***Évaluer la différence***

*Ou*

***La quadrature du cercle***

*Gilbert Longhi[[1]](#footnote-1)*

*Sur le plan méthodologique, les établissements différents sont sans cesse évalués sous l’angle partial de leur dissimilitude par rapport aux établissements standard,  en quelques sortes en reflet, en négatif. Cherche-t-on vraiment à les identifier pour ce qu’ils sont, ou tente-t-on plutôt de donner une représentation de ce qu’ils ne sont pas ? Pourquoi, n’envisage-t-on pas d’étudier leur singularité plutôt que leur altérité ?*

*En termes de politique scolaire, les établissements différents sont pris dans un syllogisme inéluctable :* l’éducation nationale coûte cher, les établissements différent font partie de l’éducation nationale ; donc, les établissements différents coûtent cher. *D’où la nécessité d’évaluer leur rendement ; c’est-à-dire l’adéquation entre les dépenses engagées et les résultats obtenus…*

***Quadrature du cercle méthodologique***

D’où viennent les élèves des établissements différents ? Auparavant, quelles pédagogies les ont dégoûtés des études ? Quelles lâchetés administratives les ont déscolarisés durant des mois (parfois des années) ? Est-il possible d’évaluer le traumatisme des élèves avant leur arrivée dans un établissement différent, précisément pour vérifier le rôle réparateur de la différence ? Comment scinder dans les acquis d’un élève ce qui revient à un établissement différent, à la famille ou à son ancienne scolarité traditionnelle ?

*Comment évaluer la fonction institutionnelle et systémique des établissements différents (et pas seulement leurs trouvailles pédagogiques)?* Les structures innovantes (expérimentales, alternatives, différentes…), inventées par des enseignants de base sont la preuve que le système éducatif n’est pas bloqué. Au-delà de leur utilité dans l’effort de scolarisation maximum de la jeunesse, les établissements différents attestent d’une fibre républicaine exemplaire, puisque les élèves auxquels ils s’adressent sont précisément des refuzniks auxquels les collèges et lycées conventionnels n’ont pas été capables d’offrir une persévérance scolaire. Comment mesurer, d’une part cette fonction intégrative et socialisante des établissements différents ; d’autre part, leur capacité à atténuer la souffrance psychique et à résorber la dépréciation d’adolescents auparavant anéantis par leurs études ?

*Sait-t-on évaluer la différence des établissements différents dans d’autres domaines que les champs disciplinaires et le renvoi aux programmes officiels?* Au-delà de la transmission des savoirs, comment évaluer leur manière d’accomplir les missions de service public, entre autres, concernant l’égalité des chances ; la résorption des discriminations de genres ; l’intégration des élèves issus de l’immigration ; la modération des effets de la reproduction sociale ; l’acceptation des différences en général (handicaps, autres) ? Par exemple : les établissements différents sont-ils plus (ou moins) égalitaires et plus efficients dans la mixité sociale ? Comment sortir d’un type d’évaluation qui revient souvent à vérifier les performances des élèves des établissements différents en regard des référentiels prévus pour des cursus traditionnels ?

*Faut-il évaluer les enseignants des établissements différents ?* Dans l’enseignement public, l’évaluation pédagogique des professeurs (ainsi que l’évaluation globale des établissements) relèvent des corps d’inspection. Par ailleurs, la notation administrative du professeur incombe au chef d’établissement (dans les collèges et lycées)[[2]](#footnote-2). Est-ce que l’évaluation des professeurs exerçant dans les établissements différents doit déroger à cette règle ? Les chefs d’établissements parfois simples hébergeurs de structures différentes sont-ils à même d’évaluer autre chose que l’hébergement  technique et administratif ?  Par ailleurs, les inspecteurs spécialisés dans une matière pour vérifier le travail en classe d’un seul professeur, sont-ils susceptibles d’évaluer des enseignants travaillant collégialement, en polyvalence réelle (didactique, pédagogie, vie scolaire, administration, orientation, gestion, recrutement, écoute, accompagnement social, recherche action, gestion matérielle, gestion des postes, gestion budgétaire…?

*Est-il nécessaire d’évaluer les élèves différents ?* Ne crée-t-on pas un déficit de probité méthodologique lorsqu’on étudie les résultats des élèves issus des structures différentes ? Peut-on se contenter d’évaluer des adolescents qui sont engagés dans une alternative scolaire en oubliant que cette circonstance précise bouleverse leur façon d’apprendre, leur temps d’apprentissage, la nature et la somme des connaissances acquises ? À vouloir vérifier les aptitudes telles qu’elles sont définies (entre autres) par la doctrine PISA[[3]](#footnote-3) comment rendre compte de la rupture roborative créée par un établissement différent dans le domaine de l’esprit critique, de l’épanouissement de soi, de la capacité à élaborer un projet personnel ou collectif, du vivre ensemble ? Les jeunes des établissements ne sont pas des adolescents différents, mais ils sont des élèves différents. Leurs aptitudes devraient être évaluées par une forme de valorisation et de reconnaissance de leur manière d’apurer leur passif scolaire.

*Les établissements différents sont-il évaluables ?* Pour atténuer les imperfections de toutes sortes d’évaluations réductrices les établissements différents produisent souvent leur propre évaluation (auto-évaluation). Par exemple, une méthode répandue consiste à faire exprimer un indice de bien-être aux élèves. L’honnêteté du procédé n’est pas contestable. Cependant les résultats peuvent être biaisés. En effet, la satisfaction ressentie par un élève n’est pas nécessairement un effet de la spécificité d’un établissement. Ainsi, pour un ancien décrocheur, l’indice de satisfaction peut être élevé en raison du simple soulagement de retrouver un statut d’élève ; le fait que la pédagogie, la vie scolaire… soient *différents* étant subsidiaire[[4]](#footnote-4). En l’occurrence, le risque de toute autoévaluation est l’autosatisfaction. Le risque d’infatuation est d’autant plus élevé que les enseignants des établissements différents se sont cooptés. Dès lors, il n’est pas aisé de remettre en cause d’éventuels défauts. Par ailleurs, l’omission voire la dissimulation, peuvent procéder d’une stratégie de communication lorsqu’il s’agit de défendre l’image d’un établissement différent contre le dédain potentiel ou réel du système scolaire standard, des financeurs, des décideurs et d’autres cornacs du Mammouth.

*L’évaluation des établissements est-elle une quantification du service rendu aux autres établissements?* Les élèves des établissements différents ne relèvent pas d’une nomenclature dans le cadre de la *loi handicap[[5]](#footnote-5)*. Dès lors, les établissements qui les reçoivent semblent chargés d’une mission de redressement scolaire prenant la forme d’un protocole en trois phases : d’abord accueillir les élèves défectueux frappés d’une exfiltration du circuit traditionnel ; ensuite les encadrer un laps de temps ; enfin, les remettre sur le droit chemin de l’école, à la fois en terme de cursus (voie, filière, métier, emploi) et de comportement (assiduité, ponctualité, civilité…). Faut-il considérer que l’évaluation des établissements différents doit tenir compte de leur capacité à améliorer la vie des établissements standard environnants par la simple absorption de leurs élèves indésirables ?

*Peut-on évaluer la partie exogène des acquis des élèves ?*  Quel est l’apport tangible d’un établissement différent dans les performances d’un élève ? Les méthodes d’évaluation les plus classiques intègrent-elles la part de l’autodidactisme notamment en cernant rôle des parents (de la famille, du milieu) ? Nombre d’évaluations de raccrocheurs contournent ce genre de question en cataloguant les aptitudes des élèves à l’issue d’un passage en établissement différent, mais sans pouvoir séparer ce qui revient à l’enseignement traditionnel reçu antérieurement de ce qui est dû à l’enseignement différent reçu récemment.

*Est-il possible d’évaluer le traumatisme des élèves avant leur arrivée dans un établissement différent ?* Toute évaluation devrait par acquit de conscience, d’une part, prendre la mesure de la dégradation polymorphe d’un élève durant des années d’échec dans l’enseignement conventionnel ; d’autre part, estimer l’ampleur de la dépréciation de soi qu’il a pu générer avant son arrivée dans un établissement différent. Dans cet ordre d’idée, sait-on analyser les ravages occasionnés dans les établissements standard par l’obnubilation qui veut de tout élève en difficulté devienne d’office un candidat pour l’entreprise via un lycée professionnel ou un CFA ? Les effets psychologiques liés à la prépondérance de ce modèle à l’encontre des adolescents n’ont jamais été étudiés en profondeur, sauf sous la dénomination lénifiante *d’orientation par défaut*. Dés lors, comment évaluer l’effet positif qu’aura l’absence de ce genre de pression dans les établissements différents où la scolarité est toujours un projet consenti.

***Quadrature du cercle politique***

Une évaluation heuristique devrait porter sur ce que l’on nomme la *différence* qui caractérise les établissements différents. Si l’on explore cette idée, on peut émettre l’hypothèse que les établissements traditionnels sont *a contrario* identifiables par leur *in-différence*; à savoir, d’une part leur insensibilité à l’encontre des élèves défaillants ; d’autre part, leur volonté de ne pas se différencier, de rester pareil, de ne pas se démarquer ; c’est-à-dire  de ne pas démériter au vu de la marque de fabrique que leur confère une certaine idée de l’instruction publique…

L’*in-différence,* c’est aussi une incapacité à différer… Les établissements standard sont en état conformité et de conformisme. Il leur est difficile de s’accorder une temporisation, un détour, afin d’envisager un autre type de vie institutionnelle. Ils retardent *sine die* toute idée de changement. Les plus typés entretiennent une véritable phobie face au risque de toute remise en cause de leur organisation, de leurs procédés d’enseignement, de la vie scolaire, de la relation au savoir… Cependant, comme ils recherchent tout de même à se typer, ils procèdent généralement sous forme de comble consistant à être excessivement fidèles à eux-mêmes. Ainsi vont ces lycées qui obtiennent 100% de réussite au Bac, avec 90% de mentions *très-bien* et 10% de mentions *bien* et intègrent 97% de leurs bacheliers en classe prépa sachant que les 3% restant vont en médecine…

Tout en essayant de se singulariser par outrance d’immobilisme un établissement standard revendique à la fois une allégeance systémique à la tradition scolaire, et une similitude de principe entre tous les établissements de l’éducation nationale. Dans les faits, il paraît évident que cette prétendue similitude n’est que rhétorique, sorte d’avatar d’un idéal égalitaire qui n’a rien de réel. Dans ce tableau utopique, les dissemblances criantes existant entre établissements sont critiquées comme dysfonctionnements conjoncturels, mais en aucun cas comme fonctions objectives intrinsèques et structurelles du système éducatif.

Les dissemblances entre établissements ne séparent pas systématiquement les établissements standards des établissements différents. Par exemple, concernant le statut de la parole de l’élève, comparé au statut de la parole du professeur, il y a parfois moins de différence entre un collège conventionnel et un collège différent qu’entre deux établissements expérimentaux (innovants). Par ailleurs, on trouve de temps à autre plus de différence(s) entre deux structures dites expérimentales, qu’entre un dispositif innovant et un établissement standard. En l’occurrence, la séparation entre la catégorie des établissements différents et la catégorie des établissements traditionnels n’est sans doute qu’une commodité méthodologique dont on pourrait débattre.

La différence identitaire que revendiquent les établissements innovants est à géométrie variable. Paradoxalement, en certains domaines, ils tiennent à se présenter comme strictement identiques aux établissements conventionnels. C’est le cas lorsqu’il est question des missions régaliennes de l’école publique et notamment la transmission des connaissances et la dévolution des valeurs citoyennes… Sur ces points précis la gémellité revendiquée entre les établissements différents et les établissements standard, permet d’ouvrir une question : puisque les fondamentaux relatifs à l’instruction et à la républicanisation des élèves sont identiques, même si les pratiques éducatives propres à chaque camp sont *a priori* antagonistes ; la séparation entre les deux catégories d’établissements ne serait-elle pas qu’une affaire de nuances superfétatoires ? Ces nuances valent-elles une évaluation ?

La réflexion autour de l’évaluation des établissements différents ne fonctionne-t-elle pas comme l’arbre qui cache la forêt. Il ne s’agit pourtant pas d’une anecdote, mais d’une affaite d’État. La loi organique relative aux lois de finances (LOLF)[[6]](#footnote-6) impose une démarche prônant l’efficacité des politiques publiques désormais inscrites dans une logique de résultats. Pour mesurer la performance de ses réformes[[7]](#footnote-7) **l’État décline ses grands projets** en missions, programmes et actions… Par exemple, *la lutte contre le décrochage scolaire est une priorité nationale qui fait partie des indicateurs de la qualité et de l'efficacité d'un système éducatif au niveau européen[[8]](#footnote-8)*. Dans ce contexte, le ministère, met en place **un projet dont le phasage est annuel et l’avancement contrôlé par un personnel spécifique** qui assure à la fois, le pilotage des services concernés, la régulation des coûts, et la surveillance des activités de terrain dont on attend des résultats.

Les établissements différents consacrés à *la priorité nationale qu’est la lutte contre le décrochage*  sont donc évalués en termes de productivité et le rendement. Quand un établissement différent raccroche des décrocheurs, il a un rendement optimal si le ratio entre la charge en postes de professeurs et le nombre raccrocheurs aboutit *grosso modo* à un coût équivalent à celui qu’aurait une classe ordinaire qui accueillerait ces mêmes élèves s’ils n’avaient pas décroché. À ce rendement optimal, peut s’ajouter une productivité exemplaire si, en plus, l’établissement différent optimise le coût de l’éducation en général. Ainsi, lorsque les raccrocheurs concernés sont orientés vers les places vacantes en lycée professionnel ou dans l’apprentissage*,* l’établissement différent améliore la productivité globale du système éducatif, puisque non seulement il ne pérennise pas des élèves dans un dispositif pour raccrocheurs, et qu’au contraire il les case dans des places inoccupées déjà financées.

L’évaluation des établissements différents doit-elle s’intéresser à leurs capacités de rendement et de productivité, telles qu’elles apparaissent dans l’hypothèse ci-dessus ? Au cas où la tentation existerait, certains observateurs ironisent sur le maelstrom des évaluations qui tombent comme une pluie de sauterelles sur les établissements différents. Les plus méfiants estiment que la religion de l’évaluation imposée par le ministère n’est pas de bonne foi dans une période de rigueur budgétaire. Le culte du résultat, imposé par le gouvernement au motif qu’il faut gérer le service public comme une entreprise privée, n’a pas que des adeptes ; il a aussi ses mécréants. Pour autant, nul parmi ces derniers ne défend l’idée que les établissements différents devraient être les électrons libres du déficit public et dispensés de toute rationalisation financière. Il s’agit moins de refuser une évaluation que de contester sa sous-jacence politique.

Qui peut croire que l’évaluation d’un établissement différent, sous l’impulsion de l’administration, est faite pour procéder à une étude impartiale de processus pédagogiques innovants ? Peut-on imaginer que le premier intérêt que les hiérarques voient dans l’évaluation est la compréhension exacte de la spécificité du cadre psychosociologique institutionnel d’un établissement différent ? En réalité, iln’est question que d’une vérification de la corrélation entre l’argent attribué et les résultats obtenus, aux termes d’un cahier de charges. Les évaluateurs peuvent même faire passer cette hantise pécuniaire pour une éthique puisqu’il n’est question que de bien gérer les fonds publics, dans le cadre d’une déontologie irréprochable visant à encadrer de près des fonctionnaires porteurs de projets.

La dilution de toute forme d’esprit critique sur l’évalutionnite aiguë[[9]](#footnote-9) qui frappe l’éducation nationale n’est pas un bon signe. L’expertise indubitable des évaluateurs, parfois leur empathie, ne doivent pas chloroformer les inventeurs et les acteurs des établissements différents ? Pourquoi s’interdiraient-ils d’évaluer l’évaluation, notamment en déconstruisant l’intention hautement entrepreneuriale qui la sous-tend. L’évaluation protéiforme des établissements différents ne procède d’un angélisme. Elle promeut dans l’école des concepts, des modèles, des techniques et une mentalité bien plus proches de *Standard and poor’s* et de *Moody’s* que de Célestin Freinet de Philippe Meirieuou de la FESPI[[10]](#footnote-10)*.* À propos*,* Que deviendra un établissement différent qui aura perdu son *Triple A* après une évaluation diligentée par tels ou tels apparatchiks des administrations centrales ou rectorales ?

°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°

°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°°

Nouvel appel à communication séminaire doctoral :

Les établissements scolaires « différents » : histoire et fonctionnement actuels.

Problèmes méthodologiques et épistémologiques : deuxième journée

21 mars 2012

Université d’Artois - Université Paris-Ouest-Nanterre la Défense

Equipe Recifes (Université d’Artois- EA 4520)

Equipe Crise-Ecole-Terrains sensibles (CREF –ED 139 -UPON )

Depuis 2011, l'équipe Recifes (EA 4520) et l’équipe « Crise-Ecole-Terrains

sensibles » (CREF -ED 139) animent un séminaire doctoral annuel portant sur les recherches

en éducation consacrées aux établissements scolaires « différents », c’est-à-dire aux écoles

qui à tous les niveaux scolaires sont repérées dans le paysage éducatif comme

« alternatives », « expérimentales», ou se réclamant du courant des pédagogies nouvelles.

Ce séminaire vise à resserrer les liens entre les chercheurs travaillant dans ce

domaine, quels que soient les statuts (chercheurs professionnels et praticiens chercheurs) et

les appartenances disciplinaires, afin de confronter les problématiques, les méthodologies et

les approches respectives. Il s’agit de dresser un état des lieux de la recherche dans ce

domaine dans l’aire francophone, d’initier un réseau de chercheurs, de favoriser la

confrontation des problématiques, des méthodes et des approches, de soutenir la diffusion

des travaux.

La première journée, qui s'est tenue le mercredi 9 mars 2011 à l’université d’Artois

( Arras) a porté sur les problèmes que pose l’accès au terrain et aux pratiques des acteurs. A

la suite de cette première rencontre entre chercheurs professionnels et praticiens animant

ces structures, un réseau d’échanges a été initié et un site dédié à ce réseau a été ouvert :

http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/. On peut notamment y trouver les textes

complets des communications de la journée du 9 mars 2011.

La deuxième journée aura lieu à l’université de Nanterre le 21 mars 2012 et sera

consacrée à la question de l’évaluation et de la mesure des résultats.

En premier lieu, on se propose de dresser l’inventaire des travaux déjà publiés ou en

cours sur l’évaluation de ces établissements scolaires différents. Au delà de cet inventaire,

seront abordées les questions méthodologiques que pose l’évaluation des écoles différentes.

Questions délicates tant il est difficile de mesurer ce qu’apportent aux enfants des projets

éducatifs et scolaires aussi ambitieux. Ainsi, peut-on se contenter d’évaluer les performances

scolaires ? Comment mesurer des savoir-être - dont on connaît l’importance pour les

promoteurs de ces pédagogies - tels que le développement de l’esprit critique et

l’épanouissement des enfants ? Comment faire la part de l’école et celle des familles dans

les acquisitions ? La conduite d’évaluation soulève également des problèmes

déontologiques. Certaines évaluations peuvent susciter des préventions en raison des usages

sociaux et politiques qui peuvent en être faits.

Les contributions pourront notamment porter sur la question de la mesure des acquis

en termes scolaires et dans d’autres domaines, l’insertion d’anciens élèves dans des écoles

du tout venant et plus généralement le devenir des anciens élèves, les problèmes techniques

et éthiques rencontrés lors de la construction de l’évaluation tels que la participation et/ou

l’appropriation par les acteurs de terrain du processus / des résultats de l’évaluation. Dans un

contexte où la crise de la profession enseignante, son mal-être, ses doutes, n’ont peut-être

jamais été aussi vifs, la question du vécu des enseignants et de leur épanouissement

professionnel demande aussi à être interrogée.

Les propositions de communication concernant la deuxième journée du 21 mars 2012

sont attendues pour le **3 janvier 2012** et doivent être adressées à

[marielaure.viaud@lille.iufm.fr](mailto:marielaure.viaud@lille.iufm.fr)

[marie-anne.hugon@u-paris10.fr](mailto:marie-anne.hugon@u-paris10.fr).

Ces propositions comporteront le nom du ou des auteurs, leurs affiliations

institutionnelles, une adresse électronique ainsi qu’un résumé d’une page maximum

présentant la problématique de la recherche (en cours ou terminée), les terrains

d’investigation, les orientations méthodologiques et les résultats attendus ou obtenus.

Les communications retenues seront déposées sur le site

http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/.

A l’issue de ces deux journées, il est prévu de publier un ouvrage collectif rassemblant

une sélection des communications présentées.

1. Gilbert Longhi est Docteur d’État, habilité à diriger des recherches, il pilote l’institut *In vivo In situ* et préside l’*Observatoire déontologique de l’enseignent*. Entre 1997 et 2007, Gilbert Longhi a été proviseur du *Lycée Jean Lurçat* à Paris où chaque année étaient scolarisés parmi un millier d’autres élèves 250 décrocheurs bénéficiant d’une nouvelle scolarisation *bienveillante* (Lycée du temps choisi, La ville pour école, Chorus, Lycée intégral, Lycée de la solidarité internationale, Envol, Le lien...). [↑](#footnote-ref-1)
2. Au moment de la rédaction de ce passage, la question de la notation des professeurs exclusivement par les chefs d’établissement est à l’étude… <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/11/15112011Accueil.aspx#faitdujour> & http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=27&cHash=ff2f5770f7 [↑](#footnote-ref-2)
3. Acronyme pour «Programme for International Student Assessment» PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l’OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l’acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d’un questionnaire de fond. Lors de chaque évaluation, un sujet est privilégié par rapport aux autres. Les premières collectes de données ont eu lieu en 2000, les suivantes en 2003, en 2006 et en 2009. La prochaine collecte est prévue pour 2012. [↑](#footnote-ref-3)
4. D’ailleurs, certains jeunes éprouvent aussi une grande satisfaction lors d’une reprise de cursus avec des méthodes conservatrices (voire réactionnaires) par exemple dans des formations en osmose avec les armées ou les entreprises. [↑](#footnote-ref-4)
5. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés. Elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. Les parents sont de plus étroitement associés à la décision d'orientation de leur enfant et à la définition de son projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.). TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole) ; TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ; TFM : troubles des fonctions motrices (dont les troubles dyspraxiques) ; TFA troubles de la fonction auditive ; TFV : troubles de la fonction visuelle ; TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante).

   http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=73&cHash=2c2142776f [↑](#footnote-ref-5)
6. 1er août 2001 [↑](#footnote-ref-6)
7. http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/la-performance-de-laction-publique/ [↑](#footnote-ref-7)
8. http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html [↑](#footnote-ref-8)
9. <http://www.charmeux.fr/evaluer.html> Pierre Frackowiak : mercredi 27 avril 2005 [↑](#footnote-ref-9)
10. <http://www.fespi.fr/> Fédération des établissements scolaires publics innovants. [↑](#footnote-ref-10)