ou de participation à un projet) et évaluation des agents. D'ailleurs, est-ce, finalement, souhaitable ?

Dans le cadre d'un management du changement, une intégration concertée d'outils, et en particulier des deux analysés, peut constituer un facteur de succès.

I. Management du changement et approche contextualiste

A. Un management du changement en contexte

Le changement, inhérent à toute forme de vie, est un phénomène omniprésent dans les sociétés humaines, mais le développement d'un champ de connaissances et de méthodes visant à en comprendre la dynamique et à tenter de mieux le maîtriser ne prend forme, finalement, qu'au XX^e siècle. Le problème de la mise en œuvre des missions confiées aux organisations donne ainsi naissance au management (ou administration) alors que la nécessité de les adapter régulièrement aux évolutions de leur environnement, tout en prenant en compte le facteur humain, suscite l'intérêt pour la « conduite du changement ». Un corpus de connaissances et de pratiques formalisées en matière de management du changement se développe à partir des années 1990 où se multiplient de grands projets structurants dont les résultats s'avèrent majoritairement décevants au regard des attentes initiales (notamment de nombreuses fusions, réorganisations et le déploiement de systèmes d'information intégrés). Ainsi, au-delà des difficultés juridiques et techniques induites par la mise en œuvre de ces projets, le facteur humain apparaît comme un facteur majeur de complexité et de d'incertitude.

Ainsi, l'objet du management du changement est double :

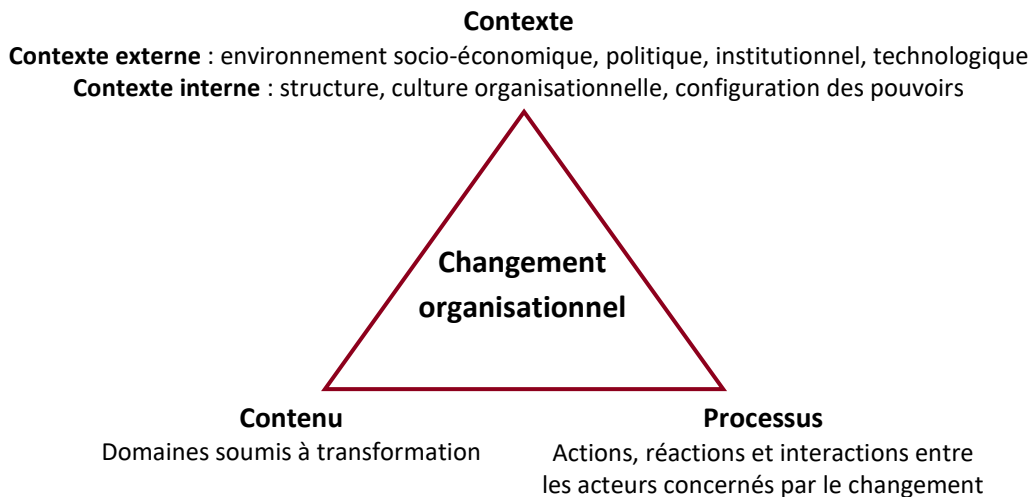
1. Tenter d'atteindre au mieux les objectifs du projet de changement (en termes d'efficacité, de coûts, de délais) et/ou de créer un contexte favorable à l'émergence de changements souhaitables.
2. Associer les parties prenantes concernées afin qu'au mieux elles en soient d'actives contributrices (voire des initiatrices) ou qu'au pire les risques psychosociaux et effets négatifs liés au changement soient minimisés.

Les connaissances en matière de management du changement proviennent essentiellement d'un croisement entre des notions issues du champ des sciences humaines et sociales mobilisées en théorie des organisations, comportement organisationnel et management avec l'observation et l'analyse de situations concrètes de changement. Ainsi, les regards croisés de professionnels et consultants avec celui de chercheurs offrent une production significative d'études de cas, d'études, d'analyses et de préconisations, aussi bien au niveau national et international. À titre d'exemple, dans l'espace francophone, les travaux de, D. Autissier *et al.* (2016, 2018), C. Bareil (2008, 2012, 2019), P. Bernoux (2011), I. Brouwers (1997), F. Dupuy (2020), F. Pichault (2013), R. Soparnot (2004) ou A. Vas (2005) ont tout autant une portée académique que prescriptive.

L'approche contextualiste du changement (Pettigrew, 1990) permet d'aborder les questions qu'il suscite dans une perspective systémique, notamment : quels sont les enjeux du changement, dans quel contexte survient-il et avec quels effets sur son contenu et son processus ? Quel est le domaine soumis à transformation et dans quels buts ? Quelles en sont les parties prenantes, quelles sont leurs préoccupations par rapport au changement envisagé, quels effets peuvent-elles en attendre et quels comportements devraient-elles adopter ? Quel est le processus le plus adapté pour mettre en œuvre dans les meilleures conditions le changement souhaité ? Comment s'assurer de la pérennisation des changements mis en œuvre et comment veiller à en réduire les effets induits négatifs ?

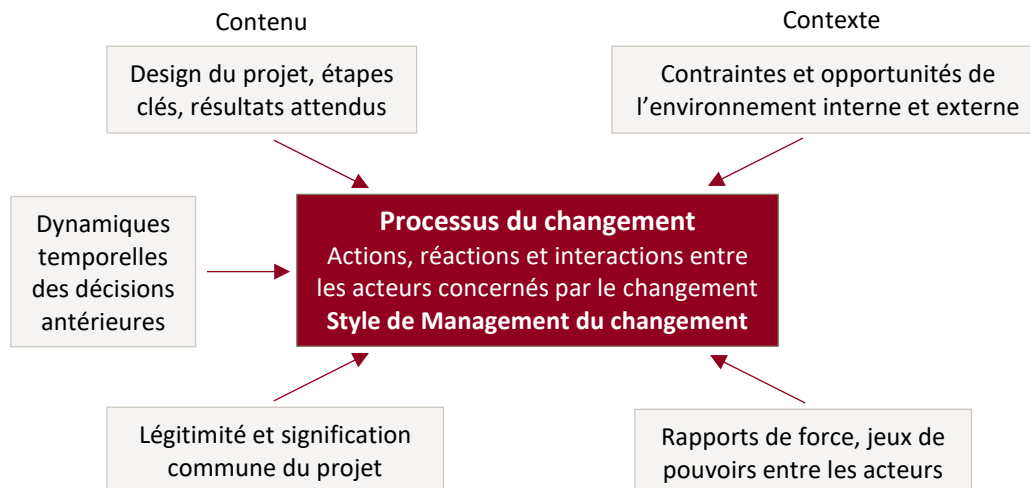
L'approche contextualiste considère le changement non pas comme une suite, plus ou moins articulée, d'évènements sur une période donnée, mais vise à « expliciter les mécanismes et les processus à travers lesquels ce changement a vu le jour ». Elle permet de mettre en évidence « les contextes d'émergence du changement, les antécédents qui lui donne sens, tout en retraçant au fil du temps la manière dont il se maintient, se transforme et éventuellement disparaît » (Brouwers *et al.*, 1997, p. 29). Dans cette perspective, trois dimensions permettent d'appréhender, par leurs interactions, la dynamique de changement : le contexte, le contenu et le processus.

Figure 1 : La dynamique de changement, adapté de I. Brouwers *et al.*, 1997



Chaque pôle représente une dimension essentielle à la compréhension des dimensions historiques et processuelles du changement. Des séquences d'actions continues et interdépendantes ainsi que des évènements composent le processus, et permettent de mieux comprendre les différents aspects d'émergence du changement. Dans ce modèle les interactions entre les acteurs et facteurs de contingence internes et externes contribuent à façonner le processus de changement qui lui-même contribue à en faire évoluer certains aspects. Ces facteurs ne sont donc pas que des contraintes statiques, mais sont aussi potentiellement affectés par le processus de changement. Ainsi, le contexte est pour partie une donnée qui s'impose au processus de changement et, pour partie, construit par ce dernier. Perceptions, représentations et préoccupations des acteurs contribuent aussi à construire le contexte organisationnel et ont une influence directe sur le contenu et le processus de changement, tel que représenté dans la Figure 2 ci-dessous.

Figure 2 : Processus du changement, adapté de F. Pichault (2013) et I. Brouwers *et al.* (1997)



Ainsi, résolument systémique, l'approche contextualiste du changement « cherche à expliquer comment les variations du contexte organisationnel dans le temps, combinées à des événements (changements) contribuent à forger des pratiques organisationnelles et à les faire évoluer » (Brouwers *et al.*, 1997, p. 28).

Les politiques éducatives définies par Rayou et van Zanten comme « des programmes d'action émanant d'une autorité publique, informés par des valeurs et des idées, s'adressant à des publics scolaires et mis en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation » correspondent bien à cette approche contextualiste (Rayou, van Zanten, 2018, p. 27) qu'illustre également la mise en place dans les établissements scolaires de plan d'amélioration du climat scolaire, notamment depuis la circulaire de rentrée 2016. L'enjeu est double : faire participer les aux instances décisionnaires et consultatives et les former ainsi à la démocratie participative, mais aussi améliorer les performances de l'établissement, un bon climat scolaire étant supposé facteur de réussite. La note d'information du Ministère (Note 12-18, 2012) sur les actes de violence recensés dans les établissements du second degré en évaluant le phénomène a permis d'établir un diagnostic partagé par l'ensemble des acteurs et surtout de faire émerger une prise de conscience collective de la nécessité d'agir. Le climat scolaire devient désormais à la fois un indicateur de performance de l'établissement, une mesure de son conformisme et également un cadre d'actions déclinées au sein du projet d'établissement.

Appliqué aux politiques scolaires, l'approche contextualiste s'avère particulièrement pertinente pour rendre compte de la dynamique de changement découlant des différentes réformes engagées. Cette approche peut en effet s'appliquer aussi bien au niveau « macro » (politiques publiques engagées sur le plan national) qu'au niveau « micro » (projet de changement au niveau d'un établissement scolaire par exemple). Par ailleurs, elle peut relever aussi bien d'une démarche analytique (comprendre et analyser une situation de changement) que d'un outil d'aide à la décision (diagnostic préalable à la conception d'un projet de changement). Aussi, appliquée à une réforme comme celle du baccalauréat professionnel (Attarça & Chomienne, 2012), mais ceci s'applique à toutes les grandes réformes ayant impactés les EPLE (réforme du lycée, réforme du baccalauréat, etc.), l'approche contextualiste conduirait à interroger les points suivants :

Tableau 1 : Analyse de la réforme du baccalauréat professionnel selon l'approche contextualiste

	Niveau « macro » : changement d'une politique scolaire	Niveau « micro » : projet de changement au sein d'un établissement
Contenu	<p>Quels changements de fond sont visés par la réforme ? Quels sont les objectifs à atteindre au plan national ?</p> <p>→ Passer d'un système de baccalauréat en 4 ans (2 + 2) à un système classique en 3 ans (identique au baccalauréat général)</p> <p>→ Donner plus de légitimité au baccalauréat professionnel</p>	<p>Quels dispositifs pédagogiques mettre en place (définir un programme en 3 années au lieu d'un programme en 2+2 années) ?</p> <p>Quelles conditions pour la mise en place de ce nouveau baccalauréat (conditions pour les équipes enseignantes, conditions pour les élèves, pour les futurs employeurs) ?</p>
Contexte	<p>Contexte plutôt favorable à une reconnaissance à bac professionnel comme équivalent à un bac général.</p> <p>Un contexte général de défiance dû à la crainte d'une réduction des moyens pour le système scolaire : passer de 4 ans à 3 ans → moins d'heures d'enseignement et donc moins de poste d'enseignants.</p>	<p>Contexte différent selon l'établissement : environnement social et économique, configuration de l'équipe enseignante, relations entre et avec l'équipe de direction, etc.</p> <p>Un contexte général de défiance dû à la crainte d'une réduction des moyens (heures et enseignants).</p>
Dynamique temporelle	<p>Première véritable réforme depuis la création du bac professionnel : pas d'inertie du à des réformes similaires antérieures, mais projet s'inscrivant dans une dynamique de changement structurel visant à transformer le système scolaire.</p>	<p>Première véritable réforme depuis la création du bac professionnel : pas d'inertie du à des réformes similaires antérieures, mais projet s'inscrivant dans une dynamique de changement structurel visant à transformer le système scolaire : sentiment d'un « changement permanent » (indépendamment du contenu du changement).</p>
Légitimité	<p>Globalement, la légitimité du projet est reconnue : vise une meilleure reconnaissance du bac professionnel.</p>	<p>Légitimité reconnue dans l'ensemble et pouvant être renforcée par la légitimité du chef d'établissement et de l'équipe de direction : leadership transformationnel.</p>
Rapports de force	<p>Pouvoir fort des syndicats enseignants et des associations des parents d'élèves : pas d'opposition frontale, mais une réticence devant un risque de baisse de niveau et de qualité d'enseignement (moins d'heures de formation) et de réduction des moyens alloués aux établissements.</p>	<p>Pouvoir fort des syndicats enseignants et des associations des parents d'élèves ; positions différenciées des équipes enseignantes (enseignants disciplines professionnelles vs enseignants disciplines générales)</p> <p>Le projet est vu par une partie de la communauté éducative comme une opportunité d'accroître la qualité de l'enseignement (meilleure adaptation aux besoins des élèves et des employeurs) ; mais aussi comme un moyen pour plus d'équité et de dignité vis-à-vis des élèves des filières professionnelles.</p>
Processus de changement	<p>Processus émergent : changement introduit via une expérimentation dans trois académies.</p> <p>→ Privilégier la prudence</p> <p>→ Cadrage général du projet, mais contenu à définir par les acteurs de « terrain »</p>	<p>Processus sur la base du volontariat dans les académies choisies pour l'expérimentation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Établissements « cooptés » par le rectorat ; - Filières concernées par l'expérimentation définies par l'équipe de direction en fonction de la dynamique au sein de l'équipe enseignante. <p>→ Choix des filières / équipes les plus ouvertes aux changements</p> <p>→ Co-construction avec les équipes du rectorat du contenu et des modalités de la réforme.</p>

De façon concomitante, le processus d'élaboration puis de mise en œuvre d'une politique éducative ou même d'une décision de nature plus opérationnelle va influencer sa réception par les acteurs concernés, à un niveau comparable d'un contexte plus ou moins propice ou d'un contenu plus ou moins consensuel. La prise en compte, plus ou moins en amont de la formalisation de la politique ou de la décision opérationnelle, des intérêts, préférences, valeurs, susceptibilités, craintes ou espoirs des parties prenantes concernées par sa mise en œuvre constitue un élément majeur de compréhension du processus de changement privilégié et permet d'en comprendre la dynamique.

B. Quelle forme de changement organisationnel ?

La sociologie des organisations, à travers notamment les travaux de Philippe Bernoux (2011), nous offre une définition générale du changement organisationnel qui « consiste en une transformation des relations aux autres. Il se traduit par la création de nouvelles règles [...] Changer, c'est transformer les manières de faire, les relations, les statuts ». Ainsi, le changement au sein d'une organisation peut se concevoir comme un processus informel et/ou formel matérialisé par :

1. Un ensemble d'évolutions, peu maîtrisables, émergentes et progressives (voire diffuses) des représentations, comportements, pratiques, voire des valeurs des acteurs de l'organisation. L'approche est constructiviste et considère l'organisation comme étant le produit de l'ensemble des comportements récurrents de ses membres, en fonction du sens qu'ils donnent à leur travail, de leurs préférences, de leurs valeurs individuelles et collectives. Cette approche constitue l'organisation réelle dont les caractéristiques sont influencées par l'organisation prescrite qui en fixe un cadre plus ou moins contraignant.
2. Une séquence d'étapes, à maîtriser, conduisant au déploiement ou à la transformation de dispositifs formels (structures, règles, outils...) dont l'objet est de canaliser le comportement et les actions des membres de l'organisation dans le sens attendu par sa direction. Cette approche du management et du changement est plutôt instrumentale : elle est centrée sur les méthodes qui permettent de l'élaborer puis de le déployer via des méthodes rationnelles (plans stratégiques, plans d'action, gestion budgétaire, gestion de projet, procédures, outils...). Elle constitue l'organisation prescrite.

Si l'on admet la coexistence de ces deux faces d'une même organisation, le rôle de ceux qui en ont la responsabilité est d'opérer une « régulation conjointe » (Reynaud, 1997) entre, d'une part la régulation de contrôle, d'autre part la régulation autonome afin d'atteindre un point d'équilibre nécessairement dynamique et instable.

L'appel à une typologie des changements intégrant cette vision duale de l'organisation offre une grille de lecture utile à la compréhension des situations au sein des établissements scolaires. Le tableau ci-dessous est construit en croisant deux facteurs :

1. D'une part, la façon dont le changement émerge, imposé de l'extérieur ou par la direction versus coconstruit avec les parties prenantes de façon émergente ou sous l'impulsion d'une autorité.
2. D'autre part, le rythme du changement, évolutif selon une logique itérative ou de « petits pas » versus brutale où un avant et un après sont identifiables suite à la mise en place de nouveaux dispositifs. Dans les deux cas, l'ampleur du changement peut être limitée à une simple adaptation

ou avoir un effet plus structurant du système organisationnel et transformer en profondeur certains aspects majeurs de son fonctionnement.

Tableau 2 : Typologie adaptée de D. Autissier et al. (2013, 2018)

	Changement imposé	Changement négocié
Changement permanent	<p>CHANGEMENT ORGANISÉ Besoins de changer identifiés mais objectifs flous : expérimentations avec échéances fixées par D* et acteurs identifient finalités</p>	<p>CHANGEMENT CONTINU Évolutions émergentes des comportements, des pratiques modifiant les méthodes de travail</p>
Changement de rupture	<p>CHANGEMENT DIRIGÉ Solutions à une injonction, avec de fortes contraintes de réalisation et de délais</p>	<p>CHANGEMENT PROPOSÉ Résultats attendus et planning fixés par la D*, méthodes et arbitrages / acteurs</p>

* Direction

Cette typologie peut être proposée pour différentes formes de changements dans le contexte éducatif national :

Changement organisé (permanent/imposé) : dynamique générale de la réforme de l'enseignement scolaire en France visant à accroître la qualité du système éducatif (qualité des enseignements, qualité de la pédagogie, adaptation à l'évolution des besoins des élèves et des besoins de la société, etc.), tout en réduisant les coûts du système éducatif. Ce changement est en effet permanent puisque nous constatons une continuité dans l'esprit des réformes depuis une trentaine d'années (c'est un changement qui s'inscrit dans le temps « long ») et cette dynamique n'est pas négociée et découle d'une volonté politique en faveur d'un « *new public management* » ;

Changement continu (permanent/négocié) : Des exemples de changements négociés découlent de la mise en œuvre de la philosophie générale du changement du système éducatif comme la réforme du statut des chefs d'établissement (élargissement de leurs responsabilités ; système d'évaluation et de réédition des comptes ; indicateurs de performances, etc.) ou encore la réforme du statut des inspecteurs (rôle d'accompagnement des EPLE, rôle de gestion des ressources humaines, etc.). Le caractère permanent découle de la dynamique générale de transformation du système éducatif. En revanche, il s'agit d'un changement négocié, car les modalités pour atteindre les objectifs visés doivent être acceptés, voire soutenus, par les acteurs de terrains et notamment les chefs d'établissement et les corps d'inscription.

Changement dirigé (rupture/imposé) : Les caractéristiques sociologiques, mais aussi démographiques et historiques, du système éducatif rendent très peu probables des projets de changement dirigé imposant de véritables « ruptures » aux différents acteurs. Les projets relevant de cette dynamique sont quasiment voués à l'échec (cf. projet de loi Savary en 1984 sur l'école privée ou le projet de loi Devaquet en 1987 sur les universités). Ce type de changement peut en revanche parfaitement être

adapté dans un contexte de restructuration d'entreprises privées par exemple lors de rachat ou de fusion-acquisition., sous la pression des actionnaires ou du fait du contexte concurrentiel.

Changement proposé (rupture/proposé) : dans le contexte du système scolaire, ce type de changement se conçoit pour des projets co-conçus avec les différentes parties prenantes (dont les enseignants) : la réforme du bac professionnel (sur la base d'une expérimentation) ou encore l'introduction du système LMD (Licence-master-Doctorat) dans l'enseignement supérieur relèvent de ce type de dynamique de changement.

Cette typologie des changements représente un cadre général des différentes formes de changement. Bien entendu, la réalité des changements mis en œuvre est le plus souvent sous forme hybride entre ces différents « idéaux-types ». Ainsi, un changement à l'origine de type dirigé peut évoluer vers une dynamique de négociation (si les résistances au changement sont trop fortes) et déboucher sur des transformations modestes (et non-rupture).

Par exemple, un établissement qui décide et se donne les moyens de répondre à des appels à projets initiés à un échelon supérieur afin de mobiliser ses acteurs sur un thème considéré comme un enjeu majeur pour l'avenir de l'établissement et son attractivité constitue l'amorce d'un changement continu. Et ce d'autant plus lorsque cette dynamique de participation à des projets se révèle fructueuse et est pérennisée. C'est par exemple le cas d'un lycée bulgare que nous avons étudié qui a pour spécificité de proposer des parcours internationaux. Il est apparu naturel de concourir de façon continue à des appels à projets européens et nationaux, orientés vers actions internationales qui alimentent et renforcent la dimension internationale des cursus, mais aussi attire positivement l'attention des pouvoirs publics, des familles et plus largement de la communauté éducative. Les actions déployées dépendent des appels à projets qui ont été gagnés, mais leur objet commun (l'ouverture internationale) alimente l'activité de l'établissement dans le sens attendu, sans préjuger à l'avance des dispositifs qui vont y contribuer. Cela suppose de créer un contexte favorable à l'engagement des équipes enseignantes, mais la variété des projets permet une certaine rotation des volontaires issus de tous les champs disciplinaires, voire même dans certains cas des équipes administratives. Et ce avec l'implication croissante des autorités locales et de certaines familles souhaitant, par exemple, accueillir des élèves étrangers en échange Erasmus.

Dans un autre cas étudié, un lycée français faisant face à la réforme des programmes et du baccalauréat et, dans le même temps, à sa fusion avec un autre lycée aux caractéristiques différentes, entraînant deux grands changements imposés de façon simultanée, identifie des voies d'actions permettant de ne pas uniquement subir ces changements, mais aussi de s'en approprier les aspects les plus positifs, de l'organiser. L'élaboration du projet du nouvel établissement permet de façon relativement collective de les identifier, le développement du numérique dans une perspective à la fois inclusive, collaborative afin de contribuer à faire évoluer progressivement les méthodes pédagogiques et ouvrir une option attractive en terminale relative au numérique. Il s'agit de rapprocher les équipes enseignantes, de les accompagner vers des méthodes de travail communes, mais aussi de prendre en charge au sein de mêmes classes des élèves dont le niveau devient hétérogène. Le développement d'équipements matériels et logiciels favorisant des modes de fonctionnement en classes inversées ainsi que la mise en place d'espaces d'échanges de pratiques et de formation pour les enseignants souhaitant s'inscrire dans cette évolution vise à créer un contexte incitatif et facilitant pour ces derniers. Le besoin de changer est clairement identifié par le plus grand

nombre au regard des changements qui s'imposent à l'établissement, mais le rythme et les méthodes ne sont pas imposés. Le changement se diffuse de façon diffuse, non homogène en espérant que les expériences réussies inspirent d'autres enseignants pour faire évoluer leurs pratiques et utiliser les moyens mis à leur disposition. Mais les impératifs et la charge de travail du quotidien constituent des freins qui sont difficilement surmontables, au risque de l'enlisement si des dispositifs d'incitation et de mobilisation ne sont pas actionnés.

Une crise sanitaire majeure comme celle de la COVID19 offre un exemple intéressant de changement de rupture, et ce d'autant plus qu'il est soudain et imprévu. Certains éléments, notamment réglementaires sont imposés par les autorités qui fixent des cadres et des règles s'imposant aux acteurs qui doivent faire face à un événement qui affecte très sensiblement l'activité des établissements. Néanmoins, entre le moment où la crise survient et se développe et où ces décisions sont prises et traduites réglementairement, les directions d'établissement doivent s'adapter avec leurs parties prenantes. On constate alors une alternance entre des moments où le changement est localement de type proposé, car les décisions prises le sont sur la base des interactions entre les acteurs locaux qui agissent en tenant compte de leur contexte spécifique et des moments où les normes nationales s'imposent à tous de façon très dirigée. Néanmoins, du fait de leur incomplétude ou parfois de leur caractère tellement pointilliste qu'elles en deviennent impraticables, les règles qui s'imposent à tous laissent souvent des espaces d'interprétation et de négociation locale aux acteurs. En témoigne l'hétérogénéité des situations qui ont pu être constatées dans les établissements du secteur éducatif face à cette crise sanitaire, particulièrement quant aux adaptations pédagogiques qui ont été mises en œuvre dans le cadre des cours à distance ou en comodalité. Même une fois fixé, parfois de façon très précise, un cadre laisse des marges de discernement, d'interprétation et d'adaptation aux acteurs de terrain qui souhaitent (ou pas) s'en emparer.

C. Mettre en place des outils et des méthodes pour impliquer les acteurs

La façon dont le projet de changement est initié, le degré d'impulsion de la direction et un contexte plus ou moins contraignant vont ainsi contribuer à influencer son management. Il n'y a pas de déterminisme ou de préconisation universelle quant à une bonne façon de conduire et/ou d'accompagner ce type de changement, mais des facteurs de contingence qui seront plus ou moins perçus par les acteurs et influenceront donc de façon variable leurs perceptions et actions, notamment celles du chef d'établissement.

Ainsi le tableau ci-dessous indique les conséquences en matière de management du changement en fonction du type de changement auquel l'organisation est confrontée. Les deux colonnes forment les extrêmes archétypaux d'une forme de continuum entre un changement qui serait fortement planifié et l'autre essentiellement émergent. Le premier est conçu comme un processus séquentiel de déploiement rationnel d'une stratégie élaborée par (ou imposée à) la direction de l'établissement. Il repose sur un management directif et centralisé pour qui la mise en œuvre fidèle du plan de changement est le principal objectif. Le second est conçu comme le résultat d'une construction d'une signification commune, acceptable, voire partagée, du changement entre ses parties prenantes. Il repose sur un management collaboratif où la direction crée les conditions socio-organisationnelles pour que les parties prenantes interagissent, expérimentent et façonnent un changement qui est le produit de ce processus. La direction joue avant tout un rôle d'orientation très générale sur le sens du changement, de soutien méthodologique, de facilitateur et d'apporteur de ressources. Elle est au

service des acteurs du changement, tout en conservant un droit légitime d'arbitrage décisionnel et, en cas d'enlisement de la démarche ou d'évènement nécessitant une accélération, de reprise en main partielle (proposition ou organisation), voire forte (direction) du changement.

Tableau 3 : Conséquences en fonction du type de changement, adapté de I. Vandangeon-Derumez (1998) et de Autissier & all. (2018)

Changement dirigé/Changement organisé/Changement proposé/Changement continu	
<i>Changement prescrit de type A</i>	<i>Changement construit de type B</i>
Vision cadrée et claire de l'avenir souhaitable et de comment y arriver	Vision ouverte et floue de l'avenir souhaitable et de comment y arriver
Définition précise des éléments de l'organisation à changer pour atteindre cette vision	Définition d'une démarche collaborative de co-construction des changements à opérer
Des acteurs-clés prennent des décisions qu'ils imposent de façon descendante	Volonté de faire émerger de nouveaux comportements via un diagnostic et des décisions partagés
Marges de manœuvre relativement réduites laissées aux acteurs qui doivent mettre en œuvre et s'adapter	Grande liberté d'action laissée aux acteurs pour favoriser la créativité de chacun et les comportements autonomes, expérimentations

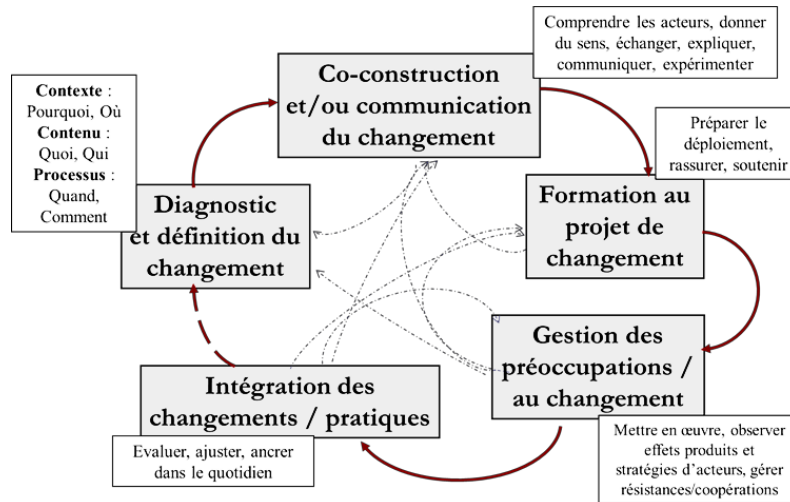
Ainsi, le volontarisme du chef d'établissement apparaît toujours important pour créer un contexte favorable au travail collaboratif, lui-même facteur d'émergence d'une culture de l'entraide et de l'innovation pédagogique chez les enseignants. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de susciter et de faciliter l'émergence et le développement de projets visant à faire évoluer les pratiques pédagogiques, l'autonomie des enseignants convient d'être préservée. Le chef d'établissement se place alors plus en retrait et joue essentiellement un rôle de facilitateur qui est au service des équipes, mais aussi qui est le garant de la cohérence des actions menées dans le cadre du projet d'établissement. Ce positionnement, parfois en première ligne, parfois plus en retrait suppose une capacité de discernement quant aux exigences du contexte, mais aussi quant aux attentes des parties prenantes face au changement en cours.

D. Manager un processus de changement

La Figure 3 ci-dessous tente de représenter les étapes successives et articulées d'un processus de changement délibéré qui ferait l'objet d'une impulsion et d'un accompagnement managérial. Son ordonnancement linéaire, allant de la décision à son intégration durable dans les pratiques, est néanmoins nuancé par un ensemble d'interactions non linéaires entre ses principales phases, distinguées pour le besoin de l'analyse, mais, dans les faits, fortement imbriquées.

Ainsi, la réalité d'un processus de changement est constituée de contingences, d'imprévus, d'interactions, de négociations et d'adaptations qui peuvent conduire le projet à évoluer sensiblement par rapport à ce qui avait été envisagé au départ par ses initiateurs. Ces derniers ne sont d'ailleurs pas obligatoirement des responsables hiérarchiques, mais peuvent être des acteurs de terrain prenant des initiatives et agissant de façon très informelle.

Figure 3 : Un processus de changement délibéré, avec impulsion et accompagnement managérial, adapté de D. Autissier et M. Moutot (2016)



La compréhension du processus de changement induit une lecture dynamique et participative du processus et ce, d'autant plus qu'il est nécessaire de donner du sens aux actions liées au projet de changement et à sa mise en place. Star et Griesemer (1989), investissant le champ de la sociologie des sciences et des techniques se sont intéressés aux supports de l'action collective que constituent les « objets-frontière ». Ils qualifient ainsi les artefacts qui circulent entre les membres d'un réseau d'acteur avec une vision de l'organisation où aucun des points de vue en présence n'est privilégié, mais où, au contraire, chacun peut conserver sa vision tout en la faisant cohabiter avec celle d'autres individus.

Concrètement les outils de gestion mobilisés pour penser, concevoir, mettre en place ou évaluer le changement, que ce soit un tableau de bord, les indicateurs liés ou non, les entretiens professionnels, les rituels démocratiques que constituent les élections des délégués dans les établissements scolaires, les assemblées générales, les réunions parents-professeurs, les différents conseils, le projet d'établissement, les lettres de mission, n'ont pas la même signification pour tous les acteurs. Tous n'ont pas la même conscience des enjeux collectifs même si tous ont conscience de leurs enjeux personnels : l'amélioration du climat scolaire en est un bon exemple. Tous n'utilisent de la même manière ni même avec les mêmes objectifs l'outil proposé : ainsi l'entretien professionnel, les lettres de mission ou les fiches de poste permettent à chacun de réaliser une autoévaluation, par rapport au profil de poste, au plan de carrière, aux objectifs annuels définis, mais participent également d'un système cohérent d'implication et de motivation collectives. Tous les acteurs ne donnent pas le même sens au changement, mais il est nécessaire que le sens commun se situe à l'intersection de leurs interprétations pour éviter tout blocage du processus de changement. L'objet-frontière peut donc se définir comme :

« Un objet, concret ou abstrait, dont la structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes. » (Vinck et Trompette, 2009, p. 8)

Les outils de gestion mobilisés pour permettre un changement dans les établissements scolaires doivent bien répondre à cette nécessité.

Les membres du comité de pilotage ont parfois la mission de communiquer à leurs autres collègues les avancées du projet et les décisions qui ont été prises. En effet, si un tel comité est un lieu d'échanges et de coordination, c'est aussi un lieu où l'on rend compte au chef d'établissement des difficultés et avancées du projet et où ce dernier peut être amené à valider des propositions et à prendre des décisions.

La dernière phase d'un projet de changement n'est pas constituée par la fin du projet en lui-même, lorsque le projet est formellement terminé, suite au déploiement de ses livrables. Grande est la tentation (légitime) de célébrer la fin du projet, si celui-ci a abouti, et de passer à autre chose, en considérant le changement que l'on souhaitait mettre en œuvre acquis. Or, la mise en place effective d'une nouvelle structure, d'un nouveau dispositif ou de nouvelles méthodes de travail n'implique pas qu'elle sera généralisée, durable et efficace.

Le changement peut être éphémère, en surface, avoir des effets induits négatifs et/ou donner des résultats décevants, au regard de ce que laissaient entrevoir les résultats initiaux. Cette phase post-projet de changement que K. Lewin qualifie de « regel » ou « recristallisation » qui suit la phase de « transition » (ou « déplacement ») est d'autant plus critique que l'attention des acteurs du changement s'est généralement déplacée vers d'autres projets ou d'autres sujets. Le comité de pilotage est moins mobilisé, voire dissout, et à ce stade c'est essentiellement les dynamiques plus informelles qui se sont développées tout au long du projet qui peuvent perdurer et poursuivre le travail d'intégration et d'accompagnement du changement dans les pratiques. Il demeure néanmoins de la responsabilité des initiateurs du projet de maintenir un niveau approprié de soutien et de s'intéresser à l'évaluation des effets qu'il produit pour contribuer à les consolider ou à les ajuster.

D'une opportunité pour quelques-uns et d'une source d'inquiétude pour beaucoup, il peut devenir une ressource pour le plus grand nombre lorsque les éléments qui constituaient le contenu du changement et le mode de management qu'il a contribué de développer apportent des solutions aux problèmes rencontrés par ses acteurs dans l'exercice de leur profession. C'est à cette condition que l'on peut espérer assister à un ancrage du changement dans les pratiques quotidiennes et à une transformation systémique du fonctionnement de l'établissement, selon une logique collaborative, voire apprenante.

Les deux sections suivantes proposent une exploration de deux outils RH particuliers pour illustrer cette perspective.

II. La lettre de mission, pratiques et évolutions possibles

Pour le personnel de direction des établissements secondaires, la lettre de mission est considérée comme un dispositif de cadrage de l'évaluation de la performance des cadres concernés. Il est intéressant, d'une part de s'interroger sur l'effectivité et l'efficacité de la mise en œuvre de cet outil, de son acceptation et son utilisation par les différents acteurs (évaluateurs et évalués) et, d'autre part, de son intérêt pour un objectif de responsabilisation des personnels de direction dans une démarche de changement organisationnel. Couplée avec une démarche d'auto-évaluation, la lettre de mission du chef d'établissement peut être mobilisée dans une démarche d'accompagnement du changement, car elle implique aussi l'ensemble des équipes d'un établissement.

A. Évaluer la performance des agents et des établissements

La notion de « cadre » au sein des organisations publiques est récente et rompt avec le fonctionnement bureaucratique hérité. Cette notion est centrale dans le cadre d'une démarche managériale, pour la gouvernance intermédiaire, qui promeut l'autonomie et la responsabilisation des unités locales, la contractualisation avec leurs personnels, l'évaluation *a posteriori* et la primauté donnée à la recherche de résultats. Cette évolution s'inscrit dans une tentative de « modernisation » de la fonction publique en considérant ces cadres comme des leviers importants de promotion de la performance des EPLE, et donc de leurs évolutions organisationnelles. Ainsi, il est possible de relier la recherche de performance du système éducatif à celle des organisations, les EPLE en particulier, et donc à la performance du personnel de direction qui dirige cette sous-unité du système éducatif, et au collectif. Pour Fournier et Masou,

« Associés aux fonctions de directeur des ressources humaines, les chefs d'établissement peuvent jouer un rôle d'agent de changement, de manager de proximité, voire de partenaire stratégique dans les opérations de modernisation de l'administration publique. » (2016, p. 72).

Le chef d'établissement, manager public, est donc bien un vecteur essentiel de changement. Pour Bourgault (2000), la définition de manager public soulève de nombreuses difficultés et restent souvent très imprécise. En effet, même si l'évolution des mentalités, des représentations et des postures semble aboutir à des convergences de conceptualisation, la notion de leadership ne s'impose pas facilement, car elle est souvent perçue par certaines parties prenantes comme antinomique avec le service public.

Un modèle de fonction publique de carrière a progressivement évolué en modèle de fonction publique d'emploi. Pour Buisson et Peyrin, il s'agit d'un contrat psychologique spécifique au secteur public : « le contrat relationnel, centré sur la stabilité de la relation de l'emploi, le long terme, la carrière et la confiance mutuelle » (2017, p. 85) qui peut être en contradiction avec les nouvelles pratiques organisationnelles introduites par une nouvelle démarche managériale inspirée du NMP qui fait plutôt référence au « contrat transactionnel » basé sur une rémunération dépendant des performances.

Ce nouveau modèle de valeurs du service public n'est pas sans impact sur les missions et donc sur les attendus lors de l'évaluation des personnels de direction. Pour Attarça et Chomiene, cette tentative d'articulation entre performance et valeurs du service public, dans une démarche managériale, induit une recherche d'hybridité organisationnelle qui peut s'avérer inconfortable, voire paradoxale et contradictoire pour les chefs d'établissement. Ces derniers ont en effet à articuler à la fois les

dimensions bureaucratiques (prédominance des règles de conformité), professionnelles (centrées sur les résultats) et managériales (centrée sur les processus et la RH).

C'est avec l'entretien d'évaluation dans les années 2000 qu'est prise en compte la notion de performance : l'évaluation est censée la mesurer et la récompenser. Avec la loi n°2007-148 du 2 février 2007 de modernisation de la fonction publique, la notation disparaît au profit de l'entretien professionnel pour apprécier la valeur professionnelle. Ce passage de l'entretien d'évaluation à l'entretien professionnel, conçu comme un moment de dialogue et centré sur la mesure de la performance, ne se fait pas simplement dans le contexte du fonctionnariat des acteurs concernés, alors que les progressions de carrière se font par ancienneté et/ou concours.

Pour le personnel de direction, le décret n°2012-933 du 1^{er} août 2012 relatif à l'indemnité de fonctions, de responsabilités et de résultats des personnels de direction des établissements d'enseignement ou de formation introduit un complément de revenu variable fondé sur « les résultats de l'entretien professionnel », qui constitue un élément nouveau et important dans le processus d'évaluation, avec la mise en place d'une incitation, levier de management susceptible d'accroître les niveaux de motivation et de reconnaissance de la performance du personnel de direction.

Néanmoins, en 2015, un rapport de l'Inspection générale met en évidence la difficulté d'implantation de la culture de l'évaluation et la méconnaissance des enjeux et des modalités de l'évaluation, avec une difficile compréhension des critères d'évaluation par les évaluateurs comme les évalués. Cette situation d'incompréhension et de non-sens donné aux indicateurs de performance attribués amène les évaluateurs du rapport à parler de « doxa » (Bisson-Vaivre & Loisel, 2015).

Les résistances peuvent être liées à un déficit d'acculturation et de connaissances des fondements mêmes des dispositifs d'évaluation, mais aussi à des aspects techniques de mise en œuvre d'une analyse de la performance publique, liée à des caractéristiques qui la rendent compliquée ou encore à la non-compatibilité de techniques d'incitation plus ou moins inspirées du secteur privé qui peuvent amener à des dysfonctionnements et qui ne sont pas adaptées aux situations des agents publics.

Dans ces conditions, comment la lettre de mission peut-elle jouer un rôle positif au service d'une meilleure performance du personnel de direction ?

B. La lettre de mission, outil d'évaluation, mais pas seulement ?

La lettre de mission du personnel de direction, outil d'évaluation du personnel de direction, permet de formaliser des éléments managériaux essentiels : responsabilisation, contractualisation, évaluation des performances, y compris organisationnelles.

La démarche formalisée par les instructions officielles vise à inscrire la lettre de mission dans une démarche de pilotage partagée et basée sur une analyse croisée entre cadres en vue d'une contractualisation :

« Le diagnostic mené par le chef d'établissement lui permet en effet d'avoir une vision claire des objectifs à poursuivre et des actions à mener ou à impulser dans son établissement. Il en fait un élément de dialogue avec l'autorité hiérarchique, et de proposition. Sur la base des éléments de ce diagnostic, étudiés autant que de besoin par le recteur et ses conseillers et pouvant éventuellement faire l'objet d'une nouvelle phase d'échanges avec le chef d'établissement

jusqu'à atteindre une analyse partagée, le recteur établit de façon formelle la lettre de mission du chef d'établissement ; relative à l'action du chef à la tête de l'établissement, elle identifie les objectifs essentiels et prioritaires qui orienteront son action durant les trois ou quatre ans qui viennent. » (Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, 2002)

La lettre de mission est par la suite présentée dans la note de service n° 2011-201 du 20-10-2011, comme un levier de pilotage du système éducatif en lien avec la marge d'autonomie grandissante de l'EPLE :

« La lettre de mission constitue un instrument essentiel de gestion des ressources humaines. Outil de formalisation du lien entre un personnel de direction et l'autorité académique, la lettre de mission détermine le cadre et les objectifs d'action des personnels de direction. Elle est de ce fait la pierre angulaire du dispositif d'entretien professionnel des personnels de direction ».

Suite à un diagnostic partagé, la lettre de mission est rédigée dans le cadre d'une déclinaison de la politique nationale et académique et assignée d'axes de progrès avec des indicateurs quantitatifs et qualitatifs. Cette lettre de mission sera ensuite évaluée au bout de trois ans lors d'un entretien professionnel qui porte à la fois sur :

- le degré de réalisation des objectifs fixés à l'agent dans la lettre de mission et les méthodes mises en œuvre pour y parvenir ;
- les objectifs assignés à l'agent pour les trois années à venir et les perspectives d'évolution de ses résultats professionnels ;
- la maîtrise des fonctions occupées et les compétences mises en œuvre au cours de la période d'évaluation ;
- la manière de servir de l'agent ;
- les acquis de son expérience professionnelle ;
- ses besoins de formation compte tenue, notamment, des missions qui lui sont imparties, des compétences qu'il doit parfaire ou acquérir, de son projet professionnel et des besoins qu'il a exprimés ;
- et ses perspectives d'évolution professionnelle en termes de carrière et de mobilité.

L'ambition est bien de pouvoir mener à la fois un dialogue d'évaluation de contrôle, de jugement et de conseil, ce qui conditionne des contraintes de postures de chacun des acteurs, liées aux enjeux d'attentes pouvant être paradoxales (cf. section II).

La lettre de mission permet également à l'agent de pouvoir se situer dans l'organisation, car elle énonce clairement les objectifs sur lesquels il sera attendu et évalué. La compréhension des critères utilisés par l'organisation permet à l'agent de s'autoévaluer efficacement : il a les éléments à sa disposition pour agir comme le souhaite l'organisation. La lettre de mission, comme d'ailleurs l'entretien professionnel (section suivante), facilite l'autoévaluation et accroît ainsi les capacités cognitives des agents en ce qu'elle leur donne la capacité d'évaluer aussi les apports réels des autres agents et chaque agent peut se situer par lui-même dans l'organisation, ce qui lui permet de comprendre son rôle et d'améliorer ses performances (Levy-Leboyer, 2001). Cette connaissance par l'agent des objectifs et du mode d'évaluation des performances, même si le mode de rémunération lui demeure inconnu, réduit également son sentiment d'injustice organisationnelle.

La lettre de mission par l'autoévaluation qu'elle permet contribue donc de maintenir la capacité de l'agent à se revendiquer des valeurs de service public et sa conviction de travailler dans une organisation collective de production de services. En comprenant sa place dans un système et ce qui est attendu de lui, l'agent prend conscience des difficultés, voire de la quasi-impossibilité, à individualiser les tâches et les apports de manière individuelle. L'objectif ne peut être que collectif et la contribution de chacun doit reposer sur la cohésion des agents au sein des équipes. La motivation est cognitive, l'implication doit être collective.

La lettre de mission est donc bien la clé de voûte du dispositif, elle incarne un mode de pilotage basé sur l'incitation et la mesure de la performance. Elle est censée produire un cercle vertueux en guidant avec des axes de progrès l'évolution du fonctionnement de l'établissement vers une plus-value tout en la distinguant avec une prime variable au regard des objectifs atteints (lors de l'évaluation au cours de l'entretien professionnel) pour valoriser la performance du personnel de direction et donc maintenant incitation et motivation. L'outil semble ainsi très bien adapté à l'implantation d'une démarche de conduite de changement au sein des établissements secondaires.

Pour autant, même si la cohérence de cette démarche s'inscrit dans les finalités du service public d'offrir le meilleur service aux différentes parties prenantes, elle peut paraître compliquée, paradoxale et contradictoire quand on se place du point de vue du personnel de direction soumis à différentes tensions liées à la coexistence de logiques bureaucratique, professionnelle et managériale. Il est donc intéressant de tenter de vérifier dans quelle mesure cette lettre de mission est mise en œuvre comme un outil réel au service de la performance du personnel de direction comme elle a été pensée et d'envisager une comparaison entre ce qui est attendu et la réalité de la mise en œuvre pour vérifier les apports de cet outil au service d'une nouvelle culture managériale axée sur la performance de l'organisation scolaire au profit de l'amélioration de la performance du système éducatif (Lagadec, 2020).

C. *Bridging, sensemaking* et mise en œuvre de la lettre de mission

Selon Wilson (1989), la notion de mission est à envisager comme une culture partagée par l'ensemble des membres d'une organisation. Les missions des acteurs de l'Éducation nationale qu'ils soient enseignants ou personnels de direction sont caractérisées par la multiplicité des tâches et si certaines tâches sont mesurables (par exemple les coûts ex post), d'autres le sont partiellement ou bien, plus qualitatives, ne sont pas mesurables. Il est bien connu que les agents, dans un contexte multitâche, choisissent d'allouer leur travail aux diverses tâches de façon différenciée (Dewatripont *et al.*, 1999) selon les bénéfices relatifs qu'ils peuvent obtenir sur les diverses tâches, mais aussi selon le caractère complémentaire ou substituable des tâches à effectuer. Ainsi, la décision de récompenser l'exercice de certaines tâches en particulier peut entraîner un comportement de négligence des autres tâches. Une performance sur un objectif non pris dans sa globalité peut donc s'avérer contre-performant globalement.

Comme l'évaluation repose souvent sur des critères, des indicateurs particuliers, une démarche d'incitation dans un contexte multitâche peut entraîner pour le personnel de direction une survalorisation des objectifs pour lesquels des indicateurs mesurables sont disponibles au détriment d'autres objectifs complémentaires et tout aussi importants. Comme les missions et les tâches sont multiples, la connexion entre évaluation et incitation est donc compliquée à mettre en œuvre et il

convient donc de manier avec beaucoup de précautions les indicateurs utilisés pour l'évaluation, pour éviter des stratégies de choix de la part des acteurs concernés.

Dans le cas de la lettre de mission, le personnel de direction a un avantage informationnel qu'il peut utiliser à son avantage si le mandat n'a pas d'autres sources d'informations pour appuyer son évaluation.

Puisque les mesures d'incitation à la performance par la rémunération peuvent être inefficaces dans le cadre du secteur public, il est nécessaire d'envisager d'autres formes de reconnaissance de la performance : plutôt que d'une sanction-récompense, il est possible de considérer une démarche de remise en question et, par-là, d'optimiser le fonctionnement de l'organisation en créant un climat psychologique vertueux. La reconnaissance salariale dans cette logique est un moyen au mieux pour crédibiliser la démarche de progrès, mais non comme une fin en soi.

Parmi les éléments sur lesquels on peut faire reposer cette déontologie, il est possible de retenir : la transparence des objectifs et des indicateurs ; l'adaptation constante des moyens ; l'équité des évaluations ; le renforcement du dialogue social et l'explicitation du sens et des missions. Il s'agit aussi de rompre avec la culture classique du contrôle de gestion, marquée par le modèle comptable et la volonté de décrire la performance en termes arithmétiques simples : ne plus de se poser la question du combien, mais du pourquoi.

On peut considérer que la lettre de mission peut être fondée sur un contrat relationnel liant le personnel de direction aux services académiques, et la phase du diagnostic et du reporting devrait alors s'inscrire dans une dynamique de coopération. L'autorité académique peut alors jouer un rôle de conseil et d'aide au diagnostic. Ainsi, d'après Dorbaire et Pupion, « plus la qualité de communication académique est grande, plus les conseils paraissent importants et plus il y a une prise en compte des objectifs nationaux. » (2011, p. 166).

Dans le cadre d'une collaboration, la lettre de mission révèle le sens partagé entre l'évaluateur et l'évalué d'une stratégie au service de l'amélioration du fonctionnement et des résultats de l'organisation. La création de ce sens est liée aux liens établis entre l'évaluateur et l'évalué. La lettre de mission peut être considérée comme un carrefour entre la réalité (la situation telle que la découvre le personnel de direction), le symbolique (la situation dans la complexité de l'établissement, culture, histoire de l'établissement, environnement, etc.) et l'imaginaire (la reconstruction de la réalité à partir des perceptions, des représentations). Pour trouver un accord sur le contenu de la lettre de mission, l'évaluateur et l'évalué vont donc devoir donner le même sens sur l'état désiré. Comment l'évaluateur et l'évalué font-ils ce pont : chacun individuellement de leur côté ou ensemble ?

Les démarches de *bridging* et d'entretiens de développement professionnel sont bien évidemment des outils qui permettent de répondre aux finalités du dispositif de la lettre de mission, en mettant au cœur du dispositif le type de management employé par le cadre intermédiaire. L'évaluateur, Recteur, DASEN ou DAASEN, est un des relais fondamentaux dans le processus de la lettre de mission tant dans l'information, la collaboration et le décisionnel du diagnostic que de l'évaluation dans sa dimension finale.

Ainsi, une démarche de *bridging* est intéressante dans le cadre du diagnostic avec sa vision prospective tandis que le *sensemaking* est plus approprié dans sa dimension rétrospective dans le cadre de

l'évaluation. Le management par le sens est donc une démarche opérationnelle pour prendre en compte la singularité des lettres de mission au regard des différents contextes que doit intégrer le diagnostic. De plus, pour que la sincérité du diagnostic et de l'évaluation soit efficiente, il convient d'établir un climat de confiance et de collaboration pour pouvoir orienter l'entrée du dispositif sur l'établissement même s'il y a un jeu de miroirs, l'évaluation diagnostic de l'établissement est destinée à l'évaluation du chef d'établissement.

Toutefois au regard des enjeux importants dans le processus du *sensemaking*, il paraît opportun de pouvoir éviter de biaiser le dispositif en inscrivant les cadres intermédiaires dans une démarche de management qui rende opérationnel un dialogue de confiance et de sincérité. En effet, sans ce climat de confiance et de collaboration entre l'évaluateur et l'évalué, les intérêts peuvent diverger et l'équipe dirigeante prend le risque d'intégrer des informations qui pourraient être le reflet des intérêts des évalués ou de l'unité EPLE.

Si le contrat moral partagé est l'évolution de l'EPLE, alors l'entretien d'évaluation pourra plus se centrer sur le développement des compétences du chef d'établissement qui augmentera ainsi ses compétences dans le pilotage stratégique de son établissement. Les résultats atteints seraient valorisés, mais dans une dynamique d'évolution de développement professionnel avec une auto-évaluation qui permettrait d'analyser les leviers, les obstacles et l'interprétation réelle des indicateurs même si les objectifs ne sont pas atteints.

D. Pratiques et réceptions de la lettre de mission

Une analyse auprès de 52 chefs d'établissement de l'académie d'Aix-Marseille fournit des éléments précis sur la lettre de mission et son rôle (Lagadec, 2020). La lettre de mission a une dimension prospective (définir à partir du diagnostic les axes de progrès pour établir la feuille de route stratégique), mais également rétroactive puisqu'elle vient évaluer les résultats obtenus au bout des trois ans. Le but est d'améliorer la performance à la fois de l'EPLE et du personnel de direction. La lettre de mission est sous-tendue par la logique d'évaluation, mais également d'auto-évaluation (dans le rapport d'activité), un élément essentiel.

Dans les lettres de missions analysées, la trame de la démarche stratégique est explicite : diagnostic, axes, objectifs, indicateurs, trame proposée comme modèle-type dans la circulaire ministérielle n° 2009-172 du 24 novembre 2009. Cependant, les indicateurs n'apparaissent pas systématiquement avant 2017. Il apparaît donc que la démarche d'évaluation liée à la lettre de mission s'est d'abord implantée par l'entrée du diagnostic et des axes de progrès en privilégiant le pourquoi et le comment sans intégrer la logique de résultats de prime abord. L'utilisation d'indicateurs a donc été assez lente dans les pratiques. En effet, depuis 2017, toutes les lettres de mission font apparaître des indicateurs quantitatifs normalisés.

Les indicateurs ont mis du temps à être utilisés, car il y avait une réelle résistance des personnels de direction à les utiliser pour l'évaluation de leur action. En effet, si l'utilisation des indicateurs a bien été intégrée pour construire des diagnostics, elle n'a pas été acceptée facilement dans sa dimension d'évaluation de la performance du personnel de direction au prétexte de l'impossibilité de distinguer la performance de l'action individuelle de la performance globale de l'établissement : qu'est-ce qui revient à l'action du chef d'établissement ou à d'autres acteurs, au collectif ?

La plupart des lettres de missions étudiées font apparaître des objectifs pour évaluer les axes de progrès, mais seulement 15 % font apparaître des cibles. On peut alors se demander comment apprécier le niveau de performance (atteints, non atteints, dépassés) si les cibles ne sont pas définies au préalable.

Parmi les autres aspects méthodologiques, il convient de souligner la nécessité de distinguer les indicateurs d'activité des indicateurs de résultats. En effet, ce n'est pas parce que l'action a pu se dérouler qu'elle est en soi efficace et qu'elle a porté ses fruits. L'étude met en évidence un écart entre le déclaratif des personnes interrogées sur leur conviction de distinguer les deux catégories d'indicateurs, alors que la confusion reste très majoritaire (80 %) entre les deux familles d'indicateurs. Les indicateurs de résultats aux examens et les indicateurs de valeur ajoutée des lycées sont unanimement utilisés comme des normes d'indicateurs d'évaluation des résultats, tandis qu'un tiers seulement de l'échantillon étudié utilise des indicateurs de satisfaction (qui s'intéressent à l'appréciation du service rendu). Ainsi, la représentation des indicateurs est essentiellement axée sur la dimension quantitative et moins sur la dimension qualitative du service rendu. La question des indicateurs est donc globalement envisagée sous l'angle des résultats et de l'efficacité.

Néanmoins, l'évaluation de la performance devrait aussi prendre en compte l'efficacité de l'action, ce qui amène à mettre en tension les résultats avec les moyens. Ce point n'est presque jamais abordé, comme si la culture des résultats gommait la question des moyens, ce qui illustre bien une représentation qui semble dominante du cadre performant qui tient son contrat d'objectif quel que soient les circonstances.

Une lettre de mission s'inscrit dans un contexte. Cependant, l'étude montre que lors des entretiens d'évaluation, les personnels évalués sont mitigés sur la prise en compte de cette dimension du contexte et des caractéristiques de l'établissement par les évaluateurs. Une connaissance du contexte de l'évaluateur pour apprécier la performance de l'évalué, et donc de son action dans l'établissement, est nécessaire et devrait être améliorée. De plus, il s'agit aussi d'un facteur important de frustration chez les personnels évalués.

L'évolution des lettres de mission en particulier l'introduction de certains indicateurs à partir de 2017, montre que le dispositif a permis de pouvoir initier une démarche stratégique suite à cette nécessité de mesurer la performance du personnel de direction, en interaction avec la performance de l'établissement. Il est cependant intéressant d'interroger les pratiques en ce qui concerne ce choix des indicateurs chez les évaluateurs et les évalués. Il semble donc important d'associer une dimension quantitative (les indicateurs généralement utilisés) à une dimension qualitative (en particulier prise en compte du contexte et recherche d'autres éléments d'évaluation) et de distinguer les indicateurs d'activité des indicateurs de résultats.

Cette démarche implique que les évaluateurs comme les évalués puissent avoir les compétences nécessaires pour la mise en place et l'utilisation d'un cadre multidimensionnel d'indicateurs. Une formation spécifique peut alors être très utile, car il s'agit bien d'un élément nécessaire pour installer une culture du pilotage et être en mesure d'analyser et d'évaluer la performance.

La lettre de mission devrait s'inscrire dans des pratiques collaboratives, de partage d'analyse, et prendre en compte les lettres de mission précédentes, ce qui est loin d'être le cas au sein des établissements scolaires (80 % des cadres de l'échantillon n'ont pas eu accès à la lettre de leur

prédécesseur). Cette pratique est pourtant très bien implantée dans beaucoup d'administrations publiques, certaines pratiquant même un « tuilage » physique entre les cadres qui se succèdent. Ainsi, ces deux logiques de collaboration et de continuité pourraient être prises en compte, organiser pour améliorer le dispositif, d'une part, et renforcer sa légitimation, d'autre part. Ce dispositif, reformaté, est susceptible de participer au développement des compétences des évaluateurs et évalués relativement à l'évaluation de la performance publique dans une démarche conjointe au service de la continuité de l'évolution de l'établissement. Une démarche collaborative permettrait d'améliorer l'élaboration du diagnostic et la mise en évidence des axes de progrès et des indicateurs d'évaluation.

E. La lettre de mission comme outil de transformation organisationnelle

La manière dont les acteurs se sont approprié le dispositif est liée à la contrainte de devoir faire sans en avoir l'expertise ou du moins des compétences assez solides pour dépasser les difficultés et obstacles réels liés à l'évaluation et à la mesure de la performance, ce qui explique les stratégies d'évitement, de confort ou de recherche de sécurisation de l'évaluation et a produit certains effets contre-productifs qu'il faut pouvoir identifier et prendre en compte pour y remédier.

En effet, les personnels de direction peuvent être amenés à mobiliser des stratégies de sécurisation pour bénéficier d'une évaluation à leur avantage. En intégrant la difficulté à mesurer certains objectifs, ils peuvent être amenés à privilégier certains objectifs facilement mesurables par les indicateurs utilisés. Il convient donc de privilégier une démarche systémique et prudente par rapport aux indicateurs. Mais les chefs d'établissement doivent souvent répondre à des commandes institutionnelles en induisant dilemme de loyauté entre la cible à atteindre et l'effet d'impact contre-productif sur la qualité du service rendu. Encore une fois, le développement de compétences et de postures de discernement vis-à-vis des indicateurs est fondamental, et une priorité en termes de valeurs peut aussi primer sur les indicateurs.

De plus, des effets contre-productifs liés à la rente informationnelle dans une organisation, constatés dans l'échantillon étudié, peuvent être dépassés à condition d'installer une relation plus horizontale, collaborative, transparente avec des informations partagées y compris relativement aux limites de l'action du chef d'établissement. L'évaluateur peut alors être en mesure d'apprécier la dynamique d'évolution de l'établissement, le développement des compétences et l'analyse des résultats (à partir notamment des auto-évaluations) pour évaluer la performance et le niveau d'atteinte des objectifs.

La lettre de mission, levier de motivation, a aussi pour objectif d'inciter à la performance le personnel de direction, tout comme l'incitation par la rémunération, avec la prime à la performance IF2R. À l'unanimité, les personnels interrogés ont déclaré être plus motivés par les appréciations que par la prime, et cela ne semble pas lié au montant de la prime. On peut donc poser l'hypothèse que finalement le dispositif de l'IF2R n'apporte pas de plus-value, mais peut même avoir un effet contre-productif sur la motivation des personnels de direction qui attendent une reconnaissance en termes d'appréciations et de qualité de relations entre évaluateurs et évalués.

Ce constat est cohérent avec l'attente majoritaire qui ressort de l'étude et qui concerne leadership transformationnel plutôt que transactionnel. En particulier, les chefs d'établissement attendent que l'entretien, articulé avec la lettre de mission, s'inscrive dans un dialogue de confiance entre cadres, étayé par une analyse croisée qui peut les aider à envisager des développements dans une perspective de développement professionnel. Cette personnalisation est un élément important de considération

et de reconnaissance. Si l'évaluateur s'engage faiblement dans une logique d'entretien transformationnel, alors c'est le formalisme de l'entretien qui prédomine et ce dernier perd son intérêt pour l'établissement comme pour l'évalué. Contrairement à la représentation que l'on pourrait en avoir, une évaluation « objective » qui viendrait dépersonnaliser l'EPL ou le style du chef d'établissement n'est pas souhaitable. De plus, il est essentiel que l'exercice ne se centre pas exclusivement sur l'unité établissement, mais qu'il intègre la dimension d'entretien de développement professionnel, la personnalité et l'histoire du chef d'établissement.

Ainsi, le dispositif doit être formalisé de manière à privilégier une élaboration conjointe du diagnostic, de la formulation de la lettre de mission et de son évaluation à l'issue d'un entretien approfondi, en se basant sur une connaissance effective des établissements et des personnels de direction garante de la validation des objectifs opérationnels et de la singularité de la lettre de mission. Le processus doit privilégier des conditions de sincérité entre évaluateurs et évalués et nécessite une implication de l'évaluateur dans une dimension prospective avec formulation de conseils et de recommandations et une reconnaissance des compétences spécifiques de l'évalué pour apprécier sa valeur professionnelle.

La grande majorité des chefs d'établissements interviewés (84 %) se déclarent très attachés à la lettre de mission, avec de fortes attentes. Dans le détail, il s'agit de formaliser une prise en compte du contexte de l'établissement, tout en personnalisant de l'action et explicitant la démarche stratégique, afin d'être en mesure de produire une feuille de route avec la formalisation d'un diagnostic et d'objectifs. C'est aussi une opportunité de dialogue de « proximité » avec les DASEN. Il y a donc bien une convergence entre l'intérêt que les personnels de direction voient dans la lettre de mission et la vision institutionnelle du dispositif, ce qui renforce son utilité en tant qu'outil à promouvoir pour la conduite du changement.

Pour autant, le dispositif est à près de 90 % jugé comme peu performant par rapport à ces objectifs, du fait d'un déficit de sa fonction de reconnaissance et d'incitation, mais aussi d'un défaut d'intégration dans le processus d'une évaluation des compétences comportementales du manager et une relation minoritaire avec l'évaluation du développement professionnel des cadres.

Un des aspects essentiels d'un renouvellement nécessaire du dispositif est lié à l'attente très forte de relations de coopération entre l'évaluateur et l'évalué, une logique de coopération qui devrait être en phase avec une forme attendue de coopération réflexive au niveau de l'établissement et du réseau. En effet, les nouveaux enjeux d'évolution du système qui mettent les cadres dans un univers plus incertain poussent les établissements à devoir prendre le risque d'expérimenter et d'innover. Or cette prise de risque sans assurance de leur efficacité devrait être sécurisée par une évaluation qui met en valeur autant la qualité du processus et de la réflexion que les résultats en eux-mêmes. En effet, la cible peut ne pas être atteinte, mais elle révèle une évolution des relations et des mentalités dans l'organisation qui est indispensable à l'évolution future.

Il s'agit bien de passer aujourd'hui d'une logique d'implémentation de la performance à une logique de performance plus solidaire et collaborative et durable, et donc de faire évoluer les dispositifs d'évaluation aussi dans ce sens, en privilégiant un engagement dans une démarche de performance solidaire, collaborative et durable.

La mise en œuvre du dispositif de la lettre de mission a participé à l'évolution des postures des personnels de direction désormais convaincus de la nécessité de porter une vision stratégique de développement et d'amélioration des performances de l'établissement par un diagnostic, des objectifs et des indicateurs de résultats. Il est possible désormais d'aller plus loin et d'intégrer l'outil dans une démarche de développement des pratiques managériales, des évaluateurs comme des évalués.

Le management transformationnel est adapté pour un engagement auprès des personnels de direction dans une dynamique de coopération sur la base de la construction d'un sens commun et donc d'un projet prospectif qui permettra de faire une évaluation plus fiable et plus éclairée. Il faudrait à la fois éviter un formalisme « hors-sol » pour les entretiens et l'utilisation d'indicateurs supposés conduire à l'amélioration de la performance et peu lié au sens qui guide l'action publique.

Une démarche d'auto-évaluation mise en perspective d'une évaluation externe peut engager le personnel de direction à s'inscrire dans une démarche d'évolution et d'accompagnement du changement dans un contexte contraint et fortement animé par des résistances des acteurs chargés de faire vivre ces changements pour faire évoluer l'établissement. Il s'agit aussi de tenter de rompre un isolement perçu et vécu souvent par le personnel de direction, avec la mise en place d'entretiens comme moment de partage des difficultés comme des réussites. Or, si l'appréciation de la performance ne prend pas en compte le contexte et la plus-value au regard des obstacles liés aux décisions prises par d'autres acteurs politiques ou à des événements extérieurs d'actualité sociale, alors le personnel de direction sera tenté de limiter le risque en établissant une lettre de mission intégrant des éléments qu'il sait pouvoir contrôler et des objectifs dont il pourra démontrer l'atteinte grâce à des indicateurs normalisés.

Le dispositif d'évaluation des établissements peut intégrer la lettre de mission du chef d'établissement. Il est aussi possible d'envisager une lettre de mission établissement, feuille de route pour guider l'action collective de l'établissement et faire découler la lettre de mission du chef d'établissement. Serait alors assurée une continuité dans l'évolution de la performance de l'établissement, dirigé par des chefs d'établissement successifs avec leurs compétences et leur singularité, reprenant là où en est l'établissement pour participer à une vision collaborative d'évolution continue des performances de l'établissement.

III. L'entretien professionnel, un outil à développer pour accompagner le changement

A. Le dispositif d'entretien professionnel et son évolution

Au sein du système scolaire français, est toujours bien ancrée, avec une longue histoire, l'inspection et sa dimension individuelle prédominante. Un des fondements en est bien une recherche de conformité pour garantir la qualité et l'égalité de l'enseignement partout et pour tous. Ainsi, les pratiques d'inspection tentent d'articuler contrôle, conseil et évaluation. Un entretien suit l'observation, qui dure rarement plus d'une heure. Les enseignants reçoivent ainsi une visite tous les trois ou quatre ans au mieux, parfois jusqu'à plus de dix ans, à n'importe quel moment de l'année scolaire.

Dans la circulaire du 11 décembre 2015 relative aux missions de l'inspecteur, la mission d'inspection, d'évaluation et d'accompagnement est ainsi définie : « dans le cadre de leur mission d'inspection, les inspecteurs s'assurent de la qualité de l'enseignement dispensé au regard des apprentissages et acquis des élèves ». L'inspection individuelle répond au besoin de gestion de la carrière des personnels, mais a pour objectif principal l'accompagnement et la formation des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation. Elle s'inscrit dans le contexte de l'école ou de l'établissement et est réalisée en référence à un travail d'équipe. Croisée avec les évaluations des enseignements ou des unités d'enseignement, elle permet d'évaluer et de valoriser les compétences, de proposer des réponses adéquates en matière de formation, notamment dans le cadre du plan académique de formation.

Le décret 2017-786 du 5 mai 2017 a instauré une réforme de l'évaluation des enseignants. Les Parcours professionnels Carrières et Rémunérations (PPCR) ont été créés et deux éléments complémentaires mise en place : un accompagnement des personnels enseignants et des rendez-vous de carrière.

Un premier projet a été proposé par le ministère en juin 2016 et, dans le secondaire, le principe de la double évaluation est maintenu. Sont ainsi prévus pour tous les enseignants quatre « rendez-vous de carrière » après 7 ans, 13 ans et 20 ans d'exercice et au moment de demander l'accès à la « classe exceptionnelle », nouveau grade créé par la réforme. Ces rendez-vous visent à objectiver la « valeur professionnelle » de l'enseignant sur la base d'une grille nationale adoptée en commun accord avec les syndicats afin de déterminer la vitesse de progression indiciaire de l'enseignant. Entre ces quatre rendez-vous, les enseignants peuvent être évalués selon des modalités à définir, mais sans incidence sur leur avancement, celui-ci étant désormais à rythme unique. Après les réactions syndicales, le ministère a proposé en septembre 2016 une grille d'évaluation et des modalités : début de l'évaluation des enseignants par la visite de l'inspecteur et liaison entre évaluation et formation des enseignants.

Auparavant, les inspections avaient lieu, en moyenne, tous les 3 ou 4 ans. Avec la réforme et la mise en œuvre du PPCR, l'enseignant aura trois rendez-vous de carrière. Normalement, ces rendez-vous seront accompagnés de visites complémentaires pour l'accompagnement pédagogique des enseignants. L'évaluation des professeurs du premier degré a été rénovée et il s'agit d'évaluer les compétences professionnelles à l'occasion de ces trois rendez-vous de carrière. Cette évaluation comporte une grille comprenant 11 éléments issus du référentiel de compétences des professeurs et donne lieu à quatre appréciations possibles (« à consolider », « satisfaisant », « très satisfaisant » et « excellent »).

La grille prévoit plusieurs compétences intéressantes dans le cadre d'une démarche d'établissement (projet, organisation, etc.) : « coopérer au sein d'une équipe » et « contribuer à l'action de la communauté éducative et coopérer avec les parents d'élèves et les partenaires de l'école/établissement » en particulier.

En 2017, la Cour des comptes indiquait que les modalités de l'évaluation des enseignants étaient en déconnexion avec la question de la performance et que les inspections d'enseignants étaient inefficaces. Ainsi, cette évaluation ne débouchait pas sur une amélioration du système éducatif (IGEN, 2013). On peut en effet se demander quelle est la marge de manœuvre des inspecteurs pour que ce type d'évaluations puisse participer à la performance du système éducatif. Pour Nathalie Mons,

« Traditionnellement, l'évaluation individuelle par l'inspection s'imposait surtout comme un contrôle des processus. Aujourd'hui, les nouvelles modalités de responsabilisation mettent l'accent sur les résultats, l'autonomie et la décentralisation croissants permettant de moins en moins, par définition, d'imposer des normes nationales ou régionales. » (2008)

Rien d'étonnant, car l'évaluation des enseignants vise plus une gestion des ressources humaines que la performance du système éducatif et n'est pas intégrée à une démarche de management du changement au sein des établissements.

Pour autant, cet outil d'évaluation pourrait constituer un outil de mobilisation et participer ainsi à une démarche collective de changement organisationnel, contribuer à un pilotage de proximité. Il s'agit de :

« Rendre visible l'exploitation des évaluations en termes de pilotage, en présentant les résultats en réunion de directeurs et en pointant les incidences que cela va avoir dans la circonscription (effets sur le plan d'animations pédagogiques de la circonscription, décisions de mise en place d'accompagnement d'écoles sur des problématiques spécifiques, priorités données lors du suivi d'enseignants par les référents mathématiques de circonscription, etc.). Utiliser les résultats des évaluations nationales lors des animations pédagogiques afin de mettre en avant les points de force et de fragilité au niveau de la circonscription. » (IGESR, 2019).

B. Un entretien professionnel prévu en deux parties

Le PPCR est constitué de deux parties : les rendez-vous de carrière et les visites d'accompagnement. Les rendez-vous de carrière sont une évaluation de la valeur professionnelle de l'enseignant, à caractère sommatif. Quant aux visites d'accompagnement, elles participent à la formation des enseignants. Elles sont donc à visée formative. La réforme sépare ces deux temps bien distinctement. Il semble difficile, actuellement, d'évaluer l'enseignant sans qu'il s'agisse d'une évaluation formative et il est intéressant de tenter de comprendre l'enjeu de ces rendez-vous de carrière. Pour une meilleure performance du système éducatif, la réussite des élèves est prise en compte lors de ces rendez-vous de carrière avec la prise en compte de leurs acquis (ou des résultats des évaluations standardisées.)

Les résultats d'une recherche réalisée dans le cadre du master M@DOS, auprès d'inspecteurs de l'Éducation nationale du 1^{er} degré, permettent de mieux connaître la réalité de l'organisation de ces entretiens (Pichon, 2020).

Depuis 2017, les rendez-vous de carrière sont anticipés avec une communication préalable auprès des enseignants éligibles. Ainsi les enseignants connaissent leur année d'inspection et cela engendre une égalité de traitement entre eux, ce qui peut contribuer à une meilleure efficacité du système éducatif. Néanmoins, les IEN ne procèdent pas tous de la même façon, en matière de délai, de modalité préparatoire (documents, réunion, référentiel de compétences), de déroulement et de durée de l'entretien. Il s'agit d'apprécier la posture et les interactions des enseignants avec les élèves. Au cours de la discussion sur la réforme, il était envisagé qu'un entretien professionnel ait lieu hors observation des classes. Pour autant, actuellement, le temps de présentiel en classe et notamment l'analyse des relations avec les élèves est une pierre angulaire de ce rendez-vous de carrière. Les interactions professeurs/élèves, élèves/élèves sont observées pour vérifier si ces interactions sont au service de l'apprentissage.

Outre les gestes professionnels et les démarches pédagogiques, les inspecteurs s'intéressent aussi aux outils utilisés par les enseignants. Même s'ils ne sont pas exigés, ils apprécient de pouvoir visualiser le cahier journal, les fiches de préparation, les programmations, les progressions. Ils observent aussi les outils des élèves, manuels, cahiers, etc., comme l'affichage dans la classe. Cette observation, puis évaluation, du cadre de vie de la classe, de son aménagement et du rangement, constitue bien une intégration de l'évaluation de l'enseignant dans une démarche plus collective, voire d'établissement. Mais cela reste implicite. Il peut en être de même avec l'observation du cahier de liaison qui renseigne sur la manière dont l'enseignant s'adresse aux parents et sait se rendre disponible.

L'entretien comprend un temps dédié à la prise en compte du chemin parcouru professionnellement et des perspectives d'évolution professionnelle. Pour les IEN, il s'agit aussi d'une évaluation formative, avec des propositions d'outils (par exemple repères de fin d'année, repère de progressivité), mais aussi liés au travail en équipe (par exemple, outils de progressivité). Il s'agit aussi, souvent, de valoriser les enseignants pour leur donner des perspectives et une envie de faire.

A priori, il est clairement indiqué aux enseignants que le rendez-vous de carrière évalue et sert à la gestion des ressources humaines notamment pour leur avancement et la réforme a bien distingué le temps de l'évaluation du temps de formation sous la forme des visites-conseils. Mais en pratique, les enseignants ne demandent presque jamais ces visites-conseils, mal perçues et donc considérées comme chronophages. La baisse des taux d'encadrement des enseignants par les inspecteurs, la diversification des tâches et la baisse du temps disponible pour l'évaluation sont autant d'explications relevées (Pons, 2016), qu'il faudrait compléter à la fois par cette perception *a priori* des visites-conseils et par une dérive possible des rendez-vous de carrière qui peuvent, finalement, jouer leur rôle. Finir les entretiens en demandant ce que les enseignants souhaiteraient peut permettre de mettre en évidence des propositions d'organisation intéressante. L'étude montre que les inspecteurs ont bien perçu la teneur de la réforme en distinguant le temps d'évaluation du temps de formation, mais le manque de temps et l'accueil défavorable par les enseignants les amènent à peu investir sur les visites-conseils.

C. Entretiens, performance et réussite des élèves

La performance du système éducatif est articulée avec la réussite des élèves, individuellement surtout. Les inspecteurs, lors des rendez-vous de carrière, ont ainsi à contrôler les acquis des élèves, mais cela reste très global, il s'agit d'un indicateur parmi d'autres. Les inspecteurs se réfèrent aux productions des élèves et examinent les différents outils utilisés. Ils ont la possibilité d'interroger les élèves, mais cela reste souvent rapide. Ils consultent aussi les outils d'évaluation mis en œuvre par l'enseignant : par exemple, le livret scolaire unique (LSU).

Les évaluations standardisées, en particulier pour les niveaux CP et CE1, ne constituent pas une base directe des rendez-vous de carrière en présence de l'enseignant. Certainement, du fait de la résistance largement constatée de la part de certains enseignants face à ces évaluations. Dès 2015, la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance avait mis en évidence, pour les évaluations de 2009, que :

« Subsiste chez les enseignants une défiance quant à la vraie nature de ces évaluations, présentées à la fois comme bilan et comme diagnostic, en insistant tantôt sur un aspect, tantôt sur l'autre, et pouvant servir à contrôler leur valeur professionnelle. Cet usage possible de l'évaluation est ressenti comme d'autant plus injuste qu'il ne repose pas sur les progrès réalisés par les élèves, mais uniquement sur leur niveau à un instant donné, sans prendre en considération leur niveau scolaire à leur arrivée dans la classe ni leurs différences socioéconomiques. » (Depp, 2015)

Les enseignants peuvent craindre une stigmatisation et une hiérarchisation au sein des équipes en fonction des réussites dans les classes, alors que le niveau de réussite est aussi lié aux élèves eux-mêmes.

Pour autant, ces évaluations sont des outils de pilotage, car des écarts importants peuvent être mis en évidence et déclencher une programmation des rendez-vous de carrière comme des accompagnements d'équipe, sans pour autant être utilisées ou perçues comme des outils de comparaisons. L'enjeu reste bien, avec ces entretiens et ce type d'indicateurs, d'accompagner les équipes et non pas de jauger individuellement les enseignants.

Cependant, on peut regretter qu'actuellement, la réussite des élèves ne soit finalement pas un élément prépondérant dans l'évaluation des pratiques des enseignants. La réussite des élèves n'est qu'un critère parmi d'autres lors de ces rendez-vous de carrière. Peut-être faudrait-il établir une méthodologie intégrant cette dimension dans un cadre collectif.

D. Entretiens et accompagnement au changement : rôles et missions des différents acteurs

Les rendez-vous de carrière ont donc pour objectif de réaliser une vérification et un contrôle des situations en classe, et peut-être plus globalement au niveau de l'établissement. Pour cela, l'inspecteur tente de prendre connaissance des situations et des pratiques pédagogiques par rapport à la mise en œuvre des consignes ministérielles. Il peut alors envisager des actes de formation pour améliorer les pratiques, les faire évoluer et les accompagner en mutualisant les bonnes pratiques et ainsi contribuer à la mise en œuvre de l'accompagnement des enseignants. C'est à ce niveau que ces entretiens peuvent être envisagés dans le cadre d'une conduite du changement.

Cependant, la recherche a montré, sur un département, que les rendez-vous de carrière n'étaient pas organisés en nombre suffisant et que peu d'enseignants sollicitaient des visites-conseils. Il faudrait une régularité plus stricte de la programmation (par exemple tous les 5 ans), car après le 9^e échelon, il n'y a plus aucune autre possibilité que le nouveau dispositif des visites d'accompagnement et du PPCR qui permet de visiter régulièrement les enseignants tout au long de leur carrière.

Pour développer cette activité, une augmentation du ratio inspecteur /enseignant à 1/150 peut être suggérée, et l'accompagnement peut devenir obligatoire. Un accompagnement au changement, au niveau organisationnel en particulier, nécessite des rencontres et des échanges, et il reste difficile pour les inspecteurs de se rendre dans la classe en dehors des rendez-vous de carrière. L'utilisation des évaluations nationales permet de contourner cette difficulté, notamment avec la mise en place de formations de proximité induite par une prise en compte des résultats de ce dispositif.

Une évolution du rôle, des responsabilités et du statut des directeurs d'école est souvent envisagée et aurait comme conséquence de permettre une évolution d'une partie des missions des inspecteurs vers des fonctions d'audit et de formation, et donc d'accompagnement au changement, au niveau des équipes. En 2018, un rapport d'information de l'Assemblée nationale soulignait que les directeurs d'école ne participaient pas à l'évaluation des enseignants, n'étant pas supérieurs hiérarchiques des professeurs des écoles, une mission dévolue aux inspecteurs de l'éducation nationale de circonscription qui remplissent seuls la grille des compétences. Ainsi, les enseignants ne peuvent pas bénéficier d'une « analyse conjointe de leur pratique professionnelle par un évaluateur de proximité et un évaluateur extérieur ».

Historiquement, l'évaluation des enseignants s'est souvent limitée à une appréciation sommative individuelle. Celle-ci a mesuré la plupart du temps l'action éducative auprès des élèves et l'application des instructions officielles. La réforme de l'évaluation des enseignants avec le PPCR a été mise en œuvre pour différencier le temps d'évaluation avec les rendez-vous de carrière et le temps de formation de proximité avec les visites-conseils pour les enseignants. Les rendez-vous de carrière, et donc les évaluations des enseignants, sont organisés et prennent en compte les perspectives d'évolution professionnelle, mais la deuxième partie de la réforme du PPCR avec des visites-conseils destinées à accompagner les enseignants n'est pas suffisamment exploitée. L'outil existe donc, mais pourrait à la fois être mis en place et orienté aussi vers des dimensions collectives et organisationnelles.

Avant de pouvoir envisager cette évolution, il semble indispensable de vérifier la régularité de la programmation des rendez-vous de carrière. Il est en effet indispensable de faire évoluer la perception de l'inspecteur par les enseignants qui le considèrent plus comme un juge que comme un formateur. Comme les enseignants ne bénéficient que de trois rendez-vous de carrière, ils cherchent légitimement à montrer le meilleur d'eux-mêmes et ne sont pas amenés à faire part durant cette évaluation de leurs faiblesses et difficultés, ce qui limite la demande de conseils. Ils savent que cette évaluation aura des conséquences sur le déroulement de leur carrière.

Le dispositif PPCR devrait donc, dans un premier temps, être évalué par rapport à ces objectifs, mais la posture et la perception des inspecteurs sont au centre de l'évolution du dispositif vers une démarche d'accompagnement au changement, ce qui nécessiterait une évolution importante des responsabilités et missions des acteurs.

Conclusion : expérimenter pour réussir les changements

Tout management du changement a besoin d'intégrer des « outils » dans la démarche, des dispositifs bien compris et légitimés par les acteurs. Bien entendu, il est important d'innover et de chercher à transposer des solutions qui ont fait leurs preuves dans d'autres contextes, notamment, mais on peut aussi chercher à implanter des dispositifs réglementaires existants, en les adaptant aux situations (dans la mesure où des degrés de liberté existent pour le faire). Il peut alors s'agir, par ces implantations, de renforcer la légitimation d'un projet, d'une démarche d'évolution organisationnelle par exemple.

L'expérimentation peut constituer une démarche de changement intéressante, notamment dans le champ éducatif (Aussel, 2014 ; Robert et Teillard, 2012). L'expérimentation renvoie à une démarche de changement participative, impliquant donc les acteurs de terrain et, surtout, prenant en compte les spécificités du contexte de mise en œuvre du changement. Il s'agit aussi d'une démarche permettant de tester des innovations –notamment de nature pédagogique- avant une éventuelle généralisation à plus grande échelle (Cros, 2013). Cette démarche de changement présente plusieurs avantages : réduire les risques d'échecs du projet de changement (enseignements tirés de l'expérimentation et introduction d'ajustements au projet initial), limiter les résistances au changement (en favorisant la participation et les initiatives venant du terrain) ; favoriser l'innovation (en créant un cadre plus propice à la créativité avec moins de contraintes bureaucratiques).

Pour réussir une telle démarche, il faut évidemment faire sens, associer les parties prenantes, privilégier le *bottom-up*. Les 2 outils proposés dans ce rapport (entretien et lettre de mission) s'inscrivent bien dans cette perspective, en ce qui concerne les aspects RH. Mais d'autres démarches sont à envisager, en particulier relativement aux rôles et fonctions des managers intermédiaires et la complexité de leur situation.

Le législateur a justement prévu les conditions de l'expérimentation au sein du système scolaire. L'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 24 avril 2005, précisant les conditions de mise en œuvre des expérimentations pédagogiques, a été inséré dans le code de l'éducation à l'article L 401-1 :

« Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle. » (Article L 401-1 du Code de l'éducation)

Cet article traduit la volonté d'encourager les initiatives locales pour « travailler autrement », proposer des innovations pédagogiques dans le cadre de démarche collective de changement d'une certaine ampleur. Le cadre de l'expérimentation a été ainsi formellement établi : inscriptions des expérimentations dans le temps long (entre 3 et 5 ans) ; mise en place de « Conseillers Académiques Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation » (CARDIE) chargés de coordonner les initiatives expérimentales, cadrage du rôle des chefs d'établissement pour initier et/ou appuyer les expérimentations, organisation de bilans réguliers des expérimentations sur la base des objectifs et

d'indicateurs précis, et réalisation d'une évaluation finale des effets de l'expérimentation sous l'égide du Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Pour autant, si l'expérimentation peut être considérée comme une démarche de changement séduisante, plusieurs auteurs ont montré les limites de la mise en œuvre de l'article L401-1 (Cros, 2013 ; Reuter, Condette & Boulanger, 2013). Soulignons notamment : les contraintes du cadre formel de l'expérimentation (place prépondérante du chef d'établissement, rôle des IPR comme CARDIE, nécessité que les expérimentations s'inscrivent dans le projet d'établissement, etc.) qui peuvent être en contradiction avec les objectifs affichés de cette démarche (libérer la créativité, etc.) ; le déficit, voire l'absence d'évaluation des effets des expérimentations (et donc de leur valorisation) et de reconnaissances du travail réalisé par les acteurs de ces démarches ; enfin, les difficultés du passage du statut de situation expérimentale à la phase de généralisation. En effet, l'expérimentation induit le plus souvent une situation de volontariat (comme nous l'avons souligné pour l'expérimentation de la réforme du bac professionnel), or la généralisation, surtout lorsqu'elle n'a pas été fondée sur une évaluation objective des effets de l'expérimentation, peut se retrouver confrontée à l'opposition des acteurs réticents. Par ailleurs, l'expérimentation peut bénéficier de conditions « exceptionnelles » (budgets, règles de fonctionnement...) qui peuvent ne pas être celles de la généralisation.

De plus, on peut aussi constater une dérive avec une instrumentalisation de l'expérimentation, et donc des acteurs contribuant à cette expérimentation, non pas comme une étape pour tester/améliorer un projet de changement, mais comme une démarche politique pour imposer un changement « par le bas » et par l'usure du temps.

Ainsi, l'expérimentation constitue une démarche de changement intéressante, mais à certaines conditions et, en particulier, dans un cadre managérial adapté : accompagnement des acteurs de terrain (dont la formation), établissement d'un climat de confiance, reconnaissance des acteurs et de leurs contributions, évaluation rigoureuse des effets, élaboration des conditions de la généralisation, conduite du projet de généralisation comme projet de changement, etc.

Par ailleurs, les expérimentations actuelles au sein des EPLE portent principalement sur les volets pédagogiques (Reuter, Condette & Boulanger, 2013), or les réformes scolaires pourrait nécessiter des expérimentations dans tous les domaines et à tous les niveaux : suivi de la qualité et pilotage de la performance, gestion des ressources humaines, gouvernance des établissements voire statut des établissements scolaires, à l'instar des universités où un statut expérimental a été créé, les Établissements Publics Expérimentaux (EPE), suite à l'adoption de l'ordonnance du 12 décembre 2018 (Bernard, 2020), partenariats et relations avec les parties prenantes externes, responsabilités des chefs d'établissements, responsabilités des corps d'inspections, etc. C'est donc toute une culture de l'expérimentation qu'il convient de favoriser et qui permettrait de renforcer les dynamiques de changement nécessaires à la transformation du système scolaire.

Cependant, inciter à l'expérimentation, en acceptant les risques inhérents à toute démarche *bottom-up*, nécessite aussi des moyens et des dispositifs de suivi. La centralisation du ministère ne favorise évidemment pas cette évolution : les acteurs du système scolaire n'ont pas d'autres choix que de s'adapter à des consignes parfois contradictoires, liées à une politique de communication et de réaction dans les médias plus qu'à un cadrage stratégique attendu (par exemple relativement à Pisa). Enfin, les élèves sont aussi des parties prenantes, dont les souhaits, tout comme ceux des agents, doivent aussi être pris en compte pour réussir les changements possibles...

Bibliographie

Attarça, M. & Chomienne, H. (2013), « Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif », *@GRH*, 9(4), pp. 35-66.

Attarça, M., Chomienne, H. (2012), « Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation », *Management & Avenir*, 5, n°55, pp. 215-232.

Aussel, L., (2014), « L'expérimentation sociale, mise en marche du changement », in Jean-François Marcel, *Lycées agricoles en changement*, Éducagri éditions, Agora, pp. 145-162

Autissier, D. et al. (2018), *Conduite du changement : concepts clés*, Paris, Dunod.

Autissier, D., Johnson, K., Moutot, J.-M., (2015), « De la conduite du changement instrumentalisée au changement agile », *Question(s) de management*, 2, n°10, pp. 37-44.

Autissier, D., Moutot, J.-M. (2015), *Le changement agile*, Paris, Dunod.

Autissier, D., Moutot, J.-M. (2016), *Méthode de conduite du changement*, Paris, Dunod

Bareil, C., (2008), « Démystifier la résistance au changement », *Télescope*, ENAP, vol. 14, n°3 automne.

Bareil, C., (2012), *Gérer le volet humain du changement*, Les éditions Transcontinental.

Bareil, C., (2019), « Accompagner pour changer : le succès d'une transformation », *Revue Gestion*, HEC Montréal, vol. 44 (4), pp. 54-59.

Bernard, S. (2020), « Les établissements publics expérimentaux : une révolution silencieuse pour l'enseignement supérieur et la recherche ? », *L'Actualité juridique. Droit administratif*, 40, 30 novembre, Dalloz, pp. 2306-2313.

Bernoux, P., (2011), *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*, Paris, Point Seuil.

Bourgault, J. (2000), « Manager pour le public : introduction et vue d'ensemble », in Mintzberg, H., Bourgault, J., *Manager en public*, Canada, Institut d'administration publique du Canada, pp. 4-9.

Brouwers, I. et al., (1997), *Management humain et contexte de changement*, Bruxelles, De Boeck Université.

Buisson M.-L., Peyrin A. (2017), « Les relations d'emploi dans la fonction publique, un défi managérial », *RIMHE, Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 1(25), p. 81.

Buisson-Fenet, H. & Pons X (2017), « Un sujet qui fâche. L'évaluation des enseignants en France, entre défense statutaire, injonction au professionnalisme et autonomie professionnelle », *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 10, n°3

Bulletin officiel de l'éducation nationale (2002), n°1, 3 janvier.

Chauvière, M., (2005), « À propos d'une expérimentation en cours dans le cadre de la protection de l'enfance », *Revue française d'administration publique*, 3(111), pp. 391-398.

Cour des comptes (2017), « Éducation nationale : organiser son évaluation pour améliorer sa performance », sur www.ccomptes.fr, décembre.

Cros, F. (2013), « De l'initiative à l'expérimentation : longue vie de soutien à l'innovation », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 3(46), pp. 63-88.

Crozier, M., Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

Desmarais, C., Abord De Chatillon, E. (2010), « Le rôle de traduction du manager : entre allégeance et résistance », *Revue Française de Gestion*, n°205, 6, pp. 71-88.

Dewatripont, D., Jewitt, I. & Tirole, J. (1999), "The Economics of Career Concerns, Part I: Comparing Information Structures", *The Review of Economic Studies*, 66[1], Janvier, pp. 183-198.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2015), « Évaluation des acquis : principes, méthodologie, résultats », *Éducation & Formations*, n°86-81, mai, p. 23.

Dorbaire P., Pupion P.-C. (2011), « Un contrôle stratégique au service d'une nouvelle gouvernance des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement », *Management & Avenir*, 55[45], pp. 156-174.

Dupuy, F. (2010), *On ne change pas les entreprises par décret*, Paris, Seuil.

Fournier S., Masou R. (2016). « Le rôle managerial des chefs d'établissement : quels enjeux de satisfaction pour les enseignants du secondaire en France ? », *Revue @GRH*, pp. 71-93.

IGEN (2013), « L'évaluation des enseignants », n°2013-035, avril, Paris, MEN

IGEN-IGAENR (2015), « L'évaluation des personnels de direction », Paris, MEN.

IGESR (2019), « L'organisation et la passation des évaluations nationales dans le premier degré », n°096, octobre.

Jouen, M., (2008), « Les expérimentations sociales en Europe. Vers une palette plus complète et efficace de l'action communautaire en faveur de l'innovation sociale », *Études et recherches/Notre Europe*, vol. 66, sur <https://institutdelors.eu/publications/les-experimentations-sociales-en-europe-vers-une-palette-plus-compleete-et-efficace-de-laction-communautaire-en-faveur-de-linnovation-sociale/>.

Julien, F. (2010), *Les transformations silencieuses*, Paris, Le Livre de Poche.

Lagadec, I. (2020), « Mise en œuvre et efficacité de la lettre de mission comme outil au service de la performance du personnel de direction », Mémoire de recherche à orientation professionnelle, Master 2 Management des organisations scolaires, sous la direction de Gilles Rouet.

Levy-Leboyer, C. (2001), *La motivation dans l'entreprise. Modèles et stratégie*, Paris, Editions d'Organisation.

Marcel, J.-F., (2014), *Lycées agricoles en changement*, Regards pluriels Agora, Educagri éditions.

Ministère de l'Éducation nationale (2012), « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2011-2012 », *Note d'information*, n°12-18, sur <https://www.education.gouv.fr/media/17366/download>.

Mons, N. (2008), « Autonomie et contrôle du travail enseignant », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 48, septembre.

Pettigrew, A. M. (1990), « Longitudinal Field Research on Change: Theory and Practice », *Organization Science*, Vol. 1, n°3, pp. 267-292.

Pichault, F. (2013), *Gestion du changement*, Bruxelles, De Boeck.

Pichon, M. (2020), « En quoi l'action de l'inspecteur de l'Éducation nationale du premier degré lors des rendez-vous de carrière des enseignants participe à la performance du système éducatif français ? », Mémoire de recherche à orientation professionnelle, Master 2 Management des Organisations Scolaires, sous la direction de Mourad Attarça.

Pons, X. (2016), « Travail d'inspection et régulation du système scolaire français », *Administration & Éducation*, 149(1), pp. 23-30.

Rayon, P. & van Zanten A. (2018) (dir.), *Les 100 mots de l'éducation*, Que Sais-Je, 2018.

Reuter, Y., Condette, S. & Boulanger, L., (2013), « Les expérimentations 'article 34 de la loi de 2005'. Bilan et discussion d'une recherche sur des pratiques scolaires innovantes », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 3(46), pp. 13-39.

Robert, B., Teillard, J., (2012), « L'expérimentation comme instrument d'action publique en éducation », *Éducation et Formations*, n°81, p. 17.

Soparnot, R. (2004), « L'évaluation des modèles de gestion du changement organisationnel : de la capacité de gestion du changement à la gestion des capacités de changement », *Gestion*, 4[29], pp. 31-42.

Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989), « Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39 », *Social Studies of Sciences*, 19(3), pp. 387-420.

Trompette, P. & Vinck, D. (2009). « Retour sur la notion d'objet-frontière » ; *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 3(1), pp. 5-27.

Vandangeon-Derumez, I., (1998), « La dynamique des processus de changement », *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre.

Vas, A. (2005), « La vitesse de propagation du changement au sein des grandes organisations », *Revue Française de Gestion*, n° 155, 2, pp. 135-151.

Wilson, J. Q. (1989), *Bureaucracy: What Government Agencies Do and Why They Do It*, New York, Basic Books.



le cnam Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net

www.cnesco.fr



RÉSEAU CANOPÉ

4 avenue du Futuroscope Téléport 1

CS 80158 86961 FUTUROSCOPE

05 16 01 76 26 / www.reseau-canope.fr



FRANCE ÉDUCATION INTERNATIONALE

1 avenue Léon Journault - 92318 SÈVRES

01 45 07 60 00

www.france-education-international.fr



UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

24 rue du Général Dufour - 1211 GENÈVE 4

+41 (0)22 379 71 11

www.unige.ch

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



www.cnesco.fr



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)