THÈSE

Pour l'obtention du grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE POITIERS
Institut d'administration des entreprises (Poitiers)
Centre de recherche en sciences de gestion (Poitiers)
(Diplôme National - Arrêté du 25 mai 2016)

École doctorale : Sociétés et organisations - SORG (Limoges)
Secteur de recherche : Sciences de gestion

Présentée par :
Ahmed El Bahri

La diffusion d'un outil de contrôle de gestion dans l'EPLE (Etablissement public local d'enseignement) vecteur de changements managériaux : Le cas du tableau de bord prospectif (TBP)

Directeur(s) de Thèse :
Pierre-Charles Pupion

Soutenue le 19 octobre 2016 devant le jury

Jury :

Président	**Henri Zimnovitch**	Professeur - Conservatoire national des arts et métiers de Paris
Rapporteur	**Thierry Côme**	Maître de conférences HDR - Université de Reims
Rapporteur	**Véronique Zardet**	Professeur - Université Lyon 3 Jean Moulin
Membre	**Pierre-Charles Pupion**	Professeur - Université de Poitiers
Membre	**Alexandre Steyer**	Professeur - Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
Membre	**Gilles Rouet**	Professeur - Université de Versailles

Pour citer cette thèse :
Ahmed El Bahri. *La diffusion d'un outil de contrôle de gestion dans l'EPLE (Etablissement public local d'enseignement) vecteur de changements managériaux : Le cas du tableau de bord prospectif (TBP)* [En ligne]. Thèse Sciences de gestion. Poitiers : Université de Poitiers, 2016. Disponible sur Internet <http://theses.univ-poitiers.fr>

Ecole doctorale Société et Organisation

Université de Poitiers – IAE - Centre de Recherche en Gestion (CEREGE)

THESE pour l'obtention du Grade de

DOCTEUR ES SCIENCES DE GESTION

Présentée par

Ahmed EL BAHRI

Le 19 octobre 2016

La diffusion d'un outil de contrôle de gestion dans l'EPLE (Etablissement public local d'enseignement) vecteur de changements managériaux : Le cas du tableau de bord prospectif (TBP)

COMPOSITION DU JURY

M. Pierre-Charles PUPION, Directeur de thèse, professeur à l'Université de Poitiers

M. Thierry Côme, Maître de conférences à l'Université de Reims

Mme Zardet Véronique, Professeur à l'Universités Jean Moulin à Lyon 3

M. Gilles Rouet, Professeur à l'Université de Versailles

M. Alexandre Steyer, professeur à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

M Henri Zimnovitch, Professeur au CNAM de Paris

« L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces écrits doivent être considérés comme propres à leur auteur ».

Je dédie cette thèse à :

Mes parents qui ont traversé terres et mer pour me permettre de devenir ce que je suis.
Mon épouse et mes enfants qui m'ont encouragé
Mes professeurs qui m'ont donné les clés de la réussite

« L'homme ordinaire est devenu un homo scientificus traitant
sa propre expérience quotidienne comme
un objet de laboratoire » (Kaufmann, 2002, p117)

Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier vivement M Pierre-Charles Pupion, professeur à l'Université de Poitiers pour la qualité de son encadrement, ses encouragements et la richesse de ses conseils. Ses remarques et critiques m'ont permis de progresser durant la préparation de la thèse. Sa disponibilité et ses conseils m'ont été très précieux.

Mes remerciements à Mme Zardet Véronique, Professeur à l'Universités Jean Moulin à Lyon 3, et à M. Thierry Côme, Maître de conférences à l'Université de Reims, qui me font l'honneur d'être les rapporteurs de ce travail.

Je remercie également les responsables académiques (Recteurs, DASEN, IA IPR EVS…), particulièrement M Luc Launay, Directeur académique de Maine et Loire, pour leurs confiance, encouragements et éclairages qui m'ont permis de mener à bien les investigations.

Ce travail a été facilité par le soutien de mes collaborateurs lorsque j'étais à la tête de l'établissement scolaire que j'ai dirigé et qui a fait l'objet de l'étude. Je les remercie ainsi que les équipes pédagogiques et éducatives qui ont adhéré à la démarche.

Enfin, cette thèse n'aurait pas été possible sans la patience, le soutien et les encouragements de mes enfants et de mon épouse.

Résumé

Nous avons mené une recherche intervention à visée transformatrice afin de contribuer au changement managérial de l'EPLE, par l'adaptation et la diffusion d'outils de gestion (tableau de bord prospectif). Cette recherche doctorale s'inscrit dans la continuité d'une série d'études que nous avons réalisées sur les conditions de diffusion d'innovations managériales dans le pilotage des EPLE, dans le cadre d'un réseau « ambition réussite ». Les observations effectuées et les conclusions tirées ont contribué au choix du sujet de la recherche doctorale. La production de connaissances découle essentiellement d'une analyse de nos différentes expériences en tant que chef d'établissement et d'un va-et-vient avec la théorie. Notre recherche pose la question de l'adaptation et de la diffusion d'outils de gestion comme vecteur d'innovation managériale de l'EPLE. Nous avons procédé à une expérimentation qui nous a conduit à formaliser davantage l'instrumentation de la démarche de projet d'établissement, notamment en lui adossant un outil de gestion et des indicateurs de pilotage. Notre démarche s'inscrit dans le cadre des évolutions récentes de la régulation de proximité du système éducatif et de la gouvernance académique. La régulation étant « la recherche de la définition ajustée et du contrôle souple de l'action publique » (DUTERCQ, 2005) ». Elle contribue à la construction d'un processus de régulation qui intègre les dimensions liées aux sens et aux valeurs dans le fonctionnement de l'EPLE.

Le choix de l'étude du rôle de l'outil de contrôle de gestion s'inscrit dans l'esprit des courants de recherche sur les systèmes de contrôle de gestion et leur rôle dans les processus stratégiques (Simons, (1995), Chapman (2005)). Simons (1995), propose un cadre conceptuel qui met en exergue les systèmes de contrôle interactifs et leur rôle dans l'accompagnement des processus stratégiques. Notre analyse s'inspire du modèle de Simons (1995), au regard de la place qu'il accorde au contrôle et qui intervient dès la conception de la stratégie et non uniquement au niveau du contrôle de sa mise en oeuvre. Le tableau de bord prospectif (TBP) ou balanced scorecard (BSC) peut être envisagé comme levier de contrôle interactif (Malina et Selto, 2001).

Les pratiques managériales actuelles, dans les EPLE, sont basées uniquement sur des systèmes de contrôle diagnostic, utilisant pour cela des tableaux de bord classiques : Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements (APAE), tableaux de bords d'EPLE, tableau de bord de pilotage départemental... Le modèle que nous avons expérimenté, contribue à l'innovation managériale de l'EPLE, en liant un outil de contrôle de gestion (le tableau de bord prospectif) à la démarche de projet d'établissement. Il associe système de contrôle stratégique et système de contrôle diagnostic.

Il place le pilotage de l'EPLE dans une démarche de déploiement stratégique continue et itérative qui implique tous les acteurs et les parties prenantes. Dans cette optique, nous avons contribué à la construction d'un modèle de pilotage qui permet des régulations à « double boucle » au sens de Argyris et Schön (1974, 1978) qui permettent des ajustements et des corrections en continu afin de faire face aux évolutions du contexte. La construction du projet d'établissement doit selon nous, intégrer toutes les dimensions du fonctionnement de l'EPLE. Les performances visées concernent à la fois les actions pédagogiques et scolaires mais également celles liées aux comportements des acteurs et aux types de management adoptés. Par ailleurs, la mise en œuvre d'un projet d'établissement exige la responsabilisation des acteurs de terrain. Nous devons les mettre davantage en mouvement pour les aider à s'adapter aux nouvelles réalités et pour impulser une culture du travail collectif. Dans cette optique, nous avons réussi à mobiliser les acteurs en les impliquant dans la co-construction d'un outil de gestion adossé au projet d'établissement, pour aider à son suivi et à son évaluation. Outre la construction d'un modèle type d'outil de contrôle de gestion adapté au pilotage de l'EPLE et l'analyse de son processus de diffusion, nous avons cherché à analyser les conditions de contournement des routines organisationnelles défensives qui font souvent obstacle à l'adoption d'innovations managériales dans les EPLE.

Nous avons en outre choisi de relier le concept de projet d'établissement à celui de la prospective car, dans une optique stratégique, le pilotage doit préparer l'EPLE à être en phase avec l'évolution de son contexte. Le projet d'établissement doit aider à faire un état des lieux en vue d'élaborer des perspectives d'évolutions et des scénarii possibles et s'appuie pour cela sur des analyses rétrospectives et la mémoire du passé. Il nous a fallu accompagner l'outillage de l'EPLE par la construction de sa mémoire organisationnelle. L'outil retenu est apte à fournir des bases nécessaires pour structurer la mémoire organisationnelle de l'EPLE. Le système de reporting assorti au TBP accompagne l'outil de gestion et assure l'agrégation des informations et la structuration de la mémoire organisationnelle, tout en préservant les pratiques du terrain et les outils utilisés par les acteurs.

Le processus d'adaptation et de diffusion de l'outil de gestion a été adossé à celui de la construction du nouveau projet d'établissement qui lui a servi de point d'ancrage et de prétexte pour mener à bien une recherche intervention à visée transformatrice. Ce processus d'instrumentation du pilotage de l'EPLE a contribué à la diffusion de l'innovation des méthodes de management, mais également à changer la culture et la posture des acteurs et des parties prenantes, notamment vis-à-vis des concepts développés par la Nouvelle Gestion Publique (NGP) ou le New Management Public (NMP) et préconisés par la LOLF (Loi Organique relative aux Lois de Finances). Précisément, la co-construction du

tableau de bord concomitamment au projet d'établissement et leur validation conjointe, toujours par les instances de pilotages intermédiaires de l'EPLE et, en définitive, par le conseil d'administration, ont contribué à mettre sur orbite un modèle conceptuel qui vise à accroître la visibilité et la cohérence du pilotage de l'EPLE et à mettre la recherche de la performance au centre de la politique de l'établissement.

Nous avons dû faire face à un certain nombre d'obstacles.

Le principal obstacle est d'ordre idéologique. Il émane surtout d'enseignants qui ont peur de mettre à mal ce qu'ils appellent « leur liberté pédagogique », voire « l'équité républicaine », comme le nomment les enseignants interrogés. D'une manière générale, cet obstacle relève parfois d'un refus d'engager un débat scientifique sur le pilotage de l'EPLE et sur la diffusion d'outils et de méthodes de gestion qui « raisonnent trop secteur privé », comme le précise un enseignant interrogé lors d'un entretien annuel d'évaluation. Globalement, certains enseignants refusent toutes les approches managériales globales et préfèrent rester sur un registre qui situe la classe comme le pivot du système éducatif et les évaluations scolaires comme unique critère d'appréciation. Le registre cognitif qui relève de l'intelligence collective ne fait pas immédiatement partie de la culture des enseignants. Nous avons également rencontré des obstacles liés à ce que Chris Argyris et Dolald Schön (1974, 1978) qualifient de « routines défensives ». Il s'agit de postures adoptées, souvent par des acteurs (enseignants, parents …), pour empêcher les évolutions nécessaires. La diffusion d'un nouvel outil de gestion et l'impulsion d'une dynamique managériale participative, ont permis de déjouer certains obstacles. Dans cette optique, le conseil pédagogique a joué un rôle déterminant. Ce dernier a été entièrement « ré institutionnalisé » (au sens de DI MAGGIO et POWEL, 1997, 1983) en le dotant d'un pouvoir de régulation en matière de politiques pédagogiques et éducatives. Cette instance a eu un rôle déterminant dans l'implication des acteurs et dans la diffusion de l'outil de gestion. La présence des professeurs principaux, qui y siègent, a renforcé le caractère légitime des délibérations qui ont porté sur l'outil de gestion. Parallèlement, la dynamique de co-construction du tableau de bord prospectif a créé un climat de confiance grâce notamment au travail collectif et à une méthodologie de travail qui a laissé une place importante à la réflexion du terrain. Nous avons réussi à dépasser les obstacles également grâce à une méthodologie de recherche qui a introduit graduellement le sujet de recherche et les questions liées, sans heurter les sensibilités et les oppositions de face. La co-construction des concepts, des indicateurs et des sens correspondants ont été d'abord débattus à part, au sein d'un groupe recherche mis en place dans le cadre du protocole de recherche et composé de représentants de tous les acteurs et les parties prenantes de l'EPLE. Elle a permis de démystifier les outils et tester les réactions des acteurs et notamment celles des enseignants.

Par une approche sur le terrain basée sur une démarche de recherche intervention, volontariste et ouverte, nous avons facilité l'adhésion des acteurs au processus de diffusion de l'outil de gestion et des concepts managériaux qui l'accompagnent. La mise en œuvre d'une communication directe et franche, empruntant plusieurs types de communications, qu'elles soient individuelles ou collectives a contribué à leur enrôlement. La diffusion de l'outil a été progressive et les obstacles ont été progressivement surmontés sans réels conflits avec les acteurs qui sont rentrés dans le jeu d'un protocole de recherche qui a particulièrement mis l'accent sur la co-construction de l'outil.

Sur le plan théorique, notre recherche s'est essentiellement posée en termes de traduction et de déploiement de la politique éducative dans la stratégie de l'EPLE. Ce dernier constitue de plus en plus le lieu de convergence de déploiements de politiques éducatives (Etat, Académie, collectivité locale) et de gouvernance de proximité impliquant plusieurs acteurs et parties prenantes. Dans cette optique, nous avons mis à profit les apports de la théorie de la traduction (ou de l'acteur réseau) de Callon et Latour (1986,1995, 2005, 2006), notamment pour appréhender le cheminement de l'outil de gestion dans toutes les fonctions de l'EPLE et son adoption par les acteurs. Dans la situation de l'EPLE, nous posons comme « artefact » (au sens de la théorie de la traduction) le modèle conceptuel de pilotage de l'EPLE que nous avons choisi de construire à partir du tableau de bord prospectif. Ce dernier a été conçu comme outil d'implémentation du projet d'établissement. Il contribue à mettre en mouvement le réseau sociotechnique. Le choix du protocole de recherche, prenant appui sur les instances intermédiaires de pilotage (conseil pédagogique), pose également la question des centres de traduction à construire dans l'EPLE pour faciliter la diffusion du modèle de pilotage.

Nous avons ainsi réussi à dépasser les obstacles liés à une vision classique de la diffusion des outils de gestion, essentiellement basées sur leurs caractéristiques intrinsèques qui, dans le contexte de notre recherche, provoquent souvent des attitudes de rejets. Nous y avons réussi par la mise en œuvre d'une méthodologie inspirée de la théorie de la traduction, en montrant le rôle déterminant des instances intermédiaires de pilotage (conseil pédagogique, CESC …) comme centres de « traduction » (au sens de Callon et Latour) et vecteur de diffusion de l'outil de gestion dans l'EPLE.

Sur le plan juridique, le modèle a été validé par le vote du nouveau projet d'établissement au conseil d'administration. La délibération du conseil d'administration a été acceptée par les autorités de tutelle (Rectorat et collectivité locale), suite à un contrôle de légalité.

SOMMAIRE

Tome 1

Remerciement

Résumé

Introduction générale 17

I - Origine de la recherche 17

A - Questionnement personnel en tant que dirigeant 17

B - Un encadrement de la recherche dans les principes de la NGP 19

1. Pilotage de l'EPLE dans une logique de gouvernance académique 20
2. Pilotage, évaluation et régulation par les résultats 21
3. Interrelation projet d'établissement/projet académique 22
4. Un manque de culture de l'évaluation et managériale 24
   a. Concept de performance 25
   b. Concept de pilotage 27

C – Le TBP pourrait-il être ce modèle de pilotage par la performance ? 30

II - Problématique et question de recherche 32

A – Problématique 32

B - Questions de recherche 36

C – Outil de pilotage et institutionnalisation d'un nouveau mode de management 37

1. Concept d'outil 38
2. La démarche utilisant l'outil 41
   a. L'outil de pilotage au service d'une reconfiguration du pouvoir en interne 42
   b. L'outil vecteur du changement institutionnel dans le management des organisations publiques 42

III - Le corps d'hypothèses 46

IV - Méthodologie de recherche 49

V - Plan de la thèse et fil conducteur 50

Partie 1 : Fondements d'une démarche de recherche-intervention, sens, contexte, enjeux et implication managériale 52

Introduction de la partie 1 52

Chapitre 1. Contexte professionnel : Retour sur expériences :

Réseau ambition réussite, un vivier d'innovations managériales 52

I – Présentation générale 53

II – Processus de prise de décisions intégrant horizontalité et verticalité 56

III - Apports pour le pilotage du système éducatif 57
A – Le comité exécutif 58
B – Lien entre le comité exécutif et les organes délibératifs des établissements scolaires 59
IV - Les enseignements pour le pilotage de l'EPLE 62
V - Vers une nouvelle dynamique de pratiques professionnelles 63
A – Une logique de co-pilotage primaire/secondaire 64
B – Chef d'établissement et prise de conscience de la performance 64
VI - Une amorce d'instrumentation de l'évaluation 65
A - Tableau de bord général 65
B - Evaluation des actions mises en place 70
VII - Système de régulation mis en place à l'échelle du réseau 71
A - Une régulation de niveau 1 71
B - Vers une régulation de niveau 2 71
VIII - Bilan de l'expérience et perspectives 72
A - Bilan chiffré 72
B - Bilan qualitatif tiré des observations 72
C - Amorce d'une culture de l'évaluation 73
D - De la nécessité d'élargir l'encrage théorique 74
Chapitre 2. Contexte général de la recherche 79
I – Modernisation de l'action publique 80
A – La nouvelle gestion publique 81
1. Notre recherche s'inscrit également dans la perspective de la NGP 81
2. Cadre budgétaire et financier actuel des EPLE 82
3. Mutations récentes dans l'EPLE 83
B – La LOLF et sa mise en œuvre 84
1. Principes généraux 85
2. Principe de fongibilité des crédits 88
3. Les logiques de la LOLF et le système éducatif 88
4. Le déploiement au niveau des échelons opérationnels 91
C – Nouvelle gouvernance académique et nouveau contexte managérial de l'EPLE 92
D – Articulation LOLF/contrôle de gestion dans les organisations publiques 98
1. Le contrôle de gestion 98
2. Contrôle de gestion public et évaluation de politique publique 99
3. Articulation entre la LOLF et le contrôle de gestion public 103
II – Démarche de projet d'établissement et pilotage de l'EPLE 105
A – Les aspects normatifs du projet d'établissement 107
1. Le cadre juridique et réglementaire 107
2. Le contexte global lié à la contractualisation : 109
a. La contractualisation 109

b. Le chef d'établissement et le contrat d'objectifs 109
c. L'évaluation du contrat d'objectifs 110
d. Le conseil pédagogique 111
B - Situations organisationnelles problématiques 114
1. Diagnostic des problèmes organisationnels rencontrés dans l'EPLE 114
2. Les résistances au changement et les routines organisationnelles défensives 118
3. Diagnostic au regard des pratiques d'évaluation dans le système éducatif : 120
a. Evolution des pratiques d'évaluation dans le système éducatif 120
b. Le cadre institutionnel de l'évaluation et son évolution 123
c. Evaluation et régulation du système éducatif 126
d. Positions actuelles des acteurs de l'Education nationale Face au principe de l'évaluation 127
III – Vers un modèle de contrôle de gestion adapté à l'EPLE 133
A – Le contrôle de gestion dans les EPLE aujourd'hui 133
B. Le TBP, un modèle conceptuel 135
C. Le choix du tableau de bord prospectif (TBP) pour le pilotage Par la performance de l'EPLE, opportunité et limites 135
1. La vision d'origine de Kaplan et Norton se voulait universaliste 138
2. Le tableau de bord prospectif au service de la stratégie de l'organisation 140
3. TBP et prééminence du contrôle interactif, enjeux théoriques 146
4. Un modèle managérial de contrôle bidimensionnel adapté à l'EPLE 150
5. De la nécessité d'impulser un management stratégique de l'EPLE Qui favorise l'apprentissage 153
6. De la nécessité de développer une mémoire organisationnelle 155
VI - Les enjeux de la recherche 157
A - Enjeux institutionnels 157
B - Enjeux managériaux 159
Conclusion de la partie 1 161

Partie 2. Le cadre théorique et méthodologique de la recherche 162
Introduction de la partie 2 162
Chapitre 3 : Ancrage théorique de la recherche 163
I - Cadre théorique essentiellement basé sur une logique de traduction 167
A - La diffusion de l'innovation de gestion 167
1. Notion d'innovation 167
2. Processus d'innovation et modèle de Rogers 168
3. De l'importance des canaux de communication 171
4. De l'importance de la communication interpersonnelle 171

5. Rogers et les réseaux 172
6. Analyse des facteurs de diffusion 174
7. Les limites du modèle diffusionniste 176
B - De la nécessité d'introduire un processus de « traduction » 177
1. Modèle de la traduction 178
2. Les fondements de l'analyse par la traduction 178
a. La traduction, concept fondamental de la théorie 181
b. De l'importance de l'intéressement des acteurs : modèle de l'intéressement versus modèle de la diffusion 182
c. Le rôle déterminant des porte-paroles 183
d. Le schéma de transformation socio-technique 185
C - Mobilisation de la théorie de la traduction dans les recherches sur les outils de contrôle de gestion 186
II - La théorie des réseau sociaux, fondements et limites 188
A - Les travaux de Granovetter et la construction des alliances dans une organisation 188
1. Mark Granovetter et le concept d'embededdness 188
2. Les dimensions de l'encastrement 191
3. Eléments d'analyse structurale 194
a. Le capital social 194
b. La valeur du capital social : illustration des trous structuraux 195
B - Les travaux de Le Galès et l'instrumentation du pilotage de l'EPLE 197
1. Principes généraux sur la gouvernance de l'action publique locale 197
2. L'instrumentation de l'action publique locale 199
C – Approche réticulaire et contrôle de gestion 202
III - Prolongement et apports de la théorie néo-institutionnelle 205
A - La théorie néo-institutionnelle 205
B - La théorie néo-institutionnelle et la diffusion de l'innovation dans les organisations publiques 207
C - La théorie néo-institutionnelle et le contexte de l'EPLE 208
D - Les apports de la théorie néo-institutionnelle pour la recherche sur la diffusion des outils de contrôle de gestion 210
E – Vers une perspective dynamique et processuelle 212
IV. La théorie de l'apprentissage organisationnel 214
A. Mémoire organisationnelle et organisation apprenante 214
B. Les routines organisationnelles défensives 215
C. Les niveaux de l'apprentissage 216
D. L'apprentissage organisationnel et la construction des connaissances 217
V. Attentes liées aux théories mobilisées, dans notre recherche 218

Chapitre 4. Cadre épistémologique et méthodologique de la recherche 222
I - Une recherche action 222

II - Une recherche intervention 227
III - Cadre épistémologique centré sur une recherche intervention
à visée transformatrice 229
A - Recherche-intervention selon Savall et Zardet 229
1. Protocole de recherche inspiré du modèle de l'ISEOR de Savall et Zardet (2004) 231
2. Statut du terrain de recherche 232
B - Compétences particulières développées par le chercheur 235
C - Interaction entre l'acteur-chercheur et les autres acteurs 236
D - Limites de la démarche 237
E - Approche au regard de l'objet de recherche 239
IV - La collecte des données 241
A - Echéancier de l'étude et sa délimitation dans le temps 242
B - Population étudiée 243
C - Recueil des données par triangulation méthodologique 249
1. Recueil auprès du groupe de recherche 249
2. Recueil auprès du conseil pédagogique 250
3. Recueil auprès du groupe de travail du bassin de formation 251
4. Collecte des données secondaires qualitatives par recherche documentaire 252
5. Recueil des données qualitatives par entretiens individuels semi-directifs des acteurs avec guide d'entretien 252
6. Collecte des données primaires qualitatives par observations participantes 259
V - Le traitement des données adapté de La méthodologie de l'ISEOR 260
A - Mise en garde : phénomène d'anticipation 260
B - L'effet-miroir 262
C – Les limites de l'effet-miroir 265
D - L'avis d'expert 265
E – Production de connaissances d'intention scientifique 268
1. Processus d'élaboration de la connaissance dans l'EPLE, adapté de Savall et Zardet (2004) 269
2. Schéma récapitulatif général du protocole de recherche mis en place 275
VI - Construction d'un modèle de tableau de bord prospectif adapté à l'EPLE :
Approches théoriques et méthodologiques 277
A – Le TBP, support de construction d'un modèle de mesure
De la performance 277
B - Un schéma de recherche à visée interactive 279
C - Le TBP en tant que tableau de bord co-construit 280
D - Les propriétés stratégiques du TBP adaptées à la démarche 281
E – Les limites du tableau de bord prospectif 285

F – L'adaptation de l'outil à la mesure de la performance de l'EPLE 288

Conclusion de la partie 2 290

Tome 2

Partie 3. Validation des hypothèses de recherche et apports théoriques 293

Introduction de la partie 3 293

Chapitre 5. L'innovation managériale dans un EPLE : entre pressions institutionnelles et besoins internes 294

I – Les intentions de la recherche 294

II – Les changements observés lors des différentes étapes de la recherche 296

A – Les différentes étapes de la recherche, grille de lecture 296

B – Travaux préparatoires à la mise en oeuvre de l'outil et du projet d'établissement 298

1. L'outil de gestion, un canevas 298
2. Changements observés par les acteurs 300

C. Elaboration de la carte managériale de l'EPLE 303

1. Rôle élargi du tableau de bord prospectif : vers une carte de pilotage de l'EPLE ? 303
2. Changements observés par les acteurs 318

D. Le montage des indicateurs 322

1. Le processus de construction des indicateurs 324
2. Les changements observés par les acteurs 333

E. Design du tableau de bord 339

1. Une recherche axée sur la co-construction de l'outil 339
2. Changements observés par les acteurs 369

F. Opérationnalisation du modèle 385

1. De l'importance de l'accountability 385
2. Les changements observés par les acteurs 387

G. Le choix du modèle 391

1. Vers un modèle conceptuel de pilotage 391
2. Modifications observées par les acteurs 407

III. L'outil de gestion et la conduite du changement 414
A – La stratégie de diffusion employée 414
1. Outil de gestion, instrument de changement 414
2. Le projet d'établissement, vecteur de diffusion de l'outil de gestion 419
B – Les manifestations du changement managérial dans l'EPLE 421
1. L'adhésion des acteurs 421
2. Le décloisonnement fonctionnel 428
3. La mise en réseau des communautés de pratiques et de savoirs 431
4. Un système de régulation revisité 456

Chapitre 6. Validation des hypothèses et apports théoriques de la recherche 464
I – La validation du modèle et rôle des acteurs 464
A – Validation par les instances de pilotage de l'EPLE 464
B – Pérennité du modèle observée par un retour sur le terrain 471
II. Les apports de notre recherche 473
A – Apports théoriques de la recherche et validité des hypothèses centrales 473
B – Etat de la validation du modèle général des hypothèses de recherche 484
C – De la replicabilité de la démarche 487
Conclusion de la partie 3 495

Conclusion Générale 497

Bibliographie 502

Table des tableaux 519
Table des figures 520
Table des abréviations 521

Annexes :

Annexe 1 La théorie de la traduction, illustration : le cas de la guerre du camembert 524
Annexe 2. Compte rendu des travaux du conseil pédagogique 529
Annexe 3 Cartographie des réseaux internes et externes de l'EPLE 532
Annexe 4 Procès-verbal du conseil d'administration 534
Annexe 5 Nouveau projet d'établissement (Voté par le conseil d'administration) 544
Annexe 6 Nouveau projet d'établissement (deuxième établissement) 571

Introduction générale :

I. Origine de la recherche

A. Questionnement personnel en tant que dirigeant

A l'origine de cette thèse, il y a la volonté en tant que praticien de faire de certaines de nos pratiques de pilotage dans le système éducatif, des opportunités d'expérimentation d'innovations managériales dans l'EPLE. Ainsi, la contribution à la construction d'un réseau « ambition réussite » et une participation active dans le fonctionnement d'un bassin de formation (article Association Française des Acteurs de l'Éducation –AFAE-, A. EL BAHRI, déc 2012), ont fait l'objet d'expérimentations et d'études recherches sur le rôle des réseaux dans la mutualisation et la diffusion de pratiques de management innovantes dans l'EPLE. Plus précisément, nous avons mis l'accent sur l'importance du potentiel réticulaire du bassin de formation comme levier de pilotage pour les chefs d'établissements et sur le rôle des instances intermédiaires de pilotage interne à l'EPLE comme vecteurs de diffusion des innovations de différentes natures, dans l'EPLE. La participation à la construction d'un réseau « ambition réussite » nous a permis d'observer et d'analyser le rôle des instances intermédiaires de pilotage, tel que le « comité exécutif »[(1)], dans la régulation et dans la diffusion des innovations managériales dans l'EPLE. Différents outils et concepts de pilotage ont été expérimentés : mise en place d'instances de régulation internes, démarche de projet, pilotage par les indicateurs et par les objectifs … La question de recherche découle des analyses des résultats de ces études. La recherche doctorale vise précisément à formaliser et à valider un modèle conceptuel de pilotage de l'EPLE. Aussi, cette expérience fera l'objet d'analyses et de synthèses qui les situent en amont de notre recherche doctorale, dans le chapitre 1.

La présente thèse se situe dans le prolongement d'un processus expérimental longitudinal qui aura permis de nous forger un profil de « chef d'établissement / chercheur ». Nous avons souhaité approfondir l'étude des conditions d'adaptation et de diffusion des innovations managériales dans l'EPLE et enrichir le corpus théorique dans un contexte lié au management public axé sur le pilotage du système éducatif. En faisant exclusivement référence aux travaux sur les réseaux sociaux, les deux études précédentes n'ont pas permis de parvenir à la construction d'un modèle de pilotage stabilisé. Il nous a fallu, dans le cadre d'une recherche doctorale, affiner l'ancrage épistémologique et théorique de notre

recherche pour établir les bases de la construction d'un modèle conceptuel de pilotage de l'EPLE et analyser les conditions de son adaptation et de sa diffusion.

Il nous a fallu en outre prendre en compte davantage le rôle de l'outil de gestion comme vecteur de cette diffusion et d'étudier son impact comme vecteur de diffusion des innovations managériales. Le recentrage sur le rôle de l'outil de gestion, nous amène à positionner la recherche doctorale sur une logique de « traduction » (au sens de Callon et Latour, 1986, 1991). Dans cette optique, le pilotage doit assumer plusieurs niveaux et plusieurs dimensions de la régulation de proximité de la politique éducative : verticale / horizontale, Etat / collectivité locale, projet académique / projet d'établissement … La mise en œuvre d'un modèle de pilotage de l'EPLE pose les questions de l'interrelation entre des référentiels de régulations différents et celle du déploiement stratégique dans toutes les fonctions de l'établissement scolaire. Ces deux questions s'inscrivent dans un cadre de gestion publique entièrement rénovée, lié à la NGP et à la LOLF, qui place la performance au cœur d'enjeux de gouvernance.

Nous devions par ailleurs dépasser les obstacles constatés, dont une partie relèveraient davantage du ressenti au regard d'un monde éducatif qui paraît figé. A travers notre recherche, nous nous sommes engagés dans l'exploration du monde de l'impossible pour essayer d'y explorer les conditions du possible. Dans cette optique, nous nous sommes efforcés de déterminer les conditions de la validité d'un modèle de pilotage et de son succès à partir des déterminants tels que l'adaptation des outils de gestion et leur diffusion dans toutes les fonctions de l'EPLE. Cela pose aussi la question de la légitimité du modèle de pilotage auprès des acteurs et des parties prenantes de l'EPLE. L'outil de gestion n'étant pas neutre, par essence et par finalité, nous avons choisi de lui donner un statut fondamental dans la capacité des EPLE à adapter et à diffuser des innovations managériales. L'objectif de cette démarche est d'expérimenter et de valider un processus d'adaptation et de diffusion d'un outil de gestion, compte tenu du contexte institutionnel de l'EPLE.

Sous l'angle opérationnel, nous avons choisi d'adosser le processus d'adaptation de l'outil à celui de la mise en oeuvre du projet d'établissement. L'outil de gestion étant considéré comme un vecteur de diffusion de changements managériaux.

Par ailleurs, en prenant appui sur les travaux de MOISDON (1997), nous considérons l'outil de gestion comme un modèle de construction du projet d'établissement et des sens partagés entre les acteurs. L'outil définit le cadre des échanges qui permettent d'orienter le changement managérial.

Nous nous interrogeons, en tant que cadre de l'Education nationale, sur nos capacités à se saisir des outils de gestion (existants ou à créer) et à les adapter pour en faire des vecteurs de diffusion d'innovations managériales dans les EPLE.

B. Un encadrement de la recherche dans les principes de la NGP

La Nouvelle Gestion Publique met l'accent sur la recherche de l'efficience organisationnelle du secteur public et l'amélioration de la qualité des services offerts par les organisations qui en dépendent, en s'inspirant de pratiques issues du privé. Elle met la recherche de la performance comme objectif essentiel. L'instrumentation du pilotage de l'EPLE trouve sa légitimité dans cette quête de service public sans cesse performant.

La situation d'un établissement public tel qu'un EPLE ne doit toutefois pas être confondue avec celle d'une entreprise privée. C'est pourquoi, nous n'avons pas souhaité transposer automatiquement des méthodes issues généralement du secteur privé. Nous avons pris en compte les particularismes des organisations publiques pour ne pas tomber dans le travers de la décontextualisation de méthodes qui certes ont fait leurs preuves ailleurs, mais qui ne pourraient pas être transposées littéralement dans un EPLE. Les cultures ne sont pas les mêmes. Nous nous situons dans une logique d'organisations publiques qui ont leurs propres cultures, une histoire et des finalités singulières.

La mesure de la performance d'un établissement scolaire traduit notamment sa capacité à répondre aux besoins des usagers. En ce qui concerne l'école, les attentes sont diverses et concernent d'autres aspects de l'accueil scolaire : vie scolaire, restauration, étude, aide aux devoirs, accès à la culture, développements sportifs … Les usagers ne sont pas les seules parties prenantes de l'école. Les citoyens attendent du système éducatif un niveau de performance qui se traduit par une qualité de prestation optimale à moindre coût.

La mesure de la performance doit être entendue au sens large. Elle concerne aussi bien les aspects quantitatifs que qualitatifs et vise à apprécier la qualité de la prestation fournie, compte tenu de contraintes de fonctionnement, notamment budgétaires et financières.

Nous visons à analyser les conditions d'instrumentation du pilotage de l'EPLE à travers l'adaptation d'un outil de gestion pour l'implémentation du projet d'établissement. Dans cette optique, nous avons choisi de développer un modèle qui facilite le déploiement stratégique d'une façon proactive, au sens de Savall et Zardet (2004), fondé sur l'optimisation des ressources. Les auteurs précisent à cet effet : « Les processus de changement et d'ingénierie stratégique, organisationnels, sociaux doivent être analysés aujourd'hui dans la

perspective de stratégies proactives, par lesquelles les entreprises adoptent une démarche et une perspective d'anticipation et d'innovation beaucoup plus sereines et créatrices que dans les stratégies trivialement qualifiées de réactives ». Nous nous intéressons au pilotage stratégique des EPLE fondé sur une logique de ressources. Dans cette optique, notre analyse porte sur la « valorisation et le développement des ressources propres de l'entreprise (au sens non strictement financier) » (Savall et Zardet, 2004). Il s'agit de ressources internes à l'organisation (ressources humaines essentiellement) et celles issues de son environnement externe. Savall et Zardet (2004) citent à cet égard que l'environnement interne est dès lors constitué d'acteurs (internes) dotés eux aussi de stratégies et de projets, envers lesquels l'entreprise se doit de définir, de proposer et de réaliser un projet construit, constitué de produits et de services à l'intention de ses « clients internes ». La réussite d'une stratégie proactive mise en œuvre accroît sa force stratégique et développe la confiance de ses membres sur leur capacité à modifier son environnement interne et externe, souvent considéré, à tort, comme imposant unilatéralement des contraintes exogènes à l'entreprise. Il faut souligner à cet égard les particularismes de l'EPLE dont les activités s'inscrivent dans le cadre d'une politique publique, d'obédience régalienne. Aborder la question de la performance dans ce contexte n'est pas chose facile.

1. Pilotage de l'EPLE dans une logique de gouvernance académique

Dans une posture de recherche constructiviste à dominante qualitative, nous nous intéressons surtout au pilotage de l'EPLE, dans une logique de gouvernance académique du système éducatif. Notre intérêt porte sur l'étude des conditions de développement de système de pilotage par la performance pour les EPLE qui leur permet de décliner une stratégie conforme à leurs projets d'établissement, à leurs contrats d'objectifs, au projet académique et aux objectifs du budgets opérationnels de programme (BOP), liés à la LOLF et d'en évaluer les réalisations. Dans notre thèse, nous avons choisi de porter une attention particulière sur les conditions d'adoption et de diffusion d'un TBP comme outil d'implémentation de la démarche de projet d'établissement. Nous avons procédé par une recherche expérimentation dans un EPLE (avec notamment la constitution d'un groupe recherche en marge de l'EPLE), et par extension, dans le bassin de formation où nous avons mis en place un groupe de travail qui réunit plusieurs chefs d'établissements et adjoints, issus d'EPLE de profils différents afin d'y mener des expérimentations de mise en œuvre de TBP et afin de faciliter la comparaison et de conforter la généralisation des connaissances produites.

Il s'agit d'une recherche prescriptive qui inclut également les dimensions descriptive et explicative. Elle vise à mieux comprendre le fonctionnement de l'EPLE à travers son processus de pilotage par la performance et sa relation au processus de régulation du système éducatif. L'investigation menée dans le contexte d'un EPLE, et par extension, dans un bassin de formation, est dynamique. Elle s'inscrit dans un contexte de gouvernance du système éducatif en évolution.

2. Pilotage, évaluation et régulation par les résultats

Le pilotage de l'EPLE s'intègre dans un contexte de renforcement de l'évaluation. La déclinaison de la LOLF (Loi organique relative aux lois de finances) devient la référence en termes de critères de pilotage et l'EPLE en est le dernier maillon de la chaîne du processus de déclinaison de la politique éducative. La mission « Enseignement scolaire » fait partie des 34 missions définies par la LOLF qui est fondée essentiellement sur la logique de la performance. Le nouveau contexte imposé par la LOLF nous pousse, en tant que chefs d'établissements, à nous interroger sur la nature des outils de gestion à mettre en œuvre et à réfléchir sur les indicateurs de pilotage à concevoir, qui doivent être quantitatifs et qualitatifs et doivent être aussi un levier d'action, voire d'anticipation. Dans ce contexte, nous nous plaçons de plus en plus dans une logique de pilotage par les résultats et nous devons nous interroger sur les conditions d'adoption et de diffusion d'outils adaptés pour le pilotage de l'EPLE.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 institutionnalise encore un peu plus l'évaluation du système éducatif. Cette évaluation cherche à déterminer la performance, non seulement sur le plan financier, mais également la performance scolaire. Cette dynamique s'inscrit aussi dans un contexte de comparaison internationale des systèmes éducatifs. La tendance aujourd'hui dans les pays de l'OCDE est de s'engager dans une régulation du système éducatif par les résultats. Dans cette optique, l'approche du pilotage donne une place prépondérante aux résultats.

Le concept de performance du système éducatif chemine depuis la mise en œuvre des lois d'orientation de 1989 et de 2005 et a vu sa mise en œuvre concrète sur le terrain par l'application de la LOLF, à partir de l'exercice 2006. Le pilotage par les résultats et donc par la performance est rendu quasiment obligatoire par la LOLF. En votant cette dernière à la quasi-unanimité, le législateur a voulu impulser un processus de contrôle des résultats et des performances de la politique publique. La question de la construction des indicateurs reste posée, particulièrement ceux adaptés au système éducatif et au pilotage de l'EPLE. J.

Etienne (2007) cite à ce propos, que « l'articulation entre indicateurs relevant de niveaux d'agrégation différents pose deux problèmes distincts : d'une part, le problème du chaînage des indicateurs ; d'autre part, le problème de leur complémentarité. Les indicateurs de performance produits au niveau des unités intermédiaires doivent pouvoir être comparés à un standard national qui peut être un indicateur cible ou tout simplement une moyenne nationale. En conséquence, la construction des indicateurs, aux différents niveaux du système éducatif, doit se faire à partir d'une définition commune, respecter les mêmes modes de calcul et couvrir des champs identiques de façon à rendre les données commensurables. » (J. Etienne, « Mesurer la performance du système éducatif à l'aide d'indicateurs : anciens débats, nouveaux enjeux », in Administration et éducation, n° 113, février 2007). Le pilotage par les résultats rompt avec la logique de moyens qui caractérise le fonctionnement du système éducatif, comme dans les autres administrations.

3. Interrelation projet d'établissement / projet académique

La mise en œuvre de la LOLF et la déclinaison de la politique éducative académique doivent être suivis d'une articulation plus importante avec les EPLE. Dans cette optique, nous devons axer nos efforts sur l'ancrage des EPLE dans l'effort, en-cours, de construction des indicateurs en cohérence avec ceux déclinés par l'Académie. Jean Etienne conclut à cet égard, que « dans la pratique, on a généralement une combinatoire des deux mouvements : les indicateurs sont produits au niveau centralisé, mais après consultation des unités intermédiaires et en tenant compte des contraintes de faisabilité technique et d'acceptabilité politique. Cependant, lorsque le couplage entre les différents niveaux est trop faible, on peut voir coexister et circuler des indicateurs différents – qui sont pourtant censés mesurer la chose au niveau académique et au niveau national ! ».

L'existence d'indicateurs académiques ou nationaux (IPES) ne permettent pas d'évaluer avec précision la performance d'un établissement scolaire, et surtout, ne facilite pas le pilotage car ils sont mal articulés avec les prises de décision au quotidien et le management stratégique. Or, piloter un EPLE, suppose des choix stratégiques qui portent sur les structures et sur les processus éducatifs et, parfois, sur les contenus des enseignements (individualisation des parcours scolaires). Les décisions portent sur les missions de l'EPLE et concernent tous les acteurs : le professeur dans sa classe, les acteurs éducatifs concernés par la vie scolaire, mais aussi les élèves et les parents, lorsque par exemple il faut décider de la mise en place d'un parcours individualisé ou d'un parcours

personnalisé de réussite éducative (PPRE) ou lorsqu'il faut mettre en place un dispositif d'accompagnement éducatif. Les chefs d'établissement sont responsables du pilotage mais, dans une logique d'articulation entre le niveau académique et l'EPLE, ils doivent s'assurer de l'implication de l'ensemble des acteurs et des parties prenantes dans le processus d'évaluation des établissements et mettre en œuvre un pilotage concerté. Dans la continuité du pilotage académique par la performance, dans la logique LOLF, nous cherchons à mettre en œuvre un modèle de pilotage adapté et à étudier les conditions de sa diffusion au sein de l'EPLE. Notre démarche s'inscrit dans la dynamique institutionnelle actuelle qui incite à l'évolution de la culture de l'évaluation dans le système éducatif, par une introduction d'outils plus adaptés qui permettent une plus grande implication des acteurs et des parties prenantes dans le pilotage de l'EPLE. Nous avons choisi le tableau de bord prospectif pour introduire une recherche sur les conditions de développement d'un modèle de pilotage par la performance de l'EPLE**.**

Un rapport de l'inspection générale (2010) précise que « les contrats d'objectifs doivent être en articulation effective avec le projet académique » et qu'à ce propos, « on peut penser que les esprits se prépareront ainsi, progressivement, à l'idée de passer du projet annuel de performance de l'Académie (PAPA) au projet annuel de performance de l'établissement (PAPEt) » (DELAHAYE J. –P. et al, l'EPLE et ses missions, Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAEN), op. cit, 2010). Le déploiement de la LOLF au niveau de l'EPLE, redonnera du sens à la démarche de projet d'établissement et accentuera l'intérêt pour davantage de lien avec le projet académique. Les concepts « d'évaluation globale » de « performance » et de « pilotage concerté » intègrent peu à peu le vocabulaire managérial des chefs d'établissement du second degré. Dans quelles conditions pourront-ils le partager au sein des EPLE, avec les acteurs ? De Gaudemar J.P. cite à ce propos, en mettant en exergue l'intérêt du pilotage partagé : « il ne saurait y avoir de bon pilotage à quelque niveau que ce soit sans un bon dialogue de gestion entre administration centrale et Académie. Mais cette nécessité de qualité vaut aussi pour le dialogue intra-académique, entre Académie et établissements (ou pour circonscriptions, pour le premier degré). [...] Chaque niveau d'administration doit également être capable de penser sa stratégie en cohérence avec celle des autres niveaux. Cela vaut évidemment pour la mise en œuvre « descendante » de la politique nationale dans les académies comme pour la déclinaison de la politique académique à l'échelle des établissements et des circonscriptions du premier degré. Mais cela doit valoir également dans le sens « remontant » : si l'on souhaite une véritable appropriation d'une démarche stratégique de la part des acteurs du terrain. « Il faut qu'on opère en même temps un processus de feed-back permettant par

ajustements progressifs la mise en cohérence des propositions faites par les établissements (et les circonscriptions) aux académies [...] Faire pénétrer cette démarche au cœur du système éducatif suppose ainsi que chaque niveau élabore ses projets propres de performances, PAPA pour les académies, PAPEt pour les établissements ». (De Gaudemard J.P., « Le pilotage du système éducatif par la performance », Administration et éducation, n° 113, février 2007).

La mise en œuvre de la LOLF a introduit des innovations en matière de management public, incitant les cadres à initier une forme de pilotage des organisations, basé sur la concertation et la responsabilisation des acteurs. Selon Claude Pair (2003), ce type de pilotage ne peut fonctionner que dans le cadre d'une concertation à tous les niveaux. Il cite à cet égard que « la régulation ainsi conçue conduit à une concertation qui permet de corriger ce que peuvent avoir de mécanique et de bureaucratique les règles générales et les droits garantis, par exemple aux établissements en matière de moyens. Il s'agit de concilier l'existence de règles s'imposant à tous et donnant des garanties à chacun, avec une souplesse, un traitement concerté, permettant une différenciation, une adaptation, une innovation dans divers domaines ».

L'EPLE se situe en effet au coeur d'enjeux de déploiements de politiques publiques issues de l'Etat et des collectivités publiques. Pour conforter son autonomie et agir en tant qu'organisation publique, l'EPLE doit être « piloté » et « managé ». Pour cela, les chefs d'établissement, qui adoptent de plus en plus une posture de gestionnaire, doivent être dotés d'outils de pilotage. Ces derniers constituent une instrumentation d'un pilotage qui se veut de plus en plus volontariste. Ils s'inscrivent par ailleurs dans un processus de transformation des organisations publiques qui passent par une propagation de ces outils. Outre son aspect technique, l'outil de gestion offre un cadre conceptuel et méthodologique qui permet d'opérationnaliser l'action au sein de l'organisation publique (Nativel, 2013). Sa construction doit prendre en compte les réalités sociales et institutionnelles (Di Maggio et Powell, 1983, Selznick, 1957).

4. Un manque de culture de l'évaluation et managérial :

La démarche de l'évaluation dans le système éducatif est relativement récente en France (Rapports IGEN et IGAENR, 2004, 2010). Elle a été impulsée par la LOLF en matière d'évaluation de la performance des acteurs publics. Son développement souffre d'un manque de culture de la performance qu'il nous faudra promouvoir.

a. Concept de performances :

Il ressort de l'état de l'art et des avis des acteurs et des parties prenantes, une définition de la performance liée au rapport entre la production de valeur et la consommation de ressources nécessaires, dans une échelle des temps. Cette définition nous place dans l'optique de mesure de performance essentiellement axée sur les critères de la LOLF (Rapport IGEN, 2007). La vision classique de la performance pose le concept de performance à partir du couple valeur-coûts. Outre son aspect exclusif inspiré du privé et de sa préoccupation de rentabilité financière s'accommodant mal avec un contexte essentiellement tourné vers des missions de service public, se pose également le problème de son opérationnalité. Il s'agit de s'interroger sur la pertinence d'un système de contrôle de gestion adapté au contexte de l'EPLE où la performance ne repose pas sur des critères de rentabilité financière. De plus, au stade actuel de l'évolution des méthodes de calculs des coûts et de contrôle de gestion utilisés dans le système éducatif, nous ne sommes pas certains de disposer de systèmes d'informations adéquats pour étayer ce type de pilotage. Un système de contrôle par la performance exclusivement basé sur le rapport valeur/coûts n'est pas opportun dans le contexte de pilotage de l'EPLE où les acteurs, surtout internes, sont particulièrement hostiles à la recherche de la performance économique qui se ferait au détriment de priorités sociales ou sociétales.

Le contexte de notre recherche nous amène à orienter différemment la perception du concept de performance. Le pilotage par la performance de l'EPLE que nous envisageons d'analyser se pose en termes de performance globale qui réunit les aspects financiers, sociétaux, environnementaux et institutionnels. Le pilotage par la performance nécessite la mise en place d'un système d'informations approprié qui servira de cadre pour un modèle de contrôle de gestion de l'EPLE. Nous avons opté pour un modèle permettant d'appréhender les différents aspects de la performance.

Il nous reviendra, dans le cadre de notre démarche de recherche, en lien avec les acteurs et les parties prenantes, de cerner avec précisions les contours du concept de performance au regard notamment de la responsabilité de l'EPLE, au sein d'un système ancré institutionnellement mais de plus en plus ouvert.

Nous en ferons une lecture axée sur la construction d'un tableau de bord adapté au système éducatif que nous avons complété en fonction des apports des différentes phases de la recherche sur le terrain. Une confrontation de plusieurs grilles de lecture des missions de l'EPLE et de la notion de performance a été nécessaire. Nous devions également prendre en compte la diversité et la complexité des finalités et des objectifs de la politique publique d'enseignement, dans un contexte sociétal et institutionnel en évolution.

Dans le contexte du pilotage du système éducatif, le concept de performances revêt deux aspects : les performances éducatives et scolaires (résultats aux examens, orientation des élèves, redoublement, situation d'ambiance scolaire ...) et les performances liées à la gestion budgétaire et au suivi des coûts. Les premières font davantage référence aux travaux en lien avec les sciences de l'éducation (N. Mons, M. Crahay, 2011). Dans ce premier cadre, les pratiques d'évaluation standardisée des élèves se développent. L'une des pratiques courantes consiste à faire subir des tests à des cohortes d'élèves dans des niveaux précis du parcours scolaires. Une partie des épreuves porte sur les connaissances et compétences scolaires. La mise en œuvre de ces épreuves est globalement homogénéisée (De Landsheere, 1992, 1994). Notre démarche se situe dans une approche globale. Aussi, intègre-elle une acception qui situe le pilotage des performances sous l'angle de l'efficience et de l'efficacité de l'EPLE. Dans ce cadre, la mesure des performances de l'EPLE est vue sous l'angle de la détermination des objectifs, de contrôle des coûts, de maîtrise des dépenses et des aptitudes à mettre en œuvre des instruments de gestion adaptés. Les enjeux essentiels de la prise en compte de la performance dans le pilotage d'une organisation de type EPLE, concerne la mise en œuvre et le suivi des moyens nécessaires à l'amélioration de l'efficacité organisationnelle.

Les aspects liés à la mesure de l'efficacité concernent surtout les aptitudes de l'EPLE à prendre en compte les demandes des usagers.

La mesure de la performance doit inclure la prise en compte de la « responsabilité sociétale » de l'EPLE, en tant que composante du service public d'enseignement. Ce dernier est lui-même soumis à des règles de gestion qui évoluent vers un pilotage par la performance et à la nécessité de rendre compte au législateur et au contribuable (LOLF).

Nous optons à priori pour une définition susceptible de faire l'objet d'un consensus dans un contexte où nous souhaitons diffuser un outil de gestion qui met la performance au cœur d'un processus de pilotage interactif de l'EPLE. Cette définition du concept de performance se place dans l'optique de l'atteinte d'objectifs stratégiques de l'EPLE, dans une logique de déploiement stratégique au sein du système éducatif. Cette approche permet d'aborder la question de la performance avec les acteurs sans donner l'impression de faire une recherche qui place les critères financiers au cœur de notre préoccupation. L'adossement du tableau de bord prospectif au projet d'établissement, comme vecteur de diffusion, devrait faciliter son adoption et sa diffusion dans l'EPLE. Par ailleurs, en recentrant notre approche du terrain sur les missions essentielles du système éducatif, nous avons conforté la légitimité de l'outil de gestion.

La co-construction d'un modèle de pilotage est accompagnée d'une quête de sens avec les acteurs et les parties prenantes. Nous souhaitons en effet forger un outil de gestion et l'implanter dans l'EPLE et lui attribuer un sens partagé, partant du principe qu'un outil de gestion n'est pas neutre. Notre démarche de recherche est prescriptive et porte simultanément sur les conditions de diffusion d'un outil de gestion et sur la co-construction de sens avec les acteurs. Conscients des réticences de ces derniers au regard des outils de pilotage issus du secteur privé, particulièrement ceux qui portent sur l'évaluation et sur le pilotage par la performance, nous avions à gagner en efficacité et en crédibilité en clarifiant les résultats attendus de notre démarche de recherche et en impliquant les acteurs dans la co-construction de l'outil de gestion.

b. Concept de pilotage :

Nous centrerons la définition de ce concept essentiellement au contexte de l'école.

Il y a plusieurs échelons du pilotage du système éducatif selon le pays. En France, l'éducation est organisée sur la base d'un système national de pilotage. Cependant, une partie du pilotage est déléguée aux autorités territoriales (académies, directions académiques) et aux établissements. Par contre, en Allemagne, en Belgique et en Angleterre, les structures locales et privées ont acquis une place plus importante.

Par opposition au macro pilotage qui relève du niveau national, le micro pilotage s'effectue au niveau des établissements scolaires (EPLE en France), voire au niveau de la classe. Notre analyse ne porte évidemment que sur le niveau de l'établissement mais prend en compte son inscription dans le pilotage national et académique. Il prend aussi en compte le niveau intra établissement : la classe.

Garant (1996) fait référence à trois type de pilotage calqués sur une typologie fonctionnelle (politique, administrative et technique) proposée par D'Hainault (1981) :

- Le pilotage stratégique : il concerne la définition des politiques et des objectifs, ainsi que l'affectation des ressources globales. Une partie de la stratégie émane du ministère, du rectorat et du chef d'établissement.
- Le pilotage de gestion : il concerne les décisions internes, en particulier la répartition des tâches et des moyens, prises en tenant compte des politiques et objectifs généraux définis au niveau supérieur (Rectorat, direction académique) ;

- Le pilotage opérationnel : il concerne les procédures répétitives, reproductibles automatiquement sans qu'il y ait nécessité d'intervention humaine réfléchie lors de la mise en oeuvre pratique de la procédure, ou bien des décisions d'ajustement de détail dans la réalisation des tâches à partir des objectifs préétablis dans le pilotage de gestion. Ce sont les opérateurs de terrain, en particulier les enseignants, ainsi que les élèves, si ceux-ci sont associés aux décisions relatives à une action, qui réalisent les décisions de ce niveau.

Pour mettre en oeuvre un système de pilotage, il faut au préalable une collecte d'informations. Ce sont des modèles de mesure pertinents qui supposent la réalisation d'indicateurs adéquats. De Landsheere (1992) définit un indicateur « comme une mesure destinée à servir le pilotage ». L'indicateur est une donnée statistique directe et valide informant sur l'état et les changements d'ampleur et de nature, au cours du temps, d'un phénomène social jugé important. En éducation, cette mesure informe notamment sur un élément de la santé et la qualité de fonctionnement du système, sur ce que connaissent les élèves, ce qu'ils sont capables de faire et sur l'évolution positive ou négative de ces conditions ...

De Landsheere (1994) propose deux modèles de pilotage : le modèle technologique et le modèle humaniste.

Le premier modèle s'attache essentiellement à mesurer les performances des élèves par un examen final qui évalue un contenu enseigné. Il présente l'inconvénient majeur de n'évaluer les performances qu'à partir du seul prisme des savoirs acquis. A l'opposé, le modèle humaniste se centre davantage sur l'élève et les potentialités qu'il pourrait développer. Ce modèle renvoie à des pratiques d'apprentissage qui amènent l'élève à acquérir la pleine possession de ses moyens plutôt qu'à obtenir une note élevée à une épreuve décontextualisée.

Le concept de « pilotage » est souvent opposé (par les chefs d'établissements interrogés) à celui de « direction ». En complément de notre propre étude, nous reprendrons les définitions proposées par un rapport d'inspection générale.

Diriger, c'est affirmer une autorité, prendre des décisions, « faire aller selon une manière, un ordre pour obtenir un résultat » selon le dictionnaire. Les chefs d'établissements interrogés affirment plus souvent la volonté de diriger, en montrant qu'ils sont investis d'une autorité auprès des acteurs et des parties prenantes de l'EPLE. Cette fonction de direction est souvent assumée et affirmée comme étant fondamentale par les chefs d'établissements.

Piloter, c'est se fixer un but et se donner les moyens d'y arriver en mobilisant la communauté concernée par l'objectif, c'est plus « démontrer » que « montrer ».

Piloter un EPLE implique que soit établi un projet d'établissement et son calendrier de réalisation. Dans la pratique, les objectifs fixés par le projet d'établissement sont rarement hiérarchisés et mis en forme pour les rendre opérationnels (Obin, 2005). Le pilotage pédagogique ne fait pas l'objet d'instructions précises données au chef d'établissement. Il puise généralement ses orientations dans les circulaires de rentrée. Selon l'inspection générale, le pilotage pédagogique, c'est d'abord une volonté exprimée puis partagée avec ceux qui ont pour mission d'enseigner ou d'éduquer (les acteurs de la vie scolaire), le CPE et le professeur de documentation.

Piloter un EPLE consiste, dans le respect du cadre légal (ministériel, académique), à organiser les moyens alloués et à fédérer les femmes et les hommes autour d'un projet commun, le projet d'établissement, décliné en contrat d'objectifs. Le pilotage concerne aussi la coordination des acteurs internes et externes impliqués dans les missions de l'EPLE.

Les dimensions sociologiques et culturelles, prégnantes dans les rapports professionnels, laissent peu de place au formalisme et à l'instrumentation du pilotage. Les chefs d'établissements interrogés regrettent le manque d'outils de gestions adaptés au pilotage de l'EPLE. Ils ne s'estiment pas suffisamment outillés dans leurs pratiques managériales. La démarche de projet d'établissement a été choisie comme un vecteur potentiel de diffusion d'outils de gestion dans l'EPLE. C'est pourquoi, nous avons souhaité placer la question de notre recherche en lien avec l'instrumentation du projet d'établissement en lui adossant un tableau de bord prospectif. Un modèle managérial adapté à l'EPLE a émergé peu à peu du processus de construction du projet d'établissement qui a fait l'objet d'une réingénierie organisationnelle à l'aide de l'outil de gestion.

La nature du pilotage que nous essayons d'impulser, s'intègre dans cette exigence de concilier un pilotage de type régalien et hiérarchique et une régulation horizontale, permettant de coordonner les acteurs et les parties prenantes de proximité. Claude Pair (2003) précise à cet égard, que « le pilotage concerté demande une connaissance fine et une proximité. Il ne conduit pas à effacer les intermédiaires entre l'administration centrale et les établissements. C'est moins la forme pyramidale de l'administration qui est à remettre en cause que son fonctionnement : elle n'agira plus de manière uniquement descendante pour transmettre les ordres, mais aussi par des échanges horizontaux et en synthétisant l'information ascendante (obtenu par le suivi). Son rôle est de maintenir une cohésion tout en permettant une souplesse » (C. Pair, 2003). Nous essayons de développer un pilotage éducatif en prise avec la classe. Nos observations du terrain montrent l'intérêt du

déploiement du pilotage éducatif dans les classes. En effet, au niveau de la classe « les enseignants reçoivent plus d'informations qu'ils n'en peuvent traiter et nombre de ces informations sont inévitablement ignorées. Pour faire face à cette surcharge d'informations, les enseignants doivent y apporter une attention sélective. Il en résulte un système « d'indicateurs en usage » dont l'application n'est pas très bien comprise » (Erault, 1984). Ce constat renvoie au problème du déploiement du pilotage du système éducatif et de sa régulation de proximité. Ainsi, le système éducatif est marqué par des réformes qui n'ont pas abouti par manque d'implication des enseignants. Les raisons essentielles évoquées concernent leurs caractères exclusivement descendants et détachées de la réalité du terrain. Leur mise en œuvre dans les établissements se heurte souvent à un refus de la part des professeurs (Marc Demeuse et Ariane Baye, 2001). A ce propos, l'implication et l'engagement des professeurs sont des facteurs essentiels dans le processus de diffusion des innovations (Brown, 1995, p9).

Par ailleurs, selon Erault (1984), les questions liées au processus d'apprentissage et son pilotage ne doivent pas être confinées au domaine interne (de l'EPLE). Ils doivent également impliquer d'autres acteurs tels que l'élève, ses parents et d'autres intervenants potentiels. L'auteur précise à cet effet que « l'enseignant n'est pas le seul décideur dans sa classe. Les élèves y prennent constamment les décisions [...] Qui plus est, si la notion de salle de classe est élargie pour y inclure les devoirs à faire à la maison, même les parents ont pouvoir de décision dans ce domaine » (Erault, 1984). L'OCDE, notamment dans son rapport de 1997, considère l'implication des élèves et des parents dans le processus d'apprentissage et de sa régulation comme facteurs primordiaux pour instaurer l'équité dans le domaine éducatif. Il s'agit de promouvoir un pilotage concerté entre les personnels de direction, les usagers, les personnels et les autres parties prenantes grâce à la mise en œuvre d'outils co-construits.

C. Le TBP pourrait-il être ce modèle de pilotage par la performance ?

Le modèle de gouvernance par la performance du système éducatif, tel qu'il est mis en exergue par la LOLF, doit trouver son prolongement dans l'EPLE. L'articulation avec le niveau académique nous amène à nous interroger sur le type d'outils à développer et les indicateurs de pilotage à construire, dans un contexte où la liberté pédagogique des enseignants est fortement défendue par les acteurs eux-mêmes. De même, les missions accomplies par l'EPLE relèvent du rôle régalien de l'Etat et tout projet de diffusion d'outil de pilotage par la performance doit être entouré de précautions. Les logiques de résultats et de

performance ne font pas partie de la culture managériale dans notre pays. Pour autant, la déclinaison de la LOLF au niveau de l'EPLE et la nécessité d'y déployer un pilotage stratégique et concerté, nous incitent, en tant que responsables d'établissements à déployer d'importants efforts d'innovation en matière d'outils d'évaluation et de pilotage adaptés. C'est pourquoi, nous avons choisi d'étudier les conditions d'adaptation et de diffusion d'un outil qui semble répondre aux critères de pilotage d'un EPLE et puisse répondre aux conditions de mise en œuvre de la LOLF et à son déploiement au niveau de l'EPLE. L'adaptation d'un modèle qui s'inspire du tableau de bord prospectif permet, dans cette optique, d'analyser les conditions de sa diffusion au sein de l'EPLE.

Le TBP est une méthode mise en œuvre en 1992 par Robert S. Kaplan et David Norton qui vise à mesurer les activités d'une organisation selon quatre dimensions principales : apprentissage, processus, clients et finances. Elle permet de donner une compréhension globale de leur organisation en associant aux résultats financiers, des analyses liées aux questions humaines et stratégiques qui conduisent à ces résultats. Le TBP permet de formaliser un système de management stratégique de l'EPLE qui force le chef d'établissement à se concentrer sur les métriques qui mènent au succès. Il lui permet de concilier la perspective d'équilibre financier avec celle de la satisfaction de l'usager, du processus, des enseignants, des autres acteurs et des autres parties prenantes.

Le TBP comme outil de gestion permet davantage d'aborder le processus de construction du pilotage stratégique de l'EPLE autour des axes suivants :

- L'usager : avec la mesure de l'impact sur l'usager et le suivi de ses attentes
- Les processus internes ou processus clés : quels processus créent de la valeur ?
- La dynamique apprentissage organisationnel/déploiement stratégique : Le modèle de TBP que nous souhaitions adapter au pilotage de l'EPLE devait faciliter le déploiement stratégique de l'organisation et la rendre apprenante, en s'enrichissant de nouvelles connaissances par des effets d'interaction entre les personnels de direction, les personnels enseignants et éducatifs, les élèves et leurs parents et les autres parties prenantes.
- L'équilibre financier de l'EPLE est une dimension à prendre en compte au regard des critères de la LOLF. Ils sont traduits par la nouvelle norme comptable et budgétaire et mis en œuvre dans le budget de l'EPLE

Le modèle de Kaplan et Norton apporte un complément d'informations par rapport au système comptable et financier classique. Il permet de mettre en valeur le capital humain, organisationnel et informationnel dans le cadre d'une véritable carte stratégique. Le modèle

repose sur la mesure et le suivi de ces capitaux immatériels. Nous souhaitions étudier les conditions de mise en œuvre d'un système de contrôle de gestion pour l'EPLE qui permet d'enrichir ses données comptables et financières par un tableau de bord multidimensionnel et une cartographie stratégique. Les observations et les analyses ont eu pour contexte une dynamique de co-construction d'un outil prenant la forme d'un système de mesure de la performance, de communication de la stratégie, et de management public de l'EPLE.

II. Problématique et questions de recherche :

A. Problématique :

Le projet d'établissement est un « véritable programme général d'actions, englobant en quelque sorte les projets éducatif et pédagogique (...) révisé annuellement et chargé d'assurer leur cohérence d'ensemble » (M. Vergnaud et al, 1981).

Dans une acception large, le projet d'établissement désigne un dispositif de management. Il repose sur une méthodologie comprenant plusieurs phases successives : le diagnostic, l'élaboration des objectifs, la définition des moyens, la mise en oeuvre, l'évaluation. Sa construction doit en outre se faire selon une démarche participative (Jean-Pierre Obin, 1993).

La mise en oeuvre des projets d'établissement dans les EPLE a été instituée par la réforme de 1982 portant sur « la décentralisation et la démocratisation de l'institution scolaire ». Son application sur le terrain a été accélérée par la réforme des collèges, en 1984.

Cette réforme avait pour finalités « d'accroître l'espace de liberté des secteurs d'activités laissés à la décision des instances élues des collèges et lycées ». Face à une dynamique de décentralisation naissante qui devait engendrer des pouvoirs locaux forts, le système éducatif devait donner les moyens pour renforcer les établissements scolaires. Selon Jean-Pierre Obin (2005), la décentralisation et la déconcentration doivent aller de pair, et le projet d'établissement doit être l'instrument de cet équilibre.

La dynamique est relancée par la loi de 1989, dite loi d'orientation sur l'enseignement qui rend les projets d'établissement obligatoires pour tous les collèges, les lycées et les lycées professionnels (article 18). Le décret du 31 octobre 1990 sur les EPLE attribue au

projet d'établissement le rôle de mise en cohérence des différentes activités de l'établissement. Par ailleurs, la circulaire du 17 mai 1990 renforce le cadre de sa mise en oeuvre en insistant sur la nécessité d'y associer tous les acteurs et les parties prenantes liés à l'EPLE (enseignants, élèves, parents, partenaires socio-économiques, élus locaux ...).

Pour Jean-Pierre Obin (2005), le projet d'établissement englobe une démarche qui consiste à planifier et à programmer sur une période de trois à cinq ans la politique suivie par les établissements scolaires. Cette politique englobe les domaines qui relèvent de la responsabilité propre de l'EPLE : la répartition des élèves en classes et groupes, l'utilisation des moyens d'enseignement, l'organisation du temps et de la vie scolaire, l'orientation et l'insertion professionnelle des élèves, la formation continue des jeunes adultes, l'ouverture de l'établissement sur son environnement local, des sujets d'études complémentaires aux programmes nationaux et l'action éducative (Décret du 30 août 1985).

Sur le terrain, la démarche de projet d'établissement a eu un succès relatif (JP Obin, 2005). Elle est au coeur d'un double enjeu, d'autonomie d'établissement et de déploiement de politiques nationales. L'institution considère le projet d'établissement comme un levier de pilotage du système éducatif, en privilégiant de plus en plus un management par les objectifs et les résultats que par les procédures et les moyens. Les acteurs du terrain quant à eux, principalement les chefs d'établissements, souhaitent gagner en autonomie, tout en confortant les moyens, notamment par contrat.

La démarche de projet d'établissement a fait l'objet de nombreuses critiques qui la situe dans un cadre managérial davantage préoccupé par l'efficacité et le rendement. Le projet d'établissement est perçu comme un moyen de rapprocher l'école publique du système privé et de ses méthodes de gestion (Obin, 2005). Malgré ces critiques, le concept de projet d'établissement est globalement accepté par les acteurs. Une enquête de 1992 montrait déjà que 70 % des professeurs jugent « bonne » ou « très bonne » la politique de projet d'établissement.

Par ailleurs, les différentes réformes de la politique éducative qui ont suivi, confortées par les lois cadres de 2005 et 2013 et par la Loi organique sur les lois de finances (LOLF), ont incité à un pilotage global de l'éducation nationale en promouvant un management par objectifs et résultats.

Parallèlement, des outils de pilotage adaptés ont été développés à destination des académies et des EPLE (indicateurs, contrat d'objectifs ...).

Notre recherche s'inscrit dans le prolongement de cette dynamique d'instrumentation du pilotage de l'EPLE.

A partir d'un diagnostic sur le terrain qui montre la nécessité d'outiller le pilotage des EPLE, cette recherche analyse précisément les conditions d'adaptation et de diffusion d'un modèle de contrôle de gestion, à partir d'un tableau de bord prospectif adapté. Les pratiques managériales les plus répandues sont essentiellement basées sur des tableaux de bord classiques, construits à partir des données institutionnelles et descendantes : ministère de l'Education nationale (APAE, l'Etat de l'école …), rectorat (statistiques, projet rectoral …), Inspection académique (statistiques orientations, examens …), EPLE. Par ailleurs, le tableau de bord interne, quand il y en a un, est l'œuvre essentiellement du chef d'établissement. Il résulte d'une compilation d'indicateurs existants et diffusés par les différents niveaux hiérarchiques. La presse en publie quelques indicateurs mettant en exergue, d'une façon comparative, les performances des établissements par académie. Le tableau de bord d'un EPLE est rarement le résultat de co-construction avec les acteurs directement ou indirectement concernés (professeurs, agents, cadres, parents, élèves, partenaires divers …). Plus précisément, il est rarement le fruit d'un travail de réflexion sur le terrain impliquant les acteurs. Cette situation explique pour une large part la faiblesse de la culture de l'évaluation dans les pratiques managériales des EPLE. Les acteurs et les parties prenantes sont très peu impliqués dans la construction des outils de gestion. Ces acteurs et notamment les enseignants ne se sentent ni concernés, ni engagés par des pratiques managériales qui utilisent des outils imposés. Ils les perçoivent souvent en décalage par rapport à la réalité qu'ils vivent et les jugent même contraires à leurs intérêts. En effet, la trop forte distanciation des sources de production des indicateurs au regard de la réalité du terrain telle qu'elle est vécue par les acteurs, accroît leur méfiance vis-à-vis des informations pouvant induire en erreur des prises de décisions de management. Il peut y avoir de leur part une réticence qui a pour origine une position de principe.

Dans quelle mesure peut-on développer un pilotage par la performance, volontariste et interactif de l'EPLE ?

La démarche de projet d'établissement, renforcée par une instrumentation adaptée, nous a semblé pertinente pour accompagner la construction d'un modèle de pilotage par la performance.

C'est pourquoi, nous nous interrogeons sur les conditions d'adaptation et de diffusion du tableau de bord prospectif pour dynamiser la démarche de projet d'établissement d'un EPLE et, d'une façon générale, pour y promouvoir les innovations managériales.

Nous avons cherché à comprendre le processus d'adaptation d'un outil de gestion inspiré du TBP, en tant que vecteur de diffusion d'innovations managériales dans l'EPLE. Nous nous sommes efforcés de cerner, d'une façon générale, les conditions d'adaptation d'un modèle conceptuel de pilotage, co-construit avec les acteurs et les parties prenantes, en adossant un outil de gestion au projet d'établissement. Notre démarche visant ainsi à démontrer qu'il est possible de diffuser des instruments de gestion innovants dans le management d'un établissement scolaire du second degré en les « énactant » (au sens de Varela, 1980) et en impliquant les acteurs dans la mise en œuvre. Nous entendons par énaction, « un processus par lequel, nous structurons nos actions passées pour orienter et projeter un plan d'action futur ». Il s'agit d'un processus de mise en action collective des acteurs et des parties prenantes qui donne à l'EPLE une identité et une autonomie. La mise en action se construit à partir des expériences passées. Précisément, le processus d'énaction aide à mettre en route le travail de co-création d'opportunités d'apprentissage visant non seulement le développement de nouveaux comportements, mais aussi à apprendre à être plus autonome (Varela, 1980). Nous retrouvons toutes ces caractéristiques dans le projet d'établissement qui sert à exprimer la volonté collective d'une communauté particulière et à assurer la cohérence de ses actions avec ses valeurs et le contexte de l'établissement. La démarche de projet d'établissement offre une base conceptuelle pour le pilotage des EPLE. Mais sa faible utilisation, due essentiellement à un manque d'instrumentation, nous amène à le placer au cœur de notre problématique. En outre, l'adossement d'un outil de gestion au projet d'établissement est envisagé comme un vecteur potentiel de diffusion de l'innovation managériale. Notre stratégie de recherche a donc été définie à partir d'un triptyque : Outil de gestion / projet d'établissement / innovation managériale. L'entrée par l'outil de gestion pose la question de l'instrumentation de la démarche de projet d'établissement qui vise elle-même à faire émerger le changement dans les postures et dans les pratiques professionnelles.

Notre étude a été centrée sur la mise en évidence de l'importance des enchaînements d'activités par lesquelles sont obtenus les outputs de l'organisation et sont réalisées ses missions. On s'est intéressé en priorité au système d'activités de l'organisation qui concourent directement à l'accomplissement des services aux usagers (l'élève). Nous avons donc eu à effectuer une analyse approfondie des processus et de leur rapport avec la stratégie. Nous avons contribué à la mise en œuvre d'un ré-engineering intégré des processus « internes » (impliquant souvent des partenaires externes) et des prestations rendues aux usagers.

Le choix du TBP comme outil de gestion, est justifié par notre souhait d'entamer la réflexion sur la co-construction d'un tableau de bord en pointant d'entrée de jeu les axes

stratégiques, autour desquels le tableau de bord pourra se structurer, sans chercher à séparer les points de vue internes, externes et financiers. En effet, le tableau de bord prospectif permet la mesure et l'amélioration de la performance de l'organisation par la définition d'un ensemble d'indicateurs financiers et non financiers, en lien avec sa stratégie.

Dans notre analyse, nous devions prendre en compte, dans une démarche de recherche intervention, les nécessités du terrain et les incitations institutionnelles françaises et européennes pour développer les pratiques de pilotage par la performance des EPLE.

B. Questions de recherche :

La première question posée par notre étude nous conduit à mesurer l'importance des facteurs environnementaux et institutionnels qui expliquent l'adoption et la diffusion d'un outil de gestion comme vecteur de changement managérial dans l'EPLE. Nous cherchons aussi à approfondir nos connaissances des particularismes liés à l'environnement institutionnel des EPLE. Dans cette optique, il nous faut cerner les freins et les obstacles propres à cet environnement et proposer des solutions adaptées qui prennent appui notamment sur le rôle accru des instances de pilotage et de régulation intermédiaire (conseil pédagogique, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté -CESC- …). Nous nous interrogeons particulièrement sur les conditions d'implication des acteurs et des parties prenantes dans la co-construction de l'outil de gestion et sur les conditions de sa diffusion.

En deuxième lieu, nous nous interrogeons sur la nature des freins et des obstacles à la diffusion et à l'adoption de techniques de gestion innovantes dans les EPLE et sur les leviers d'actions pour les surmonter ?

La troisième question nous amène à nous intéresser sur le rôle des instances intermédiaires de pilotage de l'EPLE (Conseil pédagogique, CESC …) dans le contournement de ces obstacles. Précisément, dans cette optique, quelle peut être l'influence du conseil pédagogique sur la diffusion des outils de gestion et, d'une façon générale, sur l'impulsion des innovations managériales dans l'EPLE ?

Nous analysons le rôle des instances intermédiaires de régulation internes aux EPLE, dans la diffusion des outils de gestion. Nous cherchons ainsi à approfondir la connaissance du phénomène de diffusion des innovations managériales dans les EPLE.

A travers notre questionnement sur le tableau de bord prospectif, nous visons à approfondir notre connaissance des phénomènes d'adoption et de diffusion de l'innovation managériale dans les EPLE.

C. Outil de pilotage et institutionnalisation d'un nouveau mode de management :

L'adaptation et la diffusion d'un outil de gestion fait partie d'une dynamique de re-engineering organisationnel d'un EPLE dont l'objectif consiste à faire passer son fonctionnement d'une logique fonctionnelle à une logique processuelle, en adoptant le raisonnement de Cornet (1999).

La forme de l'outil étant définie autour du tableau de bord prospectif, il a également pour finalité de promouvoir l'innovation managériale (au sens de March et Simons, 1979) et « d'organiser l'action » (au sens de Friedberg, 1993).

Nous avons pris en considération la tendance des organisations à s'inscrire dans un isomorphisme mimétique, coercitif et normatif (Di Maggio et Powell, 1983) et à adopter un comportement institutionnel qui leur permet de « ressembler à d'autres unités qui font face à une même série de conditions environnementales ». Dans cette optique, le choix de l'outil de gestion et la méthode utilisée pour promouvoir sa diffusion, prenant appui sur des travaux menés au sein d'un bassin de formation et dans le cadre d'une direction académique, sont en phase avec les orientations institutionnelles en cours. Nous répondons aux attentes des acteurs (chefs d'établissements notamment) et des institutions (rectorat, direction académique, collectivités territoriales) en matière de développement d'indicateurs de pilotage et de mise en place d'un management stratégique. Nous assistons parallèlement à un surcroit d'intérêt institutionnel pour la démarche de projet d'établissement pour accompagner la mise en oeuvre d'une nouvelle gouvernance académique. L'outil de gestion fait partie de cette dynamique de re-engineering du pilotage de l'EPLE. L'instrumentation du projet d'établissement en constitue l'une des facettes. Le tableau de bord prospectif, adapté au pilotage de l'EPLE, nous est apparu être un outil approprié pour accompagner un processus institutionnel de changement managérial (LOLF, réforme du cadre comptable et budgétaire, Nouvelle Gestion Publique, gouvernance académique, pilotage départemental).

La problématique que nous développons est centrée sur le lien entre un outil de gestion et le changement managérial dans un EPLE.

A la lumière du contexte institutionnel et de la théorie néo-institutionnelle (Di Maggio et Powell, 1983), nous avons centré le cadre de notre recherche sur le processus de construction du projet d'établissement que nous avons enrichi de l'outil de gestion. Les trois formes d'isomorphisme (mimétique, coercitif et normatif) sont prises en considération dans notre démarche. Le processus de mise en oeuvre du projet d'établissement est choisi comme cadre d'expérimentation en tant que vecteur de diffusion de l'outil de gestion. Il en

fournit également la légitimité institutionnelle. L'outil est positionné comme vecteur de changement managérial dans l'EPLE. Nous prenons appui en cela sur les travaux de David (1998) qui mettent en exergue un lien fondamental entre changement managérial et outil de gestion. De même, les outils de gestion sont perçus comme des vecteurs fondamentaux du changement des organisations (Kocuglu Y. et Moatty F., 2010 p. 202-203).

1. Concept d'outil

La question de l'outil de gestion se pose au regard d'une situation de gestion. Selon Girin (1990), il y a une situation de gestion lorsque des acteurs sont réunis pour réaliser, dans un temps déterminé, une action collective qui doit conduire à un résultat soumis à un jugement externe. L'objet de gestion est défini par De Vaujany (2005a) comme tout signe technique ou savoir-faire local et élémentaire dont le but est d'orienter ou de faciliter une action collective ou micro-sociale (termes techniques, schémas, représentations graphiques, indicateurs ...). Selon Nativel (2013), les situations « naturelles » ou « expérimentales » peuvent être la source des situations de gestion. Elles nécessitent souvent le recours à une instrumentation de gestion pour en structurer la mise en oeuvre et pour les aborder sous un angle davantage analytique. L'instrumentation de gestion peut-être composée de dispositifs de gestion, d'outils de gestion ou de techniques de gestion. D'autres auteurs comme Hatchuel et Weil (1992) parlent de « techniques managériales ».

D'une manière générale, le terme « outil » désigne « un moyen, un instrument qui sert à réaliser une entreprise, ou à accomplir une action» (Girodet, 1976)

Le concept d'outil de gestion désigne « tout schéma de gestion reliant de façon formelle un certain nombre de variables issues de l'organisation et destinées à instruire les divers actes de la gestion : prévoir, décider, évaluer, contrôler» (Moisdon, 1997). Il désigne également « tout dispositif formalisé permettant l'action organisée» (David, 1996).

Dans son rapport sur les « instruments de gestion », M. Berry (1983) précise que ce sont des moyens conceptuels ou matériels visant à réduire la complexité et simplifier le réel dans la conduite des entreprises. Dans le même ordre d'idée, Gilbert (1998) leur attribue des propriétés structurantes qui permettent au gestionnaire de mettre en oeuvre une technique de gestion.

Hatchuel et Weil (1992) définissent l'outil de gestion à partir de trois éléments en interaction :

- Un substrat technique : c'est la dimension concrète de l'outil qui lui permet de fonctionner,

- Une philosophie gestionnaire : elle correspond à l'esprit dans lequel l'utilisation de l'outil est envisagée et les objectifs qui lui sont assignés par ceux qui veulent implémenter et utiliser l'outil. Les auteurs évoquent le « système de concepts qui désigne les objectifs formant les cibles d'une rationalisation »,
- Un Schéma organisationnel de l'outil : il s'agit de définir le rôle des acteurs et leur mobilisation dans le schéma organisationnel souhaité par l'implantation de l'outil.

Hatchuel et Weil évoquent également le concept de « mythe rationnel » dont toute technique managériale est porteuse et qui permet à l'outil de produire ses effets mobilisateurs auprès des acteurs.

Selon ces auteurs, outils de gestion et organisations sont liés. Plus précisément, on ne peut cerner avec précision l'outil de gestion sans « s'appuyer sur une conception de l'action collective » (Hatchuel, 2001, p.13). Hatchuel et al. (1997, p 237) précisent en outre qu'un outil de gestion consiste à mettre en oeuvre des « formalisations partielles d'un fonctionnement organisationnel, à la fois conventionnel et incomplet, et qui génère souvent des résultats inattendus ».

Nous retiendrons de ces auteurs le lien étroit entre l'outil de gestion et l'organisation à travers ses conventions et ses codes qu'il doit conceptualiser selon le schéma évoqué plus haut (substrat technique, philosophie gestionnaire et vision simplifiée de l'organisation). Ils évoquent à ce propos l'inévitable « intrication entre outil de gestion et les formes d'organisation » (Hatchuel, 2001, p. 13).

Par ailleurs, les définitions précédentes mettent en exergue deux effets des outils de gestion. Ils génèrent de nouvelles connaissances organisationnelles et ils permettent le développement de nouvelles relations entre les acteurs impliqués.

Les outils de gestion se retrouvent dans toutes les fonctions de l'organisation. Ils peuvent prendre une forme conceptuelle ou matérielle. Ils peuvent par ailleurs être déclinés en indicateurs de tableaux de bord, en dispositifs de contrôle ou en procédures à suivre.

Nous retiendrons pour la suite de notre analyse la définition de l'outil de gestion proposée par Vaujany (2005, p. 23) : « un outil de gestion est un ensemble d'objets de gestion intégrés de façon systématique et codifiés dans une logique fonctionnelle ou tout autre logique d'acteur, et respectant un certain nombre de règles de gestion ».

Nous retiendrons également deux caractéristiques essentielles liées à l'outil de gestion :

- Une formalisation qui s'inscrit dans le respect des normes, des codes et des valeurs de l'organisation (Martinet, 1984)
- La possibilité d'en faire un moyen de production et de manipulation de connaissances (David, 1996a).

David (1998, p55) propose quatre rôles aux outils de gestion que nous explicitons dans le tableau 1.

Tableau 1. Définitions et rôles de l'outil selon David

Rôle de l'outil	Définitions
Conformation	Normer les comportements, au sens de les rendre conformes à un « optimum » postulé par l'outil
Investigation du fonctionnement organisationnel	La confrontation entre l'outil et l'organisation conduit à l'explication des « lois » de cette dernière. L'outil permet de révéler les déterminants essentiels de l'organisation et d'aider les acteurs à imaginer de nouveaux schémas d'évolution.
Accompagnement de la mutation	Le point de départ n'est pas la volonté d'introduire un outil nouveau mais de concevoir des outils qui accompagnent et facilitent un changement décidé par ailleurs. L'outil joue le rôle de support d'une construction progressive de représentations partagées.
Exploration du nouveau	L'outil joue le rôle non seulement dans la transformation des règles organisationnelles mais aussi dans le questionnement et la transformation des savoirs « techniques ».

Nous nous plaçons dans ce schéma d'analyse, proposé par David, dans lequel l'outil de gestion est au cœur d'un processus de changement managérial dans l'EPLE. L'outil accompagne les acteurs dans la refonte de leurs schémas de représentations afin de faciliter les changements managériaux dans l'EPLE.

Moisdon (1997) propose lui trois rôles possibles de l'instrument de gestion :

- Investigation des fonctionnements organisationnels
- Pilotage de la mutation qui accompagne les changements managériaux
- Exploration du nouveau en orientant les évolutions professionnelles qui doivent accompagner les changements (savoir-faire, métiers, statuts ...)

Le même auteur propose une analyse de la vie des outils de gestion dans les organisations selon trois niveaux (David, 1998) :

Le premier niveau d'analyse concerne le processus d'implémentation d'un outil de gestion dans l'organisation. Il est alors possible d'analyser « l'interaction entre outil de

gestion et l'organisation » et « d'étudier dans le détail les transformations réciproques de l'outil par l'organisation et de l'organisation par l'outil » (David, 1998, p.51)

Le deuxième niveau est celui de la courbe de vie d'un outil de gestion au sein d'une organisation

Le dernier niveau d'analyse concerne « l'histoire des firmes et des marchés » (David, 1998, p. 50).

Nous nous situons évidemment dans le premier niveau d'analyse concernant le processus d'implémentation d'un outil de gestion dans un EPLE.

Ce cadre d'analyse nous permettra d'affiner une problématique sur le rôle de l'outil de gestion comme vecteur de changement dans l'EPLE et sur sa capacité à y promouvoir l'implémentation de la démarche de projet d'établissement.

2. La démarche utilisant l'outil :

Pourquoi avons-nous choisi de conduire une démarche de recherche par l'adoption et la diffusion d'un outil de pilotage ?

Notre choix de l'outil n'est pas fondé sur une logique instrumentale. Nous avons choisi d'aborder la recherche intervention sur le terrain par l'outil de pilotage vu sous l'angle stratégique. Nous nous intéressons aux interactions entre les outils de pilotage et les dynamiques de changements organisationnels. Le management d'une organisation publique comme l'EPLE, ne relève pas de la seule dimension de la rationalité technique où par exemple le contrôle de gestion résulte de procédures de gestion formalisées, conforme au courant théorique porté par la rationalité scientifique positiviste, développée aussi par Taylor. Dans notre démarche de recherche, nous nous inscrivons au contraire dans la continuité du courant de pensée dit de la rationalité intentionnelle des acteurs pour mettre en évidence l'importance des ressorts stratégiques potentiels des acteurs dans l'action organisationnelle, en l'occurrence dans une logique de pilotage concerté de l'EPLE. Nous nous situons dans la continuité des travaux de David (1996a) qui attribuent à l'outil de gestion un rôle de facilitateur du changement managérial. Il confère à l'outil un rôle de support de constructions partagées de règles et de sens et de transformations organisationnelles.

Dans notre démarche de recherche, nous ne concevons pas l'outil de pilotage comme une fin en soi. Il aura un rôle d'opérateur, au sens de Gilbert (1997), ayant pour

fonction d'impulser le changement organisationnel et d'introduire des pratiques managériales innovantes au sein des EPLE, en lien avec le pilotage académique.

a. L'outil de pilotage au service d'une reconfiguration du pouvoir en interne

L'introduction d'un tableau de bord prospectif pour le pilotage de l'EPLE vise non seulement l'amélioration de sa performance comme organisation de service public d'enseignement mais également la refonte du management et des relations entre les acteurs et les parties prenantes dans le processus de pilotage (Gibert, 1998). L'instrument de gestion n'est en partie que le prétexte pour collecter des données sociales, culturelles et organisationnelles liées au fonctionnement des EPLE afin de faire une analyse globale des conditions de diffusion des outils de pilotage et au-delà, d'initier une recherche sur les conditions de mise en œuvre d'un nouveau management stratégique de l'EPLE. *Dans quelle mesure l'introduction d'un nouvel outil de pilotage modifie-t-il la gestion de l'EPLE par les nouvelles relations qu'il établit entre les acteurs et les parties prenantes et le pilotage de l'EPLE ?*

Les conditions du pouvoir au sein de l'EPLE peuvent être revues par la diffusion de l'outil de pilotage et des nouvelles règles du jeu peuvent émerger entre acteurs (Reynaud J.D., 1997). Dans le prolongement de cette analyse, nous pouvons citer Crozier et Friedberg (1977) qui mettent en avant les limites de l'effet rationaliste des outils de gestion qui peut être réduit par le jeu des acteurs. Ainsi, selon Albert David (1996), le fondement de l'outil de pilotage repose sur des données sociales, culturelles et organisationnelles qui le conditionnent.

b. L'outil vecteur de changement institutionnel dans le management des organisations publiques :

Selon certains auteurs, les institutions cherchent à réduire les incertitudes en fournissant des cadres fiables et efficaces aux échanges (North, 1990). Elles fournissent ainsi un cadre stable qui permet de réduire les incertitudes et de structurer l'action collective (North, 1990).

Akerlof (1976) met l'accent sur la persistance des institutions, même si elles sont collectivement sous-optimales (Zucker, 1986). Cette persistance, liée selon certains auteurs à des facteurs historiques (North, 1990) et à l'inertie (Matthews, 1986), joue un rôle important dans la protection des acteurs. North, dans la nouvelle économie institutionnelle, considère

que « les institutions sont des régularités dans des interactions récurrentes... des habitudes et des règles qui fournissent un ensemble de stimulants ou de freins » (North, 1986, p. 231). Dans ce cadre, Young (1986, p 107) définit une institution comme « des pratiques admises sous la forme de rôles facilement identifiables, couplés à des ensembles de règles ou de conventions gouvernant les relations entre les occupants de ces rôles ».

La théorie néo-institutionnelle met l'accent sur l'homogénéité des organisations et sur la stabilité de leurs composantes institutionnalisées (Zucker, 1991). Les institutions constituent le résultat d'une activité humaine dont les actions sont orientées de façon instrumentale, sans être nécessairement le produit d'un objectif conscient (Nativel, 2013).

Les auteurs s'accordent sur la stabilité des institutions et sur son rôle structurant pour les actions et les intérêts des acteurs concernés. Néanmoins la question du changement institutionnel se pose de plus en plus et particulièrement sur la manière de le mettre en oeuvre. Cette question se pose à l'aune de l'évolution du management public qui doit prendre en compte les contraintes de plusieurs ordres (budgétaires, financières, techniques, sociétales ...). L'outil de gestion retenu contribue à un changement institutionnel en promouvant la culture de résultat et de l'évaluation. L'EPLE doit en effet pouvoir analyser ses performances en termes d'outputs (production mesurable) ou d'outcomes (résultats davantage qualitatifs, de l'action publique).

Le système éducatif est touché par la Nouvelle Gestion Publique. Les organisations publiques sont soumises à deux nouveaux cadres contraignants liés à la Rationalisation des Choix Budgétaires (Réforme du Cadre Comptable et Budgétaire pour les EPLE) et à la LOLF. Ils émanent des pouvoirs publics et se traduisent par l'émergence d'un Nouveau Management Public ou New Public Management. Le rôle d'un outil de gestion dans les dynamiques organisationnelles d'un EPLE, en lien notamment avec les processus organisationnels, sera particulièrement mis en évidence dans notre recherche. Nous nous efforcerons de contribuer à montrer l'intérêt de la co-construction d'outils de gestion avec une forte implication des acteurs pour en promouvoir la diffusion, même dans un contexte qui se caractériserait à priori par de fortes résistances aux innovations managériales. Ces attitudes se traduisent souvent par des routines organisationnelles défensives déployées dans les pratiques professionnelles des acteurs qui empêchent la diffusion d'innovations dans les différents domaines. Ces routines sont déployées par certains acteurs pour empêcher les innovations managériales qui font référence au secteur privé. Ils procèdent ainsi pour préserver le caractère propre du système éducatif et pour le protéger contre des tentatives de sa privatisation. Nous devons prendre en compte ces arguments qui ne semblent pas être le fait d'une petite minorité d'acteurs seulement. C'est pourquoi, nous avons mis en œuvre une démarche de recherche centrée sur l'analyse des conditions de

contournement des obstacles, notamment par la mise en évidence du rôle joué par les outils de gestion dans l'action collective. La réussite du contournement des routines organisationnelles défensives et la bonne marche du processus de diffusion de l'outil étant par ailleurs tributaires de son aptitude à favoriser la création de la valeur éducative supplémentaire pour l'élève. La mise en valeur de l'outil de gestion dans cette optique a fortement contribué à l'enrôlement des acteurs dans un processus de diffusion d'une innovation managériale dans le respect des normes et convention de l'EPLE. Dans cette perspective, nous avons choisi de mettre en œuvre un TBP adossé à la démarche de projet d'établissement. Les transformations dans les EPLE deviennent nécessaires pour une véritable intégration et encastrement dans la NGP. En tant que praticien, nous avons choisi d'emprunter la voie de la recherche et de l'expérimentation d'un nouveau modèle de gestion bâti autour du tableau de bord prospectif pour promouvoir le déploiement des principes de la NGP dans l'EPLE.

La NGP est une forme de management public qui emprunte des méthodes et des outils issus du secteur privé, et est basé sur la recherche d'une performance optimale et de résultats (Osborne et Gaebler, 1993). Les notions de gestion introduites dans le secteur public sont essentiellement la flexibilité, l'efficacité, l'efficience, la gouvernance et l'évaluation. Leur emploi n'entraîne pas un consensus parmi les acteurs. La NGP est un concept issu essentiellement du courant néoclassique et de la théorie des organisations. Dans ce cadre, les différentes réformes liées notamment à la LOLF, à la RCBC (Réforme du cadre budgétaire et comptable) et à la gouvernance académique ainsi que les différents processus de décentralisation ont conforté l'EPLE dans son autonomie, en lui donnant des marges de manoeuvre en termes de management stratégique.

Cependant, ce constat ne nous autorise pas à calquer automatiquement un management stratégique issu du secteur privé. Le contexte de l'EPLE et notre expérience du terrain, nous ont permis de fixer le cadre du raisonnement stratégique autour de la démarche de projet d'établissement afin de lui donner un contenu et surtout un sens applicables à l'EPLE. Ce choix a également été dicté par des préconisations institutionnelles (Recteur, Directeur académique, Inspecteurs ...) et issues d'autres acteurs, suites à différents entretiens préalables à la démarche de recherche.

La LOLF qui traduit la mise en oeuvre de la Nouvelle Gestion Publique en France, se traduit par le déploiement d'outils de mesure et d'évaluation des résultats quantitatifs. Sa mise en oeuvre a permis une accélération du développement du contrôle de gestion dans les organisations publiques et plus particulièrement d'outils de mesure et de pilotage de la performance. Ce développement conduit à l'émergence d'une nouvelle forme de management public (New Public Management).Cependant, l'intérêt de ces outils de gestion

est limité notamment par manque de dimension collective de leur emploi. Ainsi, Trosa (1993), met en évidence les limites de la NGP, en précisant qu'il « doit être moins fondé sur la mesure quantitative de la production et l'évaluation des performances de chaque individu que sur l'amélioration collective des processus et la performance collective ; son but étant l'augmentation de l'intelligence collective et le développement des capacités d'action ».

L'un des objectifs de notre recherche sera d'expérimenter et de valider un outil de gestion, s'inscrivant dans le cadre de la NGP, en l'adaptant aux conditions du pilotage de l'EPLE afin d'en faire un dispositif de management stratégique, eu égard au maintien de ses missions de service public d'enseignement. Sa validation et son institutionnalisation au sein d'un EPLE résultent d'un processus d'adaptation et de diffusion adossé à la démarche de projet d'établissement. Le processus de validation de l'ensemble du dispositif au sein de l'EPLE et les différents obstacles rencontrés feront l'objet d'analyses dans le cadre de notre démarche de recherche.

III. Le corps d'hypothèses

En nous inspirant des travaux de Zardet et Savall (2004), nous avons classé les hypothèses de recherche selon le schéma qui figure dans le tableau 2. Les hypothèses sont déclinées en hypothèses descriptives puis explicatives avant d'être explicitées en hypothèses prescriptives. Selon cette méthode, le chercheur décline, au début de la démarche, sa Thèse dans un « énoncé affirmatif dénommé hypothèse centrale » (Zardet et Savall, 2004, p189). Il s'agit d'une idée-force de la thèse qui sera progressivement décomposée en sous-thèses qui seront à leurs tours subdivisées en hypothèses descriptives, explicatives et prescriptives. L'ensemble constitue le corps d'hypothèses (tableau 2). Les hypothèses descriptives décrivent l'objet de recherche par des assertions que le chercheur aura tirées de son observation sur le terrain ou par la revue de la littérature. Elles permettent d'expliciter ce que le chercheur appréhende de la réalité du terrain. Par des hypothèses explicatives, le chercheur propose une explication aux phénomènes observés, qu'il a formulées dans les hypothèses descriptives. Les hypothèses prescriptives fournissent des recommandations que le chercheur va expérimenter pour faire transformer l'objet étudié : « Les hypothèses prescriptives formulent des recommandations, des actions, des remèdes, des solutions issues de l'expérience ou de la conviction du chercheur, considéré comme ayant un rôle à jouer vis-à-vis des utilisateurs de la recherche dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles au sein des organisations. Ces solutions peuvent consister en outils de gestion, structures organisationnelles... » (Zardet et Savall, 2004, p196). Selon les auteurs, la formulation des hypothèses prescriptives provient le plus souvent d'un raisonnement inductif issu de l'expérience personnelle du chercheur ou de son intuition.

La recherche va consister à associer des informations ou des données, primaires ou secondaires à ces hypothèses afin de les valider. Selon Zardet et Savall (2004), « la seule validation véritable d'une hypothèse [...] est le procédé d'expérimentation qui permet de tester les préconisations et actions supposées pertinentes dans une organisation in vivo. ». La validation des hypothèses est acquise si l'expérimentation produit les effets attendus.

Pour résumer, notre démarche d'investigation repose sur le principe de la diffusion des innovations managériales dans l'EPLE par le biais de la diffusion des outils de gestion. L'adhésion des acteurs et des parties prenantes au processus de « traduction/diffusion » de ces outils est un prétexte pour les amener à co-construire du sens autour d'un modèle conceptuel plus global de pilotage de l'EPLE et pour les y impliquer.

Notre démarche de recherche repose sur l'hypothèse centrale de l'insuffisance du pilotage par la performance et du déploiement stratégique dans l'EPLE et de la possibilité de diffusion des innovations managériales, au regard de l'évolution du contexte et du souhait des différents acteurs. Ces derniers souhaitent des changements dans la gestion des EPLE, dans le prolongement de la diffusion des principes de gestion liés à la New Public Management et à la LOLF.

L'hypothèse centrale s'explique par la faible instrumentation de la démarche de projet d'établissement et l'absence de modèle managérial par la performance suffisamment formalisé. Afin d'y remédier et afin de promouvoir le pilotage par la performance de l'EPLE, nous devons adapter et diffuser un outil de gestion (TBP), adossé à la démarche de projet d'établissement (hypothèse prescriptive liée à l'hypothèse centrale).

La réalisation de cette prescription est tributaire de l'adhésion des acteurs qui doivent être impliqués dans un processus de co-construction et de diffusion de l'innovation. Ils doivent en outre participer à la construction de sens, particulièrement sur les concepts qui encadrent le modèle de pilotage envisagé. Leur enrôlement pourrait être facilité par la mise en œuvre d'un processus de « traduction » (au sens de Callon et de Latour, 1986).

Tableau 2. Corps d'hypothèses :

Hypothèse principale : L'insuffisante place de la performance dans le déploiement et pilotage stratégiques de l'EPLE.

Corps d'hypothèses					
Hypothèses descriptives		**Hypothèses explicatives**		**Hypothèses prescriptives**	
HD1	L'insuffisante place de la performance dans le déploiement et pilotage stratégiques de l'EPLE.	HE1	faible instrumentation de la démarche de projet d'établissement et absence de modèle managérial par la performance suffisamment formalisé	HP1	Adapter et diffuser un outil de gestion (TBP), adossé à la démarche de projet d'établissement permettrait de promouvoir le pilotage par la performance de l'EPLE
HD2	La pratique du pilotage de l'EPLE, essentiellement verticale, ne favorise pas l'implication des acteurs	HE2	Le contexte institutionnel et culturel de l'EPLE n'a pas permis, pour l'instant, d'y développer des pratiques managériales participatives et innovantes	HP2	La diffusion des outils de gestion dans l'EPLE permet d'impulser le changement des attitudes des acteurs face aux pratiques managériales tournées vers la performance

HD3	Très fortes résistances des acteurs de l'EPLE face à la diffusion d'outils de gestion issus du secteur privé, particulièrement ceux qui font référence au pilotage par la performance	HE3	Les pratiques professionnelles et les formations des acteurs n'ont pas suffisamment intégré la dimension managériale de l'EPLE et son instrumentation	HP3	L'enrôlement des acteurs et leur adhésion aux innovations managériales induites sont facilités par la mise en œuvre d'un processus de traduction (au sens de Latour)
HD4	Développement de routines organisationnelles défensives par les acteurs de l'EPLE à l'égard de toute innovation managériale qui fait référence aux méthodes du secteur privé	HE4	Emprise très forte des corporations et des syndicats dans la vie de l'EPLE inhibant toute adoption de pratiques managériales innovantes	HP4	La diffusion de l'outil de gestion est facilité la mise en œuvre d'un processus de « réinstitutionnalisation » (au sens Di Maggio) des instances de régulation interne de l'EPLE (conseil pédagogique)
HD5	Le pilotage de l'EPLE repose essentiellement sur une logique de personne (effet chef d'établissement)	HE5	Le pilotage actuel de l'EPLE ne capitalise pas suffisamment sur les expériences individuelles et collectives (absence de mémoire organisationnelle)	HP5	La diffusion des outils de gestion adaptés à l'EPLE permet de transcender les personnes et d'atténuer l'effet chef d'établissement : facilite le passage d'une logique de personne à une logique d'organisation apprenante
HD6	Le pilotage de l'EPLE ne prend pas suffisamment en compte le potentiel réticulaire interne et externe	HE6	Cloisonnement entre les différentes communautés de savoir et de pratique à l'intérieur de l'établissement.	HP6	Mettre en évidence un schéma de fonctionnement de l'EPLE en réseaux afin d'en tirer profit pour faciliter l'adoption de l'outil de gestion
HD7	Mauvaise perception des enjeux budgétaires de la part des acteurs (professeurs en tête) : ils ont tendance à subordonner la construction de projets à l'obtention préalable de moyens (logique de moyen)	HE7	Manque d'outils de contrôle de gestion adaptés à l'EPLE pour tenir compte de la baisse des dotations liée à un contexte budgétaire contraint et pour optimiser au mieux les moyens alloués	HP7	L'outil de contrôle de gestion doit contribuer à faire changer l'ordre des priorités : passer d'une logique de moyen à une logique de projet

IV. **Méthodologie de recherche :**

Outre les résultats substantiels relatifs à l'amélioration de l'état des connaissances sur le pilotage de l'EPLE, nous entendons également mettre en exergue des résultats méthodologiques en ce qui concerne la mise en œuvre de protocoles d'expérimentation adaptées au contexte de notre étude et que nous avons créé à l'occasion de notre recherche. Un synoptique du modèle de recherche et d'expérimentation est présenté dans la deuxième partie. Il met en avant le processus que nous avons mis en place pour construire de la connaissance scientifique dans un environnement très fortement institutionnalisé et a priori peu enclin à des innovations organisationnelles. Nous relaterons les résultats des observations et des productions liées à la mise en œuvre de cette méthode qui se base sur une expérimentation par triangulation méthodologique : débats/réflexions dans le cadre d'un groupe de travail en marge de l'EPLE (« in-vitro »), validation par la conseil pédagogique et expérimentation dans l'EPLE (« in vivo ») et études comparatives inter-établissements dans le cadre d'un groupe de travail mis en place par un bassin de formation (« in-extenso »). La méthode d'expérimentation adoptée a été adaptée de Savall et Zardet (2004) et tient compte de l'intérêt particulier que nous accordons au bassin de formation dans notre stratégie de recherche. Le choix de cette méthode s'inscrit dans une volonté de conforter le niveau de qualité scientifique de notre recherche. Elle se veut aussi apprenante dans la mesure où elle met en jeu les acteurs et les parties prenantes dans des pratiques organisationnelles et sociales, à visée transformatrice. La méthode mise en œuvre a pour objectif d'accompagner les innovations organisationnelles ciblées et d'analyser les conditions de leurs diffusions dans le pilotage des EPLE. La perspective de la généralisation du modèle de pilotage ne fait pas directement partie des questions de la recherche, mais l'extension des observations au niveau du bassin de formation, notamment par le biais du groupe de travail, a pour vocation de l'aborder. Le terrain de recherche, essentiellement centré sur un EPLE, offre néanmoins des opportunités d'études comparatives entre établissements, effectuées dans le cadre d'un bassin de formation. Cette analyse se situe dans un contexte de gouvernance académique.

Nous avons prolongé cette étude dans le cadre d'un bassin de formation où nous avons interrogé des chefs d'établissements sur leurs pratiques managériales. Des études comparatives nous ont permis d'approfondir les connaissances produites dans l'EPLE et de mesurer le degré de leur généralisation.

Cette double dimension du terrain de recherche (EPLE et bassin de formation) permet également de renforcer la validité interne des connaissances produites par un essai

de validité externe grâce notamment à des expérimentations distanciées faites par les pairs (d'autres chefs d'établissements) à la tête d'EPLE de profils différents (collèges, lycées, LP, CFA), de différentes tailles et situés dans des zones géographiques différentes.

Dans cette optique, le cadre théorique de notre recherche a été étendu à une logique néo-institutionnelle qui place les instances de pilotage et de régulation intermédiaire (internes et externes à l'EPLE) comme leviers potentiels de diffusions d'innovations managériales, notamment par une « ré institutionnalisation », au sens de Di Maggio (Théorie néo-institutionnelle). Le rôle joué par les instances intermédiaires de pilotage dans le processus est central dans ce cadre-là.

V. Plan de la thèse et fil conducteur :

Nous avons mené une recherche-intervention qui a eu pour terrain un EPLE. La présentation de nos travaux se fera en trois parties, alternant approches théoriques et méthodologiques et résultats techniques et conceptuels. Nous mettrons l'accent, dans un premier temps, sur le sens et la portée d'une démarche qui nous aura permis d'alimenter une réflexion sur une thématique et dans un terrain insuffisamment exploré.

La **partie 1** présente l'origine d'une démarche de recherche-intervention à visée transformatrice qui vient en prolongement d'une étude effectuée sur le pilotage de l'EPLE dans un contexte de nouvelle gouvernance académique.

Le **chapitre 1** analyse précisément les conditions de pilotage de l'EPLE dans un contexte de réseaux et les leçons tirées d'une expérience réalisée en lien avec la construction d'un réseau ambition réussite.

Le **chapitre 2** analyse le contexte général de la recherche, lié au pilotage de l'EPLE et, d'une façon générale, à la nouvelle gouvernance académique. Nous mettrons également en exergue les pratiques d'évaluation de l'EPLE et ses évolutions récentes (new public management, LOLF, réforme du cadre budgétaire et comptable –RCBC-), dans un contexte public général de recherche de la performance. Deux enjeux de la démarche de recherche seront également explicités dans ce chapitre. Ils concernent le cadre institutionnel du développement du projet de recherche et la dimension managériale de l'EPLE.

.

La **partie 2** explicite le cadre théorique et méthodologique de la recherche.

Le **chapitre 3** présente le cadre théorique mobilisé, essentiellement celui de la logique de « traduction » (au sens de Calon et de Latour), dans un contexte de fortes pressions et contraintes institutionnelles. Les apports de la théorie néo-institutionnelle donneront des clés de lecture supplémentaires pour aider à déjouer les obstacles liés à ces contraintes institutionnelles. Nous compléterons notre ancrage théorique par une logique cognitive autour des concepts de « mémoire organisationnelle » et, plus précisément « d'établissement scolaire apprenant » dont nous abordons les bases conceptuelles à partir de la théorie de l'apprentissage organisationnel.

Le **chapitre 4** décrit le positionnement épistémologique et méthodologique de la recherche et l'importance que nous leur avons accordée compte tenu de la difficulté du terrain de recherche et des routines défensives qui s'y développent. Nous expliciterons à cet effet le protocole d'expérimentation mis en œuvre, basé sur trois niveaux : EPLE (expérimentation in-vivo), groupe recherche en marge de l'EPLE (réflexion et débats pour une co-construction de l'outil et du sens) et groupe de travail mis en place dans le cadre d'une commission du bassin de formation (inter-sites). La mise en œuvre du protocole et sa spécificité ont constitué un enjeu important dans nos travaux de recherche et dans la validation du système d'hypothèses.

Dans la **partie 3,** nous présenterons les résultats de la recherche. Nous analyserons l'expérience d'adaptation et de diffusion d'un tableau de bord que nous avons adossé au processus de construction du projet d'établissement d'un EPLE. L'aboutissement du processus de déploiement du modèle managérial par la validation du conseil pédagogique et par un vote positif du conseil d'administration lui confère une validité interne qui fera l'objet d'une discussion, notamment au regard du système des hypothèses de la recherche.

Au **chapitre 5** nous expliciterons les changements observées dans les pratiques et comportements des acteurs et des parties prenantes, à l'issue de chaque étape de la recherche. L'analyse de la conduite du changement mise en œuvre sera le point d'orgue de ce développent. Les résultats de notre recherche ont abouti au choix d'un modèle managérial adapté à l'EPLE. Nous verrons que la recherche intervention a permis, en partant du cadre institutionnel de pilotage de l'EPLE, basé sur la démarche de projet d'établissement, de proposer un modèle qui intègre la logique du tableau de bord prospectif adapté à l'EPLE.

Nous présentons, **au chapitre 6**, la validation du modèle managérial et les apports théoriques de la recherche. Les résultats de la recherche nous permettent d'alimenter une discussion sur la validité du corps d'hypothèses.

Partie 1.

Fondements d'une démarche de recherche-intervention, sens, contexte, enjeux et implication managériale :

Introduction de la partie 1.

La démarche trouve parfaitement sa place dans un système éducatif en quête d'innovations managériales pour faire face aux différents défis auxquels il doit faire face, dans un milieu qui s'ouvre. L'étude se situe précisément dans le prolongement d'investigations effectuées en lien avec un processus de construction d'un réseau d'éducation prioritaire de type « Ambition réussite ». Le retour sur cette expérience et l'analyse qui en découle, nous permettent une meilleure connaissance du contexte et une mise en perspective de l'objet de la recherche. Le contexte est par ailleurs marqué par des réformes importantes qui concernent le système éducatif. Une analyse détaillée du contexte de l'étude nous donnera des clés de lecture supplémentaires pour mieux situer notre démarche. Elles feront l'objet d'analyses dans cette partie au regard des questions de recherche. La construction de l'outil est accompagnée d'une réflexion avec les acteurs sur les sens qu'il faut donner aux concepts qui l'accompagnent. Le développement de la culture de l'évaluation dans les EPLE en constitue le principal enjeu.

Chapitre 1. Contexte professionnel : retour sur expériences

Réseau ambition réussite, un vivier d'innovations managériales

Nous avons mené cette recherche dans le prolongement d'une expérience menée dans le pilotage d'un réseau ambition réussite. Ce chapitre nous permettra de faire un retour sur expériences et d'analyser les situations managériales que nous avons vécues.

Nous avons expérimenté un processus innovant de régulation de proximité. La nécessité de coordonner de multiples acteurs et parties prenantes a été prégnante. Il nous a fallu faire preuve d'innovations managériales.

I. Présentation générale :

La création des ZEP date de 1981. Son objectif est de «corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé » (circulaire du 9 juillet 1981). Il s'agit d'une première expérience en France d'une territorialisation de la politique éducative qui vise à donner plus aux zones qui ont le plus besoin de service public. La réforme vise trois objectifs : ouverture de l'Ecole vers l'extérieur, décentralisation et autonomie, maintien d'une norme nationale par les programmes uniques.

L'action éducative en ZEP a suivi plusieurs relances qui ont permis d'affiner la carte des « réseaux d'éducation prioritaire » au plus près des besoins des populations. La politique d'éducation prioritaire est passée peu à peu d'une logique territoriale à une action sur les personnes. Le fléchage des aides, particulièrement sur le plan éducatif, cible davantage les personnes en difficulté qui habitent des zones difficiles classées en zone d'éducation prioritaire. L'Etat cherche désormais à cibler son aide aux personnes qui ont le plus besoin, en évitant le « saupoudrage des moyens » (expression utilisée par une directrice d'école située en ZEP). L'accompagnement de ces personnes se caractérise par une approche globale et processuelle, avec les partenaires de la prise en charge des jeunes en difficulté.

En 1982, nous assistons à la naissance des ZEP. Trois circulaires successives précisent la notion d'approche globale avec les partenaires pour la détermination des zones à prendre en compte. Elles proposent des indicateurs et insistent sur la notion de projet qui doit être à la base de l'action éducative en ZEP. En 1992, une relance importante insiste sur l'évaluation et la gouvernance des zones d'éducation prioritaire. Une circulaire en précise les modalités autour de trois axes :

- la nécessaire évaluation interne et externe des ZEP ;
- l'amélioration de l'image et du fonctionnement des ZEP ;
- l'amélioration de la situation des personnels en ZEP.

La circulaire précise également le rôle des responsables et coordonnateurs. Elle insiste sur la maîtrise de la langue comme condition première à la réussite scolaire des élèves.

La seconde relance de l'éducation prioritaire date de 1997. Elle s'accompagne d'une révision de la carte des zones d'éducation prioritaire et de la création des réseaux d'éducation prioritaire (REP). Ces réseaux associent, à des établissements déjà en ZEP, des écoles et établissements qui nécessitent une aide particulière en raison des difficultés qu'ils rencontrent.

Les réseaux ambition réussite s'inscrivent dans cette longue lignée de réformes de l'éducation prioritaire. En 2006, la circulaire du 30 mars 2006, « Principe et modalités de la politique de l'éducation prioritaire », présente un nouveau plan de relance de l'éducation prioritaire en distinguant plusieurs niveaux d'action. 249 puis 253 RAR (Réseaux Ambition Réussite) sont créés. Ils sont dotés de moyens supplémentaires (professeurs référents et assistants pédagogiques), d'un renforcement du suivi et de l'accompagnement et pilotés au niveau national. Les autres ZEP et REP deviennent les RRS (Réseau de Réussite Scolaire) et sont pilotés au niveau académique. Chaque réseau ainsi créé, RAR ou RRS, est composé d'un seul collège et des écoles de son secteur de recrutement.

La finalité première de la réforme de 2006 vise à accentuer la dynamique de discrimination positive pour diminuer les déterminismes sociaux dans la réussite scolaire selon une logique d'aide et d'accompagnement beaucoup plus axée sur les personnes en difficulté. Des moyens supplémentaires ont été mobilisés et ont été concentrés sur les réseaux « ambition réussite ». Une nouvelle organisation des réseaux et un nouvel élan pédagogique ont été clairement annoncés. Le pilotage d'un collège dans ce contexte prend une dimension nouvelle. Un nouveau type de gouvernance du système éducatif s'impose dans un contexte de plus en plus complexe, dans lequel les parties prenantes sont nombreuses et ont des intérêts parfois divergents.

Notre expérience s'inscrit dans ce contexte. A la rentrée scolaire 2006, l'établissement que nous dirigions a été choisi comme tête de réseau « ambition réussite ». La situation géographique de l'établissement, situé au cœur d'un quartier difficile de la périphérie angevine, et la sociologie de la population accueillie justifiaient ce choix. La mise en place et le pilotage d'un RAR nous a permis d'expérimenter des techniques innovantes de pilotage. Nous avons dû faire face à l'émergence de particularismes qui nous ont conduits à mettre en place de nouveaux leviers de pilotage.

Sur le plan du pilotage éducatif, la logique de réseau permet d'aider aux repérages des élèves en difficulté pour mieux les aider, dans une optique de continuité éducative et pédagogique. Dans cette optique, l'intégration des écoles du secteur facilite l'articulation

entre les cycles d'enseignement en facilitant la continuité des parcours école maternelle/école primaire et école primaire/collège et en renforçant le suivi des parcours des élèves (en difficulté notamment).

L'adhésion du collège au réseau ambition réussite repose sur un projet éducatif que nous avons élaboré en lien avec nos écoles du secteur. Ce projet a été précédé d'un diagnostic partagé qui repose sur des données issues d'indicateurs de pilotage. Ces derniers mesurent les résultats, la situation et le climat scolaires ainsi que l'environnement socio-économique du périmètre du réseau.

Le diagnostic élaboré par les équipes du collège tête de réseau et des écoles du secteur, a permis de dégager trois axes de réflexion :

- La maîtrise des langages
- L'accès à la culture
- La capacité des élèves à se situer, à se projeter

Ces trois axes sont déclinés en six chantiers qui doivent donner une cohérence à l'ensemble du projet :

- Agir sur les ruptures du système éducatif
- Développer une politique d'accès aux pratiques culturelles
- Aider à la prévention du décrochage des apprentissages et des décrochages scolaires en mettant en œuvre une nouvelle forme d'aide : la co-intervention
- Utiliser les évaluations pour modifier les pratiques pédagogiques
- Mettre en place des dispositifs destinés à améliorer le « mieux vivre ensemble pour apprendre » et la « gestion des conflits »
- Permettre aux parents de s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants

La réflexion menée avec l'ensemble des acteurs a permis de prévoir plusieurs actions qui ont été mises en œuvre à partir de la rentrée 2006. Un comité exécutif, très vite mis en place, assure la coordination du réseau et devait veiller à la réalisation du projet. Une équipe de professeurs Ambition Réussite est formée. Une lettre de mission, validée par l'Inspecteur d'Académie, précise le rôle de chacun d'entre eux.

Des contraintes nouvelles apparaissent dans le pilotage de l'EPLE dans un contexte de réseau. La diversité des acteurs nous oblige à définir le positionnement de chacun (associations, institutions, familles) au regard des nouveaux enjeux et de la nécessité de mettre en œuvre un programme complexe de réussite éducative.

Le pilotage en devient multidimensionnel. Les contraintes spécifiques à l'Education Nationale sont des variables parmi d'autres. Il faut désormais tenir compte d'autres dimensions que les Réseaux Ambition Réussite intègrent dans leurs fonctionnements. Il s'agit essentiellement des mesures de luttes contre les inégalités sociales et pour l'insertion socio-économiques, quasiment toutes, de nature interministérielles.

Cette nouvelle donne complique le pilotage et exige une concertation accrue, dans une perspective de nouvelle gouvernance, avec des partenaires de plus en plus nombreux (associations locales, structures spécialisées, structures sportives et culturelles, justice...) paraissant peu légitimes auprès de la communauté pédagogique. En effet, il nous a fallu tenir compte des acteurs internes à l'Education Nationale, et particulièrement les équipes éducatives et pédagogiques, qui ne sont pas toujours favorables à cette ouverture et à l'implication d'autres acteurs dans la mission dévolue à l'école. Ces derniers souhaiteraient garder le monopole de cette mission. Leur mobilisation et leur adhésion ont été facilitées par la construction d'un projet de réseau qui a eu pour finalité d'impliquer l'ensemble des acteurs autour d'objectifs communs. Par ailleurs, nous avons mis en place un modèle managérial qui s'inscrit dans une logique de réseau. Il repose sur le collège, tête de réseau, et ses écoles du secteur. Dans cette optique, les instances de pilotage du collège (Conseil d'administration, conseil pédagogique…) et celles des écoles (conseils d'écoles) ont été mobilisées pour construire un processus de régulation adapté à un contexte de réseau.

II. Processus de prise de décisions intégrant horizontalité et verticalité :

Dans le contexte de pilotage de réseau ambition réussite, les décisions se prennent en concertation étroite avec les différents partenaires. Pour permettre l'émergence d'un véritable projet de réseau, nous avons travaillé avec nos collègues du primaire. Le travail de réflexion a été effectué en alternance dans le cadre d'ateliers suivi de validations en assemblées générales. Un séminaire de fin d'année, organisé en commun avec les écoles primaires, a clôturé les débats et réflexions. Outre la construction du projet, ces rencontres ont permis également de commencer à forger une culture commune premier et second degré, ce qui n'est pas chose facile. Nos instances respectives ont été étroitement associées à ces travaux : conseils d'écoles, conseil pédagogique, conseil d'administration …

L'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) du secteur et les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) ont également participé activement aux différents travaux et ont contribué à la conceptualisation du projet. Ils ont également été associés à un autre séminaire de formation destiné aux professeurs et aux personnels de la vie scolaire, organisé au collège au début de la première année de mise en œuvre du projet et réitéré au début de l'année suivante.

En premier lieu, un projet de réseau et un programme d'actions commun ont été élaborés avec les écoles primaires du secteur. La nécessité d'en outiller la mise en oeuvre, le suivi et l'évaluation s'est imposée dès le début. Un tableau de bord a été annexé au « contrat ambition réussite » conclu avec l'Administration. Il résulte du projet de réseau discuté avec les acteurs et validé par le « comité exécutif » du réseau. Ce dernier est composé du principal du collège tête de réseau, des directrices et des directeurs des écoles du secteur, du secrétaire nommé par l'Inspecteur d'académie. Des partenariats ont été conclus avec d'autres acteurs locaux impliqués dans la politique éducative. A titre d'exemple, nous avons associé les écoles du secteur à un partenariat avec le Musée des Beaux Arts afin de promouvoir l'accès à la culture de nos élèves, issus de milieux défavorisés.

Le pilotage du projet a été fait en lien avec les directrices des écoles primaires et l'IEN du secteur. Les aspects juridiques et financiers (conventions, commande de bus, règlement des factures, assurance…) ont été réglés par le collège. La formation des professeurs et leurs absences des établissements ont été gérées en lien avec l'inspection académique (direction académique), par l'IEN pour ce qui concerne le premier degré et, pour ce qui concerne les professeurs du second degré, la gestion a été faite par le collège. L'opération a été gérée concomitamment par le « comité exécutif », pour les aspects opérationnels liés au réseau, et par le conseil d'administration du collège, pour les aspects financiers. Par ailleurs, les instances internes de pilotage du collège (conseil pédagogique et CESC essentiellement) ont été impliquées dans les débats et dans l'élaboration du programme. Nous avons ainsi réussi à concilier les deux dimensions de la régulation du réseau « ambition réussite » : la dimension verticale liée à la régulation verticale du système éducatif, par l'institution, et la dimension horizontale liée à coordination de multiples acteurs du terrain qui s'impliquent dans le fonctionnement du réseau. Le pilotage d'un réseau « ambition réussite » s'inscrit dans une démarche de projet, dans le cadre d'un système de plus en plus ouvert sur l'extérieur. Les instances de concertation et de prise de décision du collège ont été largement activés : le conseil pédagogique, l'assemblée générale des personnels, le CESC, le conseil d'administration (CA). Cette mise en place du réseau ambition réussite a constitué un espace d'expérimentations et d'innovations managériales dans l'EPLE.

III. Apports pour le pilotage du système éducatif :

Pour la construction du réseau « ambition réussite », nous avons expérimenté la mise en place de dispositifs de régulation de proximité, tel que le « comité exécutif ». Nous avons également réussi à mettre en action les instances de pilotage de l'EPLE (Conseil

d'administration, conseil pédagogique, le CESC …) dans une optique de fonctionnement en réseau.

A. Le comité exécutif :

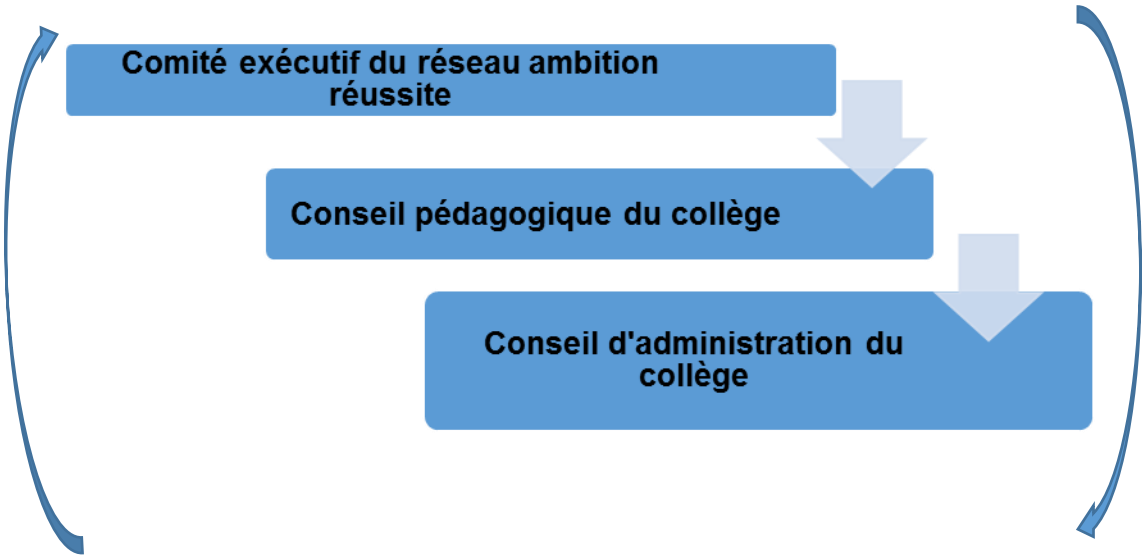
Le comité exécutif est l'instance de pilotage du réseau ambition réussite, sous l'égide du principal du collège et de l'IEN. Il est également composé des directeurs et directrices des écoles maternelles et secondaires. L'inspecteur d'académie (DASEN), pilote départemental y assiste également ou se fait représenter. Notre première mission a été de permettre le travail de réflexion nécessaire pour aboutir à un projet commun. La coordination et le suivi de l'application des décisions sont assurés par le secrétaire du comité exécutif, poste occupé par un directeur d'une école primaire. Sa fonction est régie par une lettre de mission établie par le responsable du réseau et validée par l'inspecteur d'académie (actuellement directeur académique). Il a également un rôle de facilitateur de la communication au sein du réseau en établissant et en diffusant les comptes rendus des réunions. La continuité avec l'ancien dispositif a été par ailleurs confortée par le fait que la même personne s'occupait également de la coordination du réseau REP (réseau d'éducation prioritaire). Il s'agissait d'un choix délibéré et stratégique car, nous souhaitions progresser dans la continuité de l'ancien réseau. Cela a contribué à rassurer nos équipes en adoptant une nouvelle approche managériale qui n'a pas généré de rupture par rapport à la précédente. Nous même avions assumé la responsabilité du même réseau, en configuration REP, durant deux années.

B. Lien entre le comité exécutif et les organes délibératifs des établissements scolaires (CA, Conseil d'écoles) :

L'avènement du réseau ambition réussite n'a pas remis en cause la notion d'autonomie des établissements, ni modifié substantiellement le statut du collège. A titre d'exemple, le conseil d'administration n'a pas été supplanté par le comité exécutif. Il fallait néanmoins donner du crédit aux décisions prises par le comité exécutif et les rendre exécutoires. Pour cela, nous avons fait en sorte que le conseil d'administration du collège tête de réseau prenne le relais pour les décisions qui ont un impact financier. Nous avons ainsi amorcé une nouvelle logique de pilotage en réseau (figure 1).

Figure 1. Schéma du modèle de gouvernance mis en place :

Pilotage du réseau :



La circulaire N°2006-058 DU 30-3-2006 définit la structure de pilotage du réseau « ambition réussite ». Ce dernier est piloté par un comité exécutif qui a pour rôle de fédérer le collège, unité de référence du réseau, les écoles du secteur et les autres partenaires autour d'un projet. Le comité exécutif, en lien avec le conseil pédagogique et le conseil

d'administration du collège, est l'instance de pilotage local de la politique mise en œuvre dans le réseau "ambition réussite"

La légitimité décisionnelle du comité exécutif a été établie dès le départ pour deux raisons essentiellement.

La première est due à l'affirmation institutionnelle d'une volonté de pilotage académique des réseaux « ambition réussite ». Cette volonté a été largement relayée par l'Inspecteur d'Académie, notamment par sa présence aux réunions du « comité exécutif », au début de sa mise en place. Pour renforcer le rôle du comité exécutif, l'IA a très vite établi des lettres de missions pour son secrétaire et les professeurs ambition réussite.

La mise en place du réseau et de ses rouages a été étroitement suivie, dès le départ, directement par le Recteur. A deux reprises, il est venu au collège, spécifiquement pour participer aux réunions du comité exécutif. Il a également rencontré tous les acteurs du terrain, primaire et secondaire confondus. Il a interrogé les élèves et les familles. Le pilotage de proximité a été conforté par cette implication institutionnelle au plus près du terrain. Cela a accru notre crédibilité sur le terrain et a conforté le rôle du comité exécutif et cela nous a sensibilisé à la question de l'institutionnalisation des pratiques. Trois IA-IPR ont été désignés comme référents du réseau. Ils se sont investis dans toutes les phases qui ont abouti à la conceptualisation du projet. Ils ont pleinement joué leur rôle de relais académiques particulièrement sur les questions pédagogiques. Ils ont participé en outre à l'accompagnement et au conseil des professeurs en animant les séminaires de formation notamment. Ils ont conseillé les professeurs ambition réussite dans leurs missions. L'instance de coordination est le comité de pilotage départemental qui se réunit à peu près tous les deux mois, avant la tenue de chaque comité exécutif. Les membres du comité exécutif y sont également présents. Nous échangeons sur la mise en œuvre du projet. L'IA, responsable du pilotage départemental du réseau ambition réussite, nous transmet les dernières consignes nationales et académiques ainsi que les orientations relatives à la politique départementale.

La seconde raison provient d'un volontarisme managérial, affirmé dès le départ par nous en tant que copilotes du réseau (principal du collège tête du réseau et IEN de la circonscription des écoles du secteur). Nous devions nous assurer de l'impact des décisions du comité exécutif et de garantir ainsi la bonne application de ses décisions. Pour cela, nous avons fait intégrer en son sein les professeurs ambition réussite (profil créé par la réforme ZEP) afin que, mieux impliqués, ils relaient les messages au niveau de leurs collègues (membres du conseil pédagogique et ceux du conseil d'administration). Le comité exécutif devenait l'interface entre le collège et ses écoles du secteur. Le lien étroit établi avec le conseil d'administration du collège est renforcé par la présence du secrétaire du «comité

exécutif », personnage clé dans le dispositif, comme invité permanent. Il est désigné par l'IA parmi les directeurs des écoles du réseau ambition réussite. Sa présence permet de renforcer le message du responsable du réseau (principal du collège étant une des têtes de réseau) qui est lui-même président du CA. Il lui arrivait parfois de le relayer car le principal se retrouvait parfois en situation de juge et partie, notamment lorsqu'il s'agissait de mobiliser des fonds du collège pour les besoins du réseau. Nous avons dû faire preuve d'imaginations en attribuant à certaines dépenses pédagogiques une logique de parcours scolaires ce qui nous permettait d'inclure dans le budget de l'EPLE des dépenses réalisées au profit d'élèves inscrits dans le cycle trois du primaire, ayant vocation à venir dans le collège. Par ce contournement, nous avons réussi à inscrire dans le budget des dépenses qui avait une logique de réseau et non exclusivement d'établissement.

L'articulation entre le « comité exécutif » et le conseil d'administration a été déterminante dans la mise en place du réseau ambition réussite. A cet égard, il faut souligner le rôle important joué par le conseil pédagogique, que nous avons mis en place dans le collège, dans la foulée de la refonte de l'éducation prioritaire et de la mise en place du réseau « ambition réussite ». Il nous a permis de préparer les grandes décisions prises par le conseil d'administration. Par un travail de dialogue et de concertation, nous avons réussi à faire de ses membres de véritables relais au sein du collège pour accompagner les changements qui ont accompagné la réforme. Ils ont fait oeuvre de pédagogie auprès de leurs collègues pourtant très attachés à l'orthodoxie qui s'est installée dans la mise en oeuvre de la politique d'éducation prioritaire. Ils étaient notamment devenus nos alliés dans la remise en cause du principe de « saupoudrage » des moyens, en incitant leurs collègues à en cibler les affectations à destination de ceux qui en ont le plus besoin. Les décisions du comité exécutif devaient être systématiquement validées par le Conseil d'Administration du collège. Une réunion du conseil d'administration a été systématiquement programmée le lendemain de la tenue de chaque comité exécutif. Le conseil pédagogique est par ailleurs réuni en amont pour valider les propositions faites par le «comité exécutif ». Le même mode de fonctionnement a été instauré dans les écoles primaires du réseau, par rapport aux conseils d'écoles et aux conseils des maitres. Une logique de besoins a commencé peu à peu à supplanter une logique de moyens, trop souvent absolutiste. Le conseil pédagogique a été un outil de changement de culture d'établissement et un vecteur de diffusion d'innovations managériales. Cette expérience nous a fait prendre conscience de l'enjeu des routines défensives pour le pilotage de l'établissement.

IV. Les enseignements pour le pilotage de l'EPLE :

Nous avons là expérimenté les prémisses d'une innovation managériale dans le pilotage de l'EPLE et utilisé le budget en tant qu'outil de gestion d'un pilotage innovant du réseau « ambition réussite ». Le budget du collège a été structuré en tenant compte du contexte nouveau de pilotage de réseau. Il devait traduire le nouveau contexte dans lequel évolue le collège, dans une logique de réseau. Ainsi, nous avons structuré, à partir de l'exercice comptable de l'année 2007, le budget du collège, en dépenses et en recettes, compte tenu des engagements liées au réseau dans son ensemble. Les dépenses qui sont liées au fonctionnement du réseau, tels que l'achat de matériels, les frais de déplacements… sont prévues dans le budget du collège et leurs engagements sont effectués par le principal du collège, pour le compte de l'ensemble des structures du réseau. De même, certaines recettes qui sont prévues pour la mise en œuvre du réseau ambition réussite sont encaissées par le collège. En accord avec l'agent comptable, nous avions adapté le budget du collège et la ventilation des dépenses et des recettes, selon une logique de fonctionnement en réseau. Cela permettait de contourner l'absence de statut juridique du réseau lui-même, en tant que structure, et des écoles primaires le composant et de permettre son fonctionnement. Dans cette optique, le budget a été utilisé comme un outil de gestion du réseau. Cette expérience nous a amené à nous interroger de façon plus large sur le rôle des outils.

Le principal apport réside dans un questionnement sur l'instrumentation du pilotage d'un réseau d'éducation prioritaire. L'apport essentiel du modèle managérial mis en place a été de commencer à aborder la problématique de l'échec scolaire sous un angle plus global. L'accompagnement des élèves en difficulté n'est plus seulement l'affaire exclusive de l'enseignant dans sa classe. Il relève avant tout d'un pilotage volontariste et outillé et c'est là où sont apparus les premiers germes de notre recherche doctorale.

La logique du pilotage d'un réseau consiste à activer les rouages qui permettent d'assurer le lien entre tous les acteurs et les parties prenantes. Cela concerne aussi la gestion de la remontée de l'information vers l'Institution, dans une logique de rendre compte et de régulation. Cette expérience nous a fait prendre conscience des potentialités réticulaires internes et externes sous-utilisées.

Ce pilotage de proximité nécessite l'instauration de liens avec les autres dispositifs liés à la politique de la ville, et notamment ceux issus de la loi de cohésion sociale : Programme de Réussite Educative, Contrat Urbain de Cohésion Sociale, Contrat Ville … Avec l'ensemble de nos partenaires, nous avons mis en place une équipe pluridisciplinaire de réussite éducative à l'échelle du réseau. Son fonctionnement est basé sur le cahier des

charges du programme de réussite éducative et prend en compte celui du réseau ambition réussite. Cette équipe est co-pilotée localement par le responsable du réseau RAR et le délégué de la Mairie en charge de la réussite éducative. L'ensemble du programme de réussite éducative au niveau de la ville est piloté par le Conseil Consultatif de la Réussite Educative. En lien avec l'Education nationale, il a pour rôle de valider le programme des actions à mettre en œuvre et de veiller à leur éligibilité par rapport au cahier des charges du programme de réussite éducative (champ d'action axé plus sur les personnes que sur des groupes). La finalité du co-pilotage permet également d'assurer la cohérence de l'ensemble et la lisibilité du dispositif vis-à-vis des parents notamment.

V. Vers une nouvelle dynamique de pratiques professionnelles :

Mais comment dépasser le stricte cadre des débats et passer au stade de l'opérationnalisation, particulièrement sur ces deux sujets ?

Avec les IA-IPR référents et l'IEN, nous avions engagé une série de séances de travaux dans le cadre du conseil pédagogique puis en comité exécutif. Nous avons particulièrement avancé sur la structuration des parcours individualisés des élèves en difficulté, en mettant en place notamment des ateliers, comme espaces pédagogiques : atelier autour du végétal, atelier sculpture, atelier informatique et internet …Nous avons également prévu de jouer sur le rythme scolaire. Ainsi, les PPRE ont été généralisés aux élèves de 6ème et de 5ème avec un prisme fortement pédagogique et un ancrage fort à la classe, à l'aide notamment de la co-intervention. Nous avons à cet effet abouti à un modèle de contrat qui facilite l'engagement et le suivi de l'élève. La formule classique des parcours individualisés a été privilégiée pour les élèves de 4ème et de 3ème qui sont en phase de décrochage scolaire. Pour ces derniers, l'urgence n'est pas forcément le travail scolaire, mais de trouver un point d'ancrage afin de les maintenir au collège et de les aider à affiner un projet d'orientation. Cet impératif nous amène souvent à proposer des parcours scolaires personnalisés en faisant des aménagements des emplois du temps. Ces parcours font l'objet de contrats entre les élèves concernés, leurs familles, les équipes éducatives et l'établissement. Ils visent à remettre les élèves dans la voie de la réussite et à les accompagner dans la construction de leurs projets de vie.

L'engagement ne concerne pas seulement l'élève et sa famille puisque les enseignants sont également parties prenantes dans le contrat. Il leur est demandé particulièrement d'adapter leur pédagogie aux situations particulières de ces élèves. Nous

avons ainsi impulsé avec beaucoup de succès, une mise en pratique de la pédagogie différenciée avec comme point d'appui toutes les réflexions menées autour du socle commun.

A. Une logique de co-pilotage primaire/secondaire

Ce co-pilotage associe le principal du collège, responsable du réseau « ambition réussite » et l'IEN du secteur. Il permet d'impliquer davantage les professeurs du premier degré au projet et de garantir la continuité du pilotage au niveau du premier degré. Nous avons élaboré ensemble un tableau de bord de pilotage.

Dans cette optique, nous nous sommes répartis les axes du pilotage. Le chef d'établissement, responsable du réseau, assumait davantage le pilotage d'ensemble, en privilégiant la dimension rétroactions sur les résultats tandis que l'IEN s'est plutôt impliqué dans la mutualisation et la réflexivité du travail pédagogique.

B. Chef d'établissement et prise de conscience de la performance :

Le contrat « ambition réussite » devait faire l'objet d'un suivi et d'un bilan au terme de quatre années. Il fallait prendre appui sur des instruments d'évaluation et de pilotage plus adaptés.

Une évaluation globale devait être effectuée au terme du contrat. Elle devait évaluer l'impact réel des mesures mises en œuvre dans le cadre du réseau.

Le partage des rôles dans le pilotage du réseau a valu au chef d'établissement de mettre en œuvre les procédures d'évaluation et de régulations internes. Dans ce cadre, nous avons particulièrement impulsé une culture de l'évaluation. Du diagnostic de départ jusqu'à la mise en œuvre des axes du projet, puis de l'évaluation d'étape à la régulation, nous avons contribué à créer tous les outils du tableau de bord et nous avons fortement œuvré à leur diffusion au sein du réseau. Nous avons dû faire preuve de beaucoup de pédagogie. La difficulté majeure était d'amener tous les acteurs du terrain à s'approprier l'ensemble du protocole d'évaluation et de régulation. Nous avons constaté que l'idée même du pilotage par les résultats ne fait pas tout à fait partie des pratiques managériales dans le système éducatif. Au niveau des établissements, nous avons eu le concours des IPR et de l'IEN afin d'accompagner les enseignants à intégrer la culture de résultats dans leurs pratiques professionnelles. En tant que dirigeants du terrain, nous avons pris conscience de notre

responsabilité dans la diffusion de la culture de résultats auprès des personnels et des autres acteurs de l'Education Nationale.

VI. Une amorce d'instrumentation de l'évaluation :

L'évaluation conduite reposait sur une analyse comparative des indicateurs du tableau de bord et des mesures quantitatives et qualitatives de l'impact des actions spécifiquement mises en œuvre dans le cadre du réseau ambition réussite. D'éventuelles corrélations pourraient également être mises en évidence.

Des bilans intermédiaires annuels ont été effectués et ont fait l'objet à chaque fois de compte rendus envoyés aux autorités académiques, après avoir été soumis au conseil d'administration du collège et aux conseils des écoles ;

Pour nous inscrire en profondeur dans une dynamique d'évaluation, l'ensemble des acteurs devaient été impliqués dans cette démarche.

A. Tableau de bord général

Le tableau 3 présente une synthèse des indicateurs communs au réseau. Pour chacun de ces indicateurs, nous avons effectué un état des lieux et nous avons fixé des objectifs à atteindre au terme du contrat, conformément au projet du réseau.

Tableau 3. Indicateurs de pilotage du réseau RAR

Indicateurs	Diagnostic	Objectifs
Environnement socio-économique : pourcentage de : PCS défavorisées, de familles mono-parentales, des élèves issus de familles d'origines étrangères, de boursiers, d'élèves étrangers …	Au regard de ses indicateurs d'environnement, le collège est le moins bien placé du département : 77.1% de PCS défavorisées, taux de boursiers à 67.4%	Même s'il est très difficile d'agir sur les facteurs correspondants, nous pourrons néanmoins essayer d'infléchir ces indicateurs en travaillant d'avantage dans le sens de la mixité sociale : promouvoir le recrutement sur les écoles du secteur en périphérie (Chiron, Hugo, De Musset) et diminuer la fuite vers le privé ….
Mesure des résultats : pourcentage de réussite au DNB, au CFG, résultats des évaluations CE2 et 6ème	Sur les deux écoles du réseau (P Valéry et Voltaire), la moyenne des résultats des deux écoles, aux évaluations des acquis en fin de classe de CE2, en 2005, sont : 52.3% des items en Français et 54.1% des items en mathématiques. Les écarts par rapport à la moyenne départementale sont respectivement de 20% et 14%. Le % moyen de l'évaluation 6ème au collège Lurçat est de 49.65% (Français : 41.7% et mathématiques : 59.2 %) (près de 11 points d'écart à la moyenne départementale) Le pourcentage de réussite au DNB (Diplôme National du Brevet) est la plus bas du département : 44.9 % (Ecart à la moyenne départementale : 34.5 %)	Pour les indicateurs d'évaluation CE2 et 6ème et de réussite au DNB, l'objectif assigné dans le cadre du projet « Ambition Réussite » et de réduire l'écart à la moyenne départementale, pour s'en rapprocher peu à peu.
Situation scolaire : pourcentages de : retard à l'entrée en 6ème, de redoublement	Le pourcentage de retard (de 1an et plus),à l'entrée en 6ème est de 39.4% pour le collège J. Lurçat. L'écart à la moyenne départementale est de près de 22 %. Le pourcentage de redoublants est de 3.8%. Il est inférieur à la moyenne départementale.	Réduire le pourcentage de retard à l'entrée en 6ème en baissant les taux de redoublement (primaire).
Mesure du climat scolaire : absentéisme, retards, punitions et sanctions prises Statistiques des activités scolaires et périscolaires proposées aux élèves	Le taux annuel d'absentéisme est de 4.20% 2588 absences non justifiées	
Orientation : suivi d'une cohorte, pourcentage d'élèves orientés en 2nd GT, en 2nd professionnelle, en apprentissage …	Le taux d'accès en 2nd GT est inférieur à celui du département. Il a tendance à baisser, surtout chez les garçons	Une réflexion d'ensemble sera sans doute nécessaire pour envisager de renverser cette tendance : se rapprocher de la moyenne départementale.

Le tableau de bord général permet de suivre l'état général du réseau, au regard des indicateurs qui ont été choisis par l'institution, pour lui attribuer le label « réseau ambition réussite ». Ces indicateurs permettent d'opérationnaliser le suivi par des mesures de résultats obtenus à l'échelle du réseau (écoles du secteur et collège du réseau). Les résultats attendus concernent en premier lieu l'amélioration de la situation liée à l'environnement. La mixité sociale en constitue le principal critère et permet d'apprécier le niveau d'attractivité du réseau. Ce dernier est surtout tributaire des résultats liés à la scolarité des élèves (résultats scolaires, conditions d'accueil, ambiance scolaire…). Les indicateurs du tableau 3 permettent de positionner le réseau au regard des critères nationaux qui permettront, à l'issue de la période assignée pour la détention du label (quatre années en général), de décider de son maintien ou de sa sortie du classement en « réseau ambition réussite ».

Par ailleurs, pour mettre en œuvre le suivi annuel du projet « ambition réussite », nous avons été amenés à construire des indicateurs de suivi plus précis. L'ensemble de ces indicateurs et les commentaires correspondants sont consignés dans un tableau de bord (tableau 4) qui contribue à l'évaluation et aux bilans intermédiaires.

Tableau 4. Evaluation intermédiaire

Les chantiers du projet	Indicateurs de suivi et d'évaluation	Objectifs
I/ Agir sur les ruptures du système éducatif	-Nombre d'élèves concernés par l'utilisation du livret de compétences - Nombre de PPRE (parcours personnalisés de réussite éducative) mis en place - Résultats aux évaluations nationales (CE2, 6ème, Certificat de Formation Générale, Diplôme National du Brevet) mis en relation avec le taux de CSPD et les autres indicateurs d'environnement - Analyse du diagnostic établi par les professeurs « Ambition Réussite » sur les ruptures inter-cycles	Mise en place du livret personnel de compétences, à titre expérimental, dans les classes de 6ème et à généraliser en cycle 3 Améliorer le pourcentage de prise en charge des élèves en difficulté : à titre indicatif, atteindre 15 à 20 élèves en 6ème /5ème et 5 à 10 en 4ème/3ème. Se rapprocher de la moyenne départementale pour les pourcentages de réussite aux examens
II/ Développer une politique d'accès aux pratiques culturelles	- Nombre de visites dans les musées d'Angers - Nombre d'élèves inscrits dans les différents parcours culturels ou dans les classes à projets culturels - Nombre d'élèves poursuivant une pratique culturelle ou scientifique après le passage au collège ou en dehors du collège	100 élèves / 100 parents 23 en classe sciences 23 en classe théâtre Taux d'orientation en 1ère S et en 1ère L à rapprocher de la moyenne départementale
III/ Prévenir le décrochage des apprentissages et les décrochages scolaires	- Résultats aux évaluations nationales - Taux d'absentéisme (3.08 % annuel) - Orientation à l'issue de la scolarité au collège	Réduire l'écart à la moyenne départementale Amorcer une baisse substantielle du taux d'absentéisme
IV/ Utiliser les évaluations pour modifier les pratiques pédagogiques	- Analyse du diagnostic - Innovations pédagogiques	

Tableau 4. Evaluation intermédiaire (suite)

Les chantiers du projet	Indicateurs de suivi et d'évaluation	Objectifs
V/ Mettre en place des dispositifs destinés à améliorer le « mieux vivre ensemble pour apprendre » et la « gestion des conflits »	- Nombre de conseils d'élèves installés - Nombre de réunions des conseils d'élèves - Nombre de conseils de discipline - Evaluation des sanctions (évictions de classes, retenues…)	Un conseil d'élèves par trimestre au moins Maintenir l'évolution depuis deux années. Le rythme actuel est en moyenne de 1 à 2 conseils de discipline par an (sans aucune exclusion définitive) contre 7 conseils avec exclusion il y a deux ans.
VI/ Permettre aux parents de s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants	- Quantification de l'utilisation des salles parents - Nombre de salles parents créées - Nombre de parents ayant participé aux rencontres de remises de bulletins, aux réunions d'informations… - Nombre de parents participant aux conseils de parents et au comité des parents - Nombre de candidatures aux élections des délégués de parents dans les différentes instances où ils sont représentés dans les établissements	Une salle parent à créer au collège Augmenter sensiblement le nombre de parents (il tourne actuellement autour de 25 à 30 % lors des assemblées générales ou des remises de bulletins) Rendre opérationnel le nouveau « comité des parents d'élèves du collège Jean Lurçat » puis étendre la représentativité vers les écoles du secteur.

B. Evaluation des actions mises en place

Chaque action mise en place dans les différents chantiers du projet « Ambition Réussite », ont fait l'objet d'une évaluation, à l'aide d'indicateurs de suivi et d'évaluation choisis et compte tenu d'objectifs définis. Le tableau de bord qui en résulte est présenté à l'ensemble des acteurs lors des bilans annuels. Il complète les indicateurs institutionnels, en donnant des informations contingentes, pouvant donner lieu à des discussions sur la manière d'opérer pour améliorer les éventuels manques de performances. La construction des indicateurs et leur utilisation dans une optique de pilotage par objectifs, et notre réflexion sur le pilotage de l'établissement par la performance, sur sa faisabilité et son adoption par ses membres, ont fortement contribué à faire évoluer nos cultures professionnelles et managériales et à nourrir l'interrogation centrale de notre thèse. En effet, l'idée de notre hypothèse centrale, liée à l'insuffisante place de la performance dans le déploiement et pilotage stratégiques de l'EPLE, découle de cette réflexion. Le tableau 3 présente les indicateurs de pilotage du réseau RAR. Ils permettent de mesurer la performance du réseau en termes de résultats scolaires et en ce qui concerne l'orientation des élèves. Ils permettent également de suivre la sociologie des élèves accueillis et la situation d'ambiance dans les établissements et en lien avec l'environnement. Un diagnostic et des objectifs de pilotage sont également fournis pour chaque indicateur.

Le niveau de détail des mesures permettent de suivre la réalisation des objectifs sur le terrain, à l'échelle du réseau (collège, écoles, partenaires). Les indicateurs facilitent en outre les prises de décision en orientant les actions de régulation des différentes instances mises en place à l'échelle du réseau : comité exécutif, conseil pédagogique, conseils des écoles.

VII. Système de régulation mis en place à l'échelle du réseau.

A. Une régulation de niveau 1 :

La régulation du réseau RAR se situe au niveau 1, dans le cadre de boucles dites « courtes » en termes d'apprentissages collectifs. La régulation vise ici des réajustements à court terme, à l'intérieur du réseau à partir des évaluations annuelles, prévues dans le contrat (tableau 4). Ces régulations peuvent être négatives, lorsque des indicateurs affichent une baisse de performance de l'EPLE dans un ou plusieurs domaines (indicateurs de comportement ou d'ambiance au sein du collège). Elles visent au retour de l'équilibre par des prises de décisions adéquates. Ainsi, à l'issue de la première évaluation intermédiaire du réseau RAR, en juin 2007, nous avons constaté une hausse de près de 4% du taux d'absentéisme de nos élèves. Les évolutions constatées sont négatives. Nous avons mis en place une commission vie scolaire chargée du suivi des absences, en lien avec les équipes éducatives et les parents concernés. Pour 80 % des élèves concernés, nous avons été amenés à mettre en place des parcours personnalisés pour les aider à surmonter des difficultés scolaires passagères et leur éviter d'éventuels décrochages scolaires (régulation de niveau 1). Pour les 20 % des élèves restants, une simple convocation avec les parents a suffi pour analyser les raisons de l'absentéisme et trouver des solutions immédiates. Pour la plupart, les parents n'étaient pas informés des absences de leurs enfants. Les évolutions peuvent être positives en accentuant des tendances amorcées avec modifications possibles du projet et de ses objectifs. La régulation de niveau 1 n'a pas remis en cause le maintien du collège et de son réseau dans le dispositif avant l'expiration du terme du contrat.

B. Vers une régulation de niveau 2 :

La régulation de niveau 2 (ou boucle longue) vise, à partir d'une évaluation globale et à plus long terme, une remise en question des objectifs, du projet ou des règles de politique générale. Elle a été faite au terme du contrat, quatre années, à partir de l'analyse des indicateurs de pilotage (tableau 3). Elle est agrégée ensuite au niveau de l'Académie, pour tous les réseaux afin de mesurer les effets de la politique académique en matière d'éducation prioritaire. Cette régulation avait été fait à la fin de l'année scolaire 2009 / 2010 et a coïncidé avec les orientations de la politique nationale en ce qui concerne l'avenir des réseaux ambition réussite et qui a abouti à la transformation des réseaux RAR en réseaux ECLAIR (écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite). Le système éducatif a ainsi gagné en souplesse, en devenant plus réactif et plus apprenant.

D'éventuelles régulations positives pourraient au contraire accentuer les tendances amorcées en assurant normalement le maintien dans le dispositif.

VIII. Bilan de l'expérience et perspectives :

A. Bilan chiffré :

La mise en place du réseau « ambition réussite » et l'adoption de nouvelles règles managériales coïncident avec une embellie des résultats chiffrés du collège. Les principaux indicateurs de résultats sont passés au vert : le pourcentage de réussite au diplôme national du brevet (DNB) dépasse la moyenne départementale. Le taux d'orientation en seconde générale a presque doublé en deux années. Le pourcentage de redoublement est proche de 0.

Parallèlement, les indicateurs d'environnement socio-économique du collège ne cessent de se dégrader : le pourcentage de PCS défavorisées atteint son niveau record, de 74 % et le taux des élèves boursiers dépasse 80%. Le pourcentage des familles mono-parentales est de l'ordre de 46%.

La situation sociale environnante ne cesse donc de se dégrader. Le territoire où se trouve le quartier, au cœur duquel se trouve le collège, est éligible à toutes les mesures et expérimentations mises en œuvre dans la lutte contre les inégalités sociales. Le déploiement des mesures ne cesse de s'amplifier. La situation continue quand même à se dégrader.

B. Bilan qualitatif tiré des observations :

Observations faites lors de la mise en œuvre du dispositif : difficultés, freins et obstacles.

Les principales difficultés étaient liées à la gouvernance d'un système en réseau. Il est très difficile de coordonner les différentes parties prenantes, surtout si elles jouissent de statuts différents et qu'elles ne poursuivent pas forcément le même but que l'Education

nationale. Cette dernière souhaite garder la main sur les actions menées pour axer les efforts sur la maîtrise des connaissances fondamentales. Certaines parties prenantes au réseau ont des intérêts divergents pour ne pas dire antagonistes. La maison de quartier par exemple, s'implique dans le projet pour pouvoir récupérer les élèves sur les plages horaires extra-scolaires et ainsi augmenter ses effectifs et pouvoir justifier de demandes de subventions, notamment dans le cadre des dispositifs de cohésion sociale. Pour maintenir une cohérence d'ensemble et une continuité éducative entre les différents champs d'intervention, nous avions opté pour le maintien des élèves dans l'enceinte du collège autant que nous le pouvions. Certains ateliers pris en charge par le centre social ont été par exemple hébergés par l'établissement ou par les écoles du secteur.

L'implication d'autres partenaires extérieurs a été très mal perçue, particulièrement par les enseignants. Ils y voyaient là une forme d'ingérence dans les prérogatives de l'Education Nationale. Certains y voyaient également une forme de désengagement de l'Etat par rapport à ses missions éducatives.

Certains partenaires internes à l'éducation nationale ont émis des réserves sur certains aspects du dispositif, notamment sur l'intervention de partenaires externes dans le projet éducatif lié au réseau RAR.

Toutes ces difficultés ont été peu à peu surmontées mais nous ont alertés sur les résistances au changement. Elles n'ont pas empêché la formalisation et l'adoption d'un projet de réseau qui nous a permis de nous interroger, en profondeur, sur nos pratiques pédagogiques et managériales. Nous avons globalement pris conscience de l'importance de la gouvernance du système éducatif de proximité qui doit prendre en compte la nécessité d'accompagner les personnels pour les aider à dépasser leurs difficultés, dans un contexte en évolution.

C. Amorce d'une culture de l'évaluation ?

La réforme de l'éducation prioritaire nous a permis de développer une véritable culture locale de l'évaluation dans le système éducatif. La construction du projet de réseau nous a permis d'expérimenter des concepts managériaux innovants et d'habituer les équipes du collège et des écoles à leur maniement (indicateurs, tableau de bord …). Les concepts de performance et d'efficience prennent peu à peu place dans la culture des acteurs. Les enseignants prennent conscience que l'on ne peut pas continuer à gérer nos établissements selon une logique de « capacité infinie » sans se soucier des résultats obtenus au regard

des moyens mis en œuvre. En quoi ces moyens ont-ils permis ou non la réussite de nos élèves ?

Jusqu'où seront-ils prêts à jouer le jeu et à accepter les conséquences d'une éventuelle régulation ? Quelle serait, par exemple, leur attitude face à une éventuelle sortie de leur établissement du classement en réseau « ambition réussite » et qu'il faudrait rendre des moyens pour les redistribuer ? Jusqu'ici, la logique de « toujours plus de moyens » a toujours dominé.

A l'issue d'une période de quatre années qui nous ont permis de mettre en place un réseau « ambition réussite » et d'impulser des modalités de managements innovants, nous avons pris conscience de la nécessité d'aller plus loin dans la refonte du pilotage de l'EPLE. Cette expérience nous a confortés sur le rôle important des outils de gestion (tableau de bord) et celui des instances intermédiaires de pilotage (conseil pédagogique), dans une démarche de projet global. En effet, le conseil pédagogique a joué un rôle important dans la mise en place du réseau « ambition réussite ». Il nous a fallu pour cela adapter un cadre managérial intégrateur dans l'EPLE qui tienne compte du contexte institutionnel. Les enseignements de cette expérience nous ont incités à orienter la recherche sur les conditions de l'instrumentation de la mise en œuvre du projet d'établissement, par la co-construction des outils de gestion et de modèle conceptuel de pilotage dont les sens et les valeurs doivent émerger d'un travail collectif avec l'ensemble des acteurs et des parties prenantes. Nous avons choisi de poursuivre le travail de recherche et d'expérimentations dans un autre contexte, en lien avec une thèse. Cette dernière s'inscrit dans le prolongement de cette période d'observation et d'étude. Nous avons souhaité prolonger cette étude en analysant davantage les conditions d'adaptation et de diffusion des outils de gestion dans l'EPLE.

D. De la nécessité d'élargir l'ancrage théorique :

L'étude des conditions de diffusions d'innovations managériales dans l'EPLE, dans un contexte ouvert, de type réseau, nous a amené à travailler sur les conditions d'engagement et d'enrôlement des acteurs et d'envisager par la suite un ancrage théorique davantage basé sur les théories des réseaux et celles de l'acteur réseau.

Le choix de notre thématique et de son contexte se situe dans le prolongement des conclusions issues de cette étude. Le manque d'instrumentation du pilotage apparaît clairement comme le principal handicap au changement managérial dans l'EPLE. Par

ailleurs, l'expérience menée à la tête du réseau « ambition réussite » nous a montré l'importance de la démarche de projet pour accompagner ce changement. Or, les EPLE utilisent très peu le projet d'établissement comme levier de pilotage. Les effets sur le terrain sont en tout cas bien en dessous des attentes institutionnelles (Rapport IGEN, 2000 et Rapport Obin, 2005). Les études précédentes et nos observations du terrain nous ont convaincus d'adopter un angle de recherche liant projet d'établissement et diffusion d'un outil de gestion.

En nous recentrant sur l'EPLE, nous avons souhaité affiner l'analyse des conditions du changement managérial en prenant en compte la nécessité de lier pilotage et démarche de projet. Un établissement scolaire qui a un projet et qui s'inscrit plus facilement dans une dynamique globale du changement se donne de sérieux atouts pour réussir et faire réussir ses élèves.

Nous avons choisi d'aborder la question de l'instrumentation du pilotage de l'EPLE par le prisme de la démarche de projet d'établissement. L'étude des conditions de diffusion d'un outil de gestion a été menée dans le cadre d'une refonte du processus de construction d'un projet d'établissement, pour l'outiller et pour lui donner sens. Notre objectif était de construire un modèle managérial pour permettre de créer les conditions d'une organisation apprenante. Le tableau de bord prospectif a été choisi comme le cadre conceptuel de ce modèle. Nous l'avons adapté à l'EPLE en l'adossant à un nouveau projet d'établissement. Outre l'intérêt d'avoir un ancrage managérial institutionnel à l'outil, cette solution nous est apparue opportune pour contourner des obstacles liés à des routines défensives potentielles (identifiées lors de la première phase d'étude) de la part d'acteurs peu enclins à adhérer à des pratiques managériales issues du secteur privé. Nous avons cherché à contourner cette difficulté en adossant la construction de l'outil et sa diffusion à un processus de réingénierie de la démarche de projet d'établissement. Nous devions ainsi faire une double opération de réingénierie managériale de l'EPLE, par la refonte de la démarche de projet d'établissement et par la diffusion d'un outil de gestion.

Par ailleurs, le modèle managérial que nous devions construire devait répondre aux exigences de la NGP, relayées par la nouvelle gouvernance académique. La recherche s'inscrit dans ce cadre de référence dans lequel évolue l'EPLE aujourd'hui. Sa complexité croissante nous amène à repenser le modèle managérial des établissements scolaires du second degré et leur ancrage aux processus de régulation institutionnelle. Le modèle que nous devions construire devait faire de la démarche de projet d'établissement un vecteur des changements managériaux nécessaires. Or les observations du terrain ne montraient pas d'engouement pour l'utilisation du projet d'établissement dans le pilotage des EPLE.

Le cadre de l'étude est un collège de taille moyenne, situé au centre-ville d'une agglomération de plus 150000 habitants. Il accueille plus de 560 élèves. L'établissement est très attractif. Ses effectifs sont en constante augmentation. La sociologie de la population accueillie est composée majoritairement d'élèves issus de milieux favorisées. Le tableau suivant en présente la répartition à la rentrée 2013.

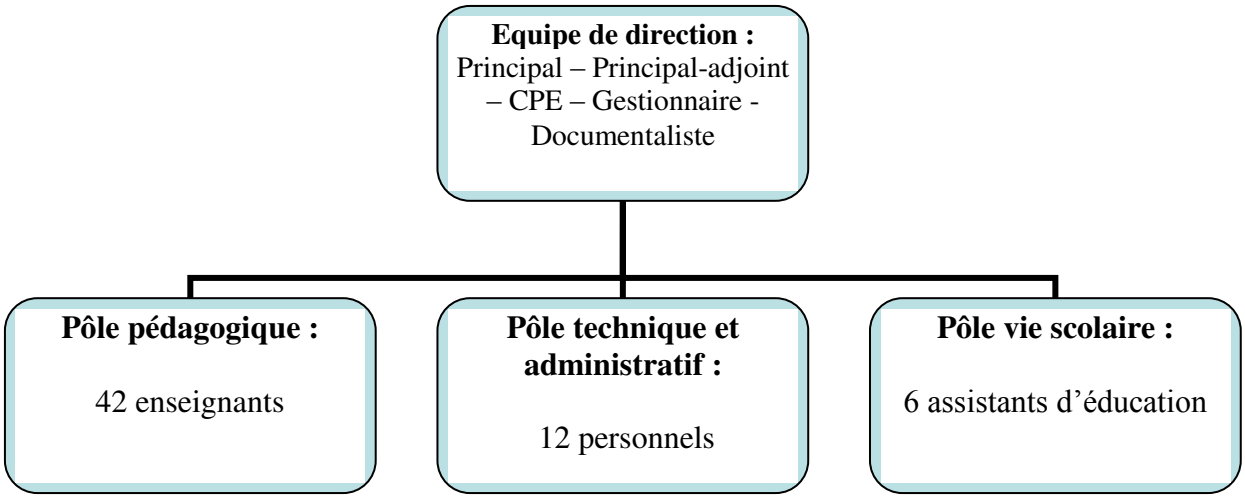
	PSC favorisées	**PCS défavorisées**
2013	42.3	20.7

Les résultats au Diplôme National du Brevet, pour la session 2013, font état de plus de 92 % d'admis. La validation du socle commun des connaissances, des compétences et de culture pour l'ensemble des élèves atteint 98 %.

L'offre de formation du collège est essentiellement portée par deux pôles d'excellence, les sections CHAM/CHAD et basket. Afin de contribuer à son élargissement et afin de promouvoir l'ouverture du collège vers d'autres vecteurs de réussite, nous avons notamment mis en place l'option découverte professionnelle trois heures (ODP 3h) en classes de troisième, en partenariat avec le tissu économique angevin, le CIO et l'école d'ingénieurs ISTIA d'Angers. Les élèves sont encadrés par trois professeurs et bénéficient d'activités axées sur la découverte du milieu socio-économique et sur le développement d'une culture de l'entreprise.

La politique de GRH vise essentiellement à fédérer les équipes autour des différents projets mis en oeuvre et à les outiller pour développer des pratiques pédagogiques innovantes et différenciées, pour répondre aux besoins d'un public de plus en plus diversifié. Nous avons ainsi pris en compte un fort renouvellement d'enseignants, puisque le pourcentage d'ancienneté inférieure ou égale à deux années au sein du collège est passé de 13,5 % en 2008 (33,4 % dans l'Académie) à 36,1 % en 2010. Il a dépassé le pourcentage académique qui est de 32,5 %. Nous avons veillé à la construction d'une véritable culture de l'établissement, qui s'inscrit dans la continuité mais qui prend aussi en compte toutes ces évolutions.

Les effectifs de l'établissement se montent à 65 personnes. L'organigramme suivant en présente la ventilation par pôle.



Recherche intervention et développement professionnel du chef d'établissement :

Les différentes expériences menées nous ont permis d'apprendre à partir des actions que nous avons menées. Nous avons fait des différents champs d'intervention autant de sources de connaissances pour affiner notre professionnalisation. Le propos ne vise pas à faire une auto analyse, mais de partir de notre propre expérience pour analyser le rôle du chef d'établissement dans la diffusion d'un outil de gestion conçu comme un modèle apprenant pour lui comme pour l'établissement. Le chef d'établissement doit sortir d'une logique professionnelle exclusivement centrée sur l'administration et développer une posture de manager. Il doit pour cela développer une culture professionnelle davantage axée sur la construction du sens collectif d'une politique éducative publique de proximité.

Nous avons accompagné les différentes missions qui nous ont été confiées en tant que chef d'établissement par des cycles de formation et de recherche. Nous nous sommes mis en situation de construction de savoirs d'action à partir des différentes expériences et expérimentations mises en oeuvre. Les savoirs produits sont formalisés et mis en débat au sein de l'EPLE, dans un cadre collectif. Toutefois, la consolidation des savoirs d'action devait se faire par confrontation au terrain, étayée par une validation académique dans le cadre d'une démarche de recherche intervention. Nous avons ainsi décidé de développer une posture épistémologique qui nous a permis de concilier recherche et prise de décision. Le processus de formation mis en place est construit, suivi, évalué et réajusté (Guy Pelletier, 1999),

notamment par des validations universitaires. Les savoirs d'actions qui en découlent sont contingents mais leurs conceptualisations et leurs validations universitaires leur confèrent un statut de connaissances de portée scientifique. Cette dynamique que nous nous sommes imposée s'inscrit dans une culture professionnelle que nous souhaitons pérenniser. Nous nous inscrivons en même temps dans une logique de droit à l'expérimentation et à l'erreur.

Nos différentes expériences en tant que chef d'établissement, nous ont permis de développer une véritable culture locale de l'évaluation dans le système éducatif. Ainsi, la mise en place d'un réseau « ambition réussite » nous a donné l'opportunité d'expérimenter des modalités de managements innovants. L'introduction de la démarche de projet, du tableau de bord et des indicateurs de pilotage dans le management de l'EPLE furent les principaux leviers. Cette expérience et les évolutions récentes du cadre de gestion des EPLE (LOLF et RGP) nous on fait prendre conscience de la nécessité d'approfondir davantage l'étude des conditions de refonte du pilotage de l'EPLE. Cette expérience nous a par ailleurs confortés sur l'importance du rôle de l'outil de gestion comme vecteur de changements managériaux.

Dans le prolongement de la mise en place du réseau ambition réussite et d'un nouveau cadre managérial, lors d'un changement d'établissement, nous avons souhaité approfondir la question de l'instrumentation du pilotage de l'EPLE, comme vecteur de changement. Notre recherche s'inscrit dans un cadre institutionnel qui situe à nouveau la démarche de projet d'établissement au centre d'enjeux de gouvernance académique rénovée. L'ancrage du pilotage de l'EPLE à la chaîne de gouvernance et son déploiement stratégique dans toutes les fonctions de l'EPLE ont été le fil rouge de notre démarche. C'est pourquoi, nous avons choisi de poursuivre l'étude par le prisme de la démarche de projet d'établissement.

Par ailleurs, notre démarche s'inscrit dans une posture professionnelle qui vise à concilier recherche et prise de décisions. Le contexte général de la recherche s'inscrit dans la mise en oeuvre sur le terrain de la LOLF et de la réforme du cadre budgétaire et comptable.

Nous retiendrons que le contexte général de la recherche est étroitement lié au projet d'établissement, remis à l'honneur aussi par la nouvelle gouvernance académique.

Chapitre 2. Contexte général de la recherche

L'insistance se fait de plus en plus grande sur la nécessité de développer la culture de pilotage par les résultats, conformément aux préconisations de la LOLF. Les évaluations internationales (Programme international pour le suivi des acquis des élèves -PISA-) contribuent fortement à l'émergence de la culture de la performance, très éloignée des traditions du système éducatif en France. Le chef d'établissement est un acteur clé dans ce processus de changement qui s'installe peu à peu à la tête des collèges et des lycées.

Pilotage et démarche de projet :

Les fondements de la LOLF mettent l'accent sur l'autonomie, la globalisation et la mesure de la performance pour définir le cadre managérial de l'EPLE. Le pilotage par les objectifs et la mesure de la performance imposés par la LOLF doivent être accompagnés d'une adaptation de la démarche de projet d'établissement afin de permettre au pilotage de l'EPLE d'infléchir davantage sur les pratiques pédagogiques (Erick Louis, 2005). Selon l'auteur, les projets d'établissement doivent être remodelés en fonction de la logique LOLF. Le projet d'établissement, vu sous l'angle d'un outil de gestion, ne nous paraît pas suffisant pour fixer les modalités de mise en œuvre des principes de la LOLF sur le terrain. Depuis sa mise en œuvre par la loi d'orientation sur l'école de 1989, les expériences se sont montrées peu concluantes quant à l'impact du projet d'établissement sur le managérial des EPLE. Dans ce sens, le chef d'établissement doit pouvoir disposer d'outils pour orienter le pilotage vers les résultats et la recherche d'efficacité et d'efficience. Le déploiement des objectifs de la LOLF dans l'EPLE, adaptés aux contraintes locales et aux objectifs du projet académiques, relèvent d'une démarche volontariste de pilotage qui doit être outillée en conséquence.

La mise en œuvre des principes du «Nouvelle Gestion Publique» (NGP) et ceux de la LOLF, relayée par l'application du nouveau cadre budgétaire et comptable, nous oblige à poser la question de l'instrumentation du pilotage de l'EPLE. Ce nouveau cadre de la gestion publique s'est traduit par l'impulsion d'une nouvelle gouvernance académique relayée à l'échelon départemental par la direction académique. L'EPLE constitue le dernier maillon de la chaîne de gouvernance de la politique éducative de proximité. La recherche pose la question de l'instrumentation du pilotage de l'EPLE dans la continuité de cette chaine de

gouvernance et, précisément, dans le cadre du déploiement de la politique académique. Notre démarche repose sur l'analyse des conditions du changement managérial dans l'EPLE, à partir de l'instrumentation du processus de construction du projet d'établissement. L'approche par les outils de gestion s'inscrit dans la perspective d'instrumentation du pilotage. Pour aller dans le sens de Gilles Rouet (2013), il nous paraissait impossible d'entreprendre des changements institutionnels dans une organisation publique, telle que l'EPLE, sans tenir compte des dimensions historiques et politiques. Le diagnostic effectué dans un EPLE situe les problèmes organisationnels rencontrés et justifie notre choix de centrer la problématique de cette instrumentation à partir de la diffusion des outils de gestion.

I. Modernisation de l'action publique :

La modernisation de l'action publique a été nécessaire en raison de plusieurs facteurs. Ils ont poussé l'Etat à mettre en place une nouvelle gestion publique. Les facteurs liés à la mondialisation et, en particulier ceux qui sont liés à la construction européenne ont incité l'Etat français à mettre en place des nouveaux principes de gouvernance publique. Ils permettent d'apprécier davantage le positionnement de la France dans des comparaisons internationales qui adoptent des critères normalisés, pour la plupart issus de la NGP. Ils concernent également le domaine éducatif sur lequel pèsent des enjeux internationaux importants, compte tenu de l'ouverture croissante des marchés et du développement des relations entre les pays. Le marché de l'éducation s'ouvre et s'internationalise de plus en plus (PISA). Les comparaisons internationales doivent se faire sur des standards reconnus par tous les pays. Cette ouverture internationale a été accentuée par le processus de construction européenne générateur de modernisation de l'action publique. La culture managériale qui pousse à la réforme s'est très fortement inspiré des principes économiques libéraux qui, placés dans un contexte de mondialisation, prônent la performance de l'Etat. Ainsi, depuis 1980, les pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) sont passés d'une logique managériale de type « administration publique » à une logique de « gestion publique ». L'organisme a montré, par des études, l'intérêt d'une nouvelle gestion publique qui passe par l'adoption d'une démarche de budgétisation de la performance. La grande majorité des pays de l'OCDE ont adopté une gestion publique par objectifs, en mettant en place des procédures budgétaires qui évaluent l'action publique par des indicateurs de performance. Ce nouveau cadre tend à façonner de plus en plus

l'action publique en France, notamment en mettant le souci de la performance au cœur d'un enjeu de gouvernance.

Dans son étude sur la gouvernance des universités en Europe, à propos de la mise en œuvre de la NGP, Thierry Côme a mis en exergue l'inefficacité générale du service public et son incapacité à innover et à motiver les individus (Thierry Côme, 2011).

Le souci de performance du service public a été accentué par les différentes crises économiques et financières qui obligent l'Etat à renforcer sa rigueur de gestion budgétaire et à adapter les règles de la gestion publique. L'Etat doit en effet continuer à assumer ses fonctions redistributives, avec justice et équité, dans un environnement contraint.

Par ailleurs, les évolutions sociétales qui ont accompagné l'ouverture mondiale, ont modifié l'image de l'Etat auprès de nos concitoyens. Ces derniers considèrent que les productions de certains services, actuellement effectués par l'Etat, peuvent être relayées par des organisations privées, jugées plus performantes. C'est le cas notamment de la production de services publics d'enseignement. Ainsi, en France, notamment dans les régions de l'Ouest, l'enseignement public coexiste avec un système d'enseignement privé qui attire une part importante de familles (40 % en moyenne). Cet afflux d'élèves vers l'enseignement privé tend à s'accentuer ces dix dernières années. Le constat des effectifs dans les écoles privés, effectué lors de la rentrée 2014 dans le périmètre qui concerne le terrain de notre recherche, fait état d'une augmentation de 240 élèves par rapport à la rentrée précédente. Cette augmentation des effectifs dans les écoles privés s'est faite, dans les zones urbaines sensibles essentiellement, au détriment des écoles publiques. Dans ces zones, nous avons assisté, durant la même période, à un mouvement important de « fuites » des familles de l'enseignement public vers l'enseignement privé. La question de la performance de l'établissement est un critère important de choix des familles qui jugent la solidité de l'EPLE par la production de résultats incontestables.

A. La nouvelle gestion publique et le pilotage des organisations publiques :

1. Notre recherche s'inscrit également dans la perspective de la NGP :

La contribution des travaux de Christopher Hood (1991, 1996) a permis d'outiller la mesure des résultats de l'action publique. Il a notamment mis en évidence sept « principes/objectifs/mesures » types pour améliorer les résultats de l'action publique (voir tableau 5). L'obligation de rendre des comptes en justifiant les résultats obtenus au regard d'objectifs préétablis (principe de l'accountability) fondent sa démarche qui vise à adopter un

mode de fonctionnement conséquentialiste : seules les conséquences de l'action publique comptent. Dans cette optique, l'évaluation occupe une place importante.

Tableau 5. Les principales orientations de la nouvelle gestion publique selon HOOD

Principes	Objectifs	Mesures-types
Réorganiser les unités opérationnelles par produit	Séparer le pilotage du design de la mise en œuvre	Création d'agences, contractualisation
Renforcer la concurrence interne et externe dans les administrations	Abaisser les coûts et améliorer les standards par la concurrence	Procédures d'appels d'offres, benchmarking, contractualisation
Responsabiliser le management de la fonction publique (« autonomy and accountability »)	Éviter la diffusion du pouvoir et clarifier les responsabilités	Autonomie de gestion du manager de projet (« freedom to manage »)
Assurer une plus grande discipline budgétaire dans l'utilisation des ressources	Réduire les dépenses publiques, faire mieux avec moins	Plafonds de dépenses, réduction d'effectifs, travail par objectifs
Valoriser les instruments de management ayant fait leurs preuves dans le secteur privé	Transformer la structure des incitations et des modes de contrôle	Outils de gestion (comptabilité analytique, contrôle de gestion), contractualisation avec les personnels ou les administrés
Rendre explicite, formelle et quantifiable la mesure des performances et des normes	Renforcer l'accountability en déterminant précisément les objectifs	Indicateurs quantitatifs de gestion et de qualité pour mesurer les résultats
Mettre l'accent sur l'évaluation des résultats	Passer à l'obligation de résultat	Ressources et rémunérations liées aux performances, primes selon les résultats.

Source : Hood ((1991, 1996)

La nouvelle gestion publique est essentiellement basée sur la mesure des résultats de l'action publique. Dans ce contexte, l'amélioration des résultats de l'action publique entraine en amont de multiples transformations organisationnelles des administrations. L'évaluation des résultats au regard d'objectifs et le rendre compte (accountability) deviennent des leviers de gestion déterminants.

2. Cadre budgétaire et financier actuel des EPLE :

Le cadre comptable et financier des EPLE a été réformé en 2008. Le nouveau cadre permet une meilleure traçabilité des opérations budgétaires et comptables. Parallèlement à

la mise en œuvre de la LOLF, les nouvelles règles comptables et budgétaires s'alignent sur le plan comptable général. Par ailleurs, le budget sera désormais élaboré en tenant compte du projet d'établissement de l'EPLE et du contrat d'objectifs conclu avec l'autorité académique. Il comprendra trois services généraux distinguant clairement les activités pédagogiques, la vie de l'élève, et l'administration et la logistique : les deux premiers correspondent aux programmes budgétaires de l'Etat « Enseignement public du second degré » et « Vie de l'élève », et le troisième en partie aux compétences transférées aux collectivités territoriales par la loi du 13 août 2004. En outre, un état annexé au budget donnera des indications sur les emplois et la masse salariale des personnels rémunérés par l'Etat et les collectivités territoriales : ces informations permettront de déterminer le coût complet de fonctionnement des EPLE, qui figurera dans les comptes rendus de gestion des contrats d'objectifs (rapports annuels d'activité et de performance de l'EPLE).

Ce nouveau cadre devait permettre une plus grande autonomie et un pilotage par les résultats conforme aux orientations de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF).

3. Mutations récentes dans l'EPLE :

L'architecture budgétaire des EPLE a été remodelée. Elle a vu disparaître les chapitres que nous utilisions (A1, A2, B, C, D, etc...) pour être dirigée vers une lecture en phase avec les programmes LOLF de l'Etat. La nouvelle structure du budget d'un EPLE a donc été réorientée sur une construction en chapitres qui permet une lisibilité des actions conduites, à travers des domaines et sous-domaines d'activités, qui devront normalement intégrer le projet d'établissement et le contrat d'objectifs.

Il ressort de cette architecture quatre chapitres principaux :

- Un chapitre « fonctionnement pédagogique »
- Un chapitre « vie de l'élève »
- Un chapitre « fonctionnement général »
- Un chapitre dédié aux « services annexes », qui comprend notamment la restauration et l'hébergement

Il faudra rajouter également :

- La section en capital permettant l'intégration des dépenses d'investissement
- Et (pour information) les dépenses de personnels rémunérés par l'Etat ou les collectivités qui ne feront pas l'objet d'un vote du conseil d'administration

Au-delà du fait que les chapitres budgétaires permettront la déclinaison des programmes LOLF, il ressort de cette construction une approche innovante en matière de pilotage de l'EPLE. La nouvelle architecture prend davantage en compte les objectifs du projet d'établissement tout en améliorant la lisibilité de la politique budgétaire de l'établissement qui acquiert du sens à travers des objectifs fédérateurs. Notre recherche s'inscrit dans la continuité de cette réforme, en mettant l'accent sur la construction d'un outil de contrôle de gestion. Elle vise à en analyser les conditions de la mise en œuvre sur le terrain et à proposer une méthode opportune pour faciliter l'application des principes de la LOLF dans l'EPLE.

Le processus de mise en œuvre de la politique publique incite à évaluer les effets de la politique publique, non seulement à travers la réalisation des actions mais surtout à partir du vécu par les usagers. La réalisation de l'action publique n'est pas une fin en soi. Son prolongement en termes d'impact notamment sur la satisfaction de l'usager est primordial. Il doit être mesuré et analysé. La LOLF fixe le cadre de cette évaluation.

B. La LOLF et sa mise en œuvre :

A l'initiative du parlement, la LOLF a donné une forte impulsion à ce changement de culture de la gestion des deniers publics qui doit de plus en plus transcender le seul point de vue de la gestion.

Les résultats d'une politique éducative, en l'occurrence au niveau de l'EPLE, ne peuvent s'apprécier à partir d'un seul point de vue. Il est donc indispensable de ne pas se limiter au suivi d'un seul indicateur ou se polariser sur les seuls indicateurs quantitatifs. Ainsi, les indicateurs de performance des programmes de la LOLF doivent répondre à la mesure de types d'attentes qui correspondent à des points de vue complémentaires : celui de l'usager, celui du contribuable/citoyen et celui de l'institution. Par conséquent, les indicateurs quantitatifs de la LOLF doivent être complétés par des indicateurs qualitatifs afin de mesurer pleinement la « valeur ajoutée » réelle générée par les services publics de l'éducation nationale. Les évaluations doivent donc être globales et impliquer tous les acteurs qui doivent contribuer pleinement au processus d'évaluation et de régulation.

La volonté institutionnelle combinée à une très forte exigence des usagers à l'égard des services publics créé une situation nouvelle à laquelle il faut répondre sur le terrain.

1. Principes généraux :

La LOLF (loi organique aux lois de finances) a été votée en 2001 et mise en application, dans la mise en place des budgets de l'Etat et ceux des organisations publiques, en 2006. La LOLF définit les conditions de la réforme budgétaire et comptable. Elle définit les termes d'une véritable révolution culturelle en ce qui concerne la fonction publique et son fonctionnement. Elle conduit l'Etat à expliciter ses objectifs, puis à évaluer les résultats, en mesurant l'efficacité et l'efficience des moyens mis en œuvre. La LOLF instaure une véritable culture du résultat dans la gestion publique. Pour autant, elle ne lie pas l'obtention des moyens aux résultats. Elle pose la performance au cœur de l'action publique. Sa mise en œuvre oblige l'Etat à adopter une gestion budgétaire et un pilotage par des indicateurs de performance. Un rapport annuel de performance doit être établi pour faire état des performances des politiques publiques qui inscrivent désormais les actions des agents dans une optique d'obligations de résultats. L'objectif de rendre compte devient la règle à tous les niveaux. Il doit être accompagné de la mise en place d'un dialogue stratégique entre tous les niveaux participant à la mise en œuvre de l'action publique (A. Didier, 2007).

L'approche de la LOLF englobe une dimension économique et financière très forte. Dans un contexte de crise économique, elle encadre la politique de maîtrise des dépenses publiques par des nouvelles règles de gestion budgétaires et comptables des deniers publics, dans les administrations centrales et au niveau des services déconcentrés. Elle met en application le principe de globalisation des crédits, répartis entre les services déconcentrés par des budgets opérationnels (BOP). La mise en œuvre des BOP sur le terrain se fait sous la responsabilité de gestionnaires qui voient leur liberté et responsabilité s'accroître, à l'intérieur d'une enveloppe globale.

Les principes budgétaires qui découlent de la LOLF mettent en œuvre, outre les principes classiques (annualité, unité, universalité, spécialité), un concept innovant lié à la sincérité. Nous n'expliciterons pas les principes classiques qui régissent le cadre budgétaire. Le principe de sincérité (articles 27 et 32 de la LOLF) mérite un développement, car il constitue une véritable innovation dans le contexte de la gestion publique. Il s'inspire du droit comptable privé en obligeant à mettre en œuvre la règle de sincérité ex-ante des provisions (sincérité budgétaire) et une règle ex-post des comptes (sincérité comptable). Par ailleurs, la LOLF est fondée sur le principe d'une budgétisation orientée vers les résultats à partir d'objectifs définis. La nouvelle orientation rompt avec une budgétisation par nature qui répartissait les dépenses par chapitre en fonction de leurs finalités. L'abandon d'une

budgétisation par chapitre a laissé place à une répartition budgétaire globalisée qui offre plus de souplesse et davantage de responsabilité aux responsables administratifs.

La LOLF présente une nouvelle architecture budgétaire de la fonction publique autour de l'axe mission-programmes-actions. Les crédits sont votés en fonction des politiques et actions de l'Etat. Ils sont votés par programmes, regroupés dans des missions. Chaque programme se compose de plusieurs actions. Le vote du budget se fait au niveau des missions. L'unité de spécialité s'applique désormais au programme et non plus à celui du chapitre. Le budget du programme regroupe des dépenses de toute nature, dans le cadre d'une politique.

Nous pouvons résumer le schéma budgétaire mis en œuvre par la LOLF et le principe de la globalisation des crédits par la figure 2.

Figure 2. Schéma budgétaire de la LOLF.

Discussion et vote par le parlement	**Autorisation et exécution**	**Gestion**

Unité de vote	**Unité de spécialité**	**Actions**
Mission x	Programme a	Action 1 Action 2 Action 3
	Programme b	
	Programme c	
	Dotation	Dépendes imprévisibles Provisions relatives aux rémunérations publiques Dotations pouvoirs publics (Assemblée.Nationale., Sénat)

Une mission comprend un ensemble de programmes concourant à une politique publique définie.

Un programme regroupe les crédits destinés à mettre en œuvre une action ou un ensemble cohérent d'actions qui dépendent d'un même ministère et auxquels sont associés des objectifs précis et des résultats attendus, susceptibles de faire l'objet d'évaluations.

La dotation correspond à une catégorie de crédits qui se prêtent mal à la construction en programmes. Ils ne s'intègrent dans aucun programme. Ils correspondent aux dépenses des pouvoirs publics (présidence, Assemblée nationale, Sénat), les dépenses imprévisibles et les mesures générales en matière de rémunération.

Les crédits sont représentés, à titre indicatif, par titre sauf pour les crédits ouverts sur les dépenses de personnel de chaque programme qui constituent le plafond des dépenses de cette nature.

Regroupement des charges budgétaires de l'Etat :

Titres :

1. Les dotations des pouvoirs publics
2. Les dépenses de personnel
3. Les dépenses de fonctionnement
4. Les charges de la dette de l'Etat
5. Les dépenses d'investissement
6. Les dépenses d'intervention
7. Les dépenses d'opérations financières

La principale innovation de la LOLF a été la mise en évidence du titre 2 les dépenses de personnel de l'Etat. Il regroupe la masse salariale de l'Etat qui comprend : les rémunérations, les cotisations et les retraites.

Dans la nouvelle gestion budgétaire, les dépenses de personnel constituent une enveloppe globale doublement plafonnée en crédits et en emplois. Ces plafonds constituent une contrainte majeure de gestion publique. Ils se traduisent en limitations de crédits qui ne peuvent être transférés vers d'autres dépenses, et en limitations d'emplois exprimées en « équivalent temps plein travaillé ».

2. Principe de fongibilité des crédits :

En application du principe de fongibilité, les crédits des titres qui composent les différents programmes peuvent s'abonder les uns aux autres en fonction des besoins. Ce principe permet une plus grande autonomie et responsabilité dans la gestion des fonds publics. Le gestionnaire peut transformer des crédits d'investissement en crédit de fonctionnement et inversement. Cette fongibilité est toutefois asymétrique, car elle ne permet pas de transférer des dépenses d'investissement vers des dépenses de personnel, afin d'éviter des engagements financiers de long terme. Le transfert des dépenses de personnel vers des dépenses d'investissement est toutefois possible.

Trente-quatre missions ministérielles (action extérieure de l'Etat, Agriculture, culture, défense, justice...) et huit missions interministérielles (enseignement scolaire, sécurité sociale, sport et jeunesse...) sont prévues.

3. Les logiques de la LOLF et le système éducatif :

La construction de l'Europe a eu des répercussions dans le domaine de l'éducation. Le point de référence restera la décision du Conseil européen lors du sommet de Lisbonne en mars 2000. Elle vise à faire de l'Europe : « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». Cette décision, qui impactera fortement l'éducation, marquera le début du processus dit de Lisbonne.

Le processus de Lisbonne a incité les pays européens à développer trois axes stratégiques en ce qui concerne l'éducation :

- Améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation : formation des enseignants, compétences de base, technologies de l'information et de la communication (TIC), recrutement dans les filières scientifiques et techniques et utilisation optimale des ressources)
- Faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation : environnement d'éducation et de formation ouvert, éducation et formations plus attrayantes, citoyenneté active – égalité des chances – cohésion sociale)
- Ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation et de formation (liens avec le monde du travail et de la recherche et avec la société, esprit d'entreprise,

enseignement des langues étrangères, mobilité et échanges, coopération européenne).

La situation interne justifie également que des changements soient entrepris dans le système éducatif. Nous citerons trois raisons essentiellement (A. Didier – DAPEP – Académie de versailles, 2007) :

- Le pilotage de l'Education Nationale : Les changements ne paraissent plus possibles, compte tenu du volume des informations diffusées et du nombre de réformes à entreprendre. L'auteur préconise de centrer les changements sur les difficultés essentielles (décrochage scolaire par exemple). Le pilotage doit mettre l'accent sur une logique de changements progressifs et mener une réflexion stratégique préalable, basée sur une évaluation.
- Les performances du système éducatif : La forte progression du pourcentage de réussite au baccalauréat, dans une tranche d'âge (passage de 25% en 1980 à 68% aujourd'hui), paraît stagner aujourd'hui : « Le système est en panne et l'ascenseur social ne fonctionne plus » (A. Didier, 2007). Il nous revient par conséquent de mettre l'accent sur la réussite de tous les élèves et d'adapter le pilotage de l'EPLE en conséquence.
- Le renouvellement du corps enseignant : La mise en place d'une véritable gestion des ressources humaines doit tenir compte du renouvellement à venir du corps enseignant et à la diversification de leurs statuts. La réflexion doit porter également sur la nature des obligations des enseignants en lien avec leurs services (bivalence, globalisation des activités, globalisation des temps...). Le management doit répondre aux demandes des enseignants en termes de reconnaissance, tout en faisant des compétences et savoir-faire de véritables ressources pour l'EPLE.

Le management public doit faire face à des changements importants qui impliquent des aspects culturels et techniques. En tant que cadres, nous devons créer les conditions pour une véritable répercussion dans les EPLE.

Au niveau de la France, ce processus a entrainé des modifications importantes dans les domaines liés à l'éducation. Les premières répercussions ont été relayées par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole de 2005 : formation des maîtres, socle commun des connaissances, le développement de l'apprentissage... Ces répercussions ont eu pour effet d'accélérer le processus de modernisation de l'Etat et de mise en place de la Nouvelle Gestion Publique. En France, la Nouvelle Gestion Publique se traduit par la mise en place de la LOLF dans les académies en 2006.

Les objectifs principaux et les orientations de la mission interministérielle « Enseignement scolaire » doivent être traduits dans les programmes. Un programme est une enveloppe de crédits limitatifs. L'enseignement scolaire comprend cinq programmes (tableau 6).

Tableau 6. Les programmes de la LOLF liés à l'éducation

Programmes	Ministère rattaché
139. Enseignement privé du premier degré et du second degré	Education nationale Enseignement supérieur et recherche
140. Enseignement public du premier degré	Education nationale Enseignement supérieur et recherche
141. Enseignement public du second degré	Education nationale Enseignement supérieur et recherche
207. Soutien de la politique de l'Education nationale	Education nationale Enseignement supérieur et recherche
230. Vie de l'élève	Education nationale Enseignement supérieur et recherche

Un programme est confié à un responsable chargé de la mise en œuvre d'une politique. Cette dernière est caractérisée par une stratégie et des objectifs assortis d'indicateurs. Le responsable du programme doit rendre compte devant le Parlement. Il appartient au Ministre de désigner un responsable de programme. Le responsable du programme du second degré est le Directeur de l'Enseignement Scolaire.

La définition de la stratégie d'un programme doit se faire dans le cadre d'un Projet Annuel de Performance (PAP), en lien avec les autres programmes. Ainsi, une stratégie de développement du second degré doit se faire en lien avec le développement du premier degré. De même, l'évaluation de la performance du second degré doit être reliée avec celle du premier degré. La stratégie d'un programme doit définir des choix politiques, en tenant compte des ressources prévisibles, du diagnostic du système (points forts, points faibles et

marges de progrès) et des attentes des citoyens usagers. Le PAP est un document établi sur plusieurs années et remis à jour tous les ans. Il précise la stratégie, en présentant les objectifs stratégiques et les indicateurs. Ainsi, le programme 141. Enseignement public du second degré, du PAP 2007, affirme « l'achèvement du socle commun de connaissances et de compétences » comme un axe stratégique. Ce dernier doit être défini en objectifs stratégiques qui doivent veiller à l'équilibre entre le point de vue des citoyens (efficacité socio-économique), des usagers (qualité du service rendu) et des contribuables (efficience de la gestion). Les objectifs sont déclinés en indicateurs

La Nouvelle Gestion Publique met en œuvre un modèle managérial fondé sur l'articulation entre tous les échelons liés par la gestion publique. La Cour des Comptes a émis sur ce sujet un avis qui suggère d'améliorer l'articulation des stratégies et des objectifs des différents échelons, de la définition à la mise en œuvre de la politique publique d'enseignement.

4. Le déploiement au niveau des échelons opérationnels :

Les objectifs nationaux se déploient aux échelons opérationnels (Rectorat, EPLE) par un processus de contractualisation.

A l'échelon du Rectorat, le responsable du programme dialogue avec le Recteur qui a la charge d'établir le Projet Annuel de Performance Académique (PAPA). Il s'agit d'un dialogue stratégique qui vise à décliner les indicateurs nationaux au plan académique en fonction des caractéristiques locales. Le dialogue stratégique Ministère/Académies s'est substitué à l'élaboration du contrat académique. La méthode demeure identique :

- Réalisation d'un état des lieux diagnostic ;
- Détermination d'un ensemble d'objectifs par programme ;
- Fixation des leviers d'action ;
- Choix des outils de suivi.

Cette méthode s'inscrit dans le cadre de la LOLF qui place le pilotage par objectifs comme moteur d'une nouvelle forme de contractualisation.

Dans les EPLE, c'est à travers un cadre renouvelé que se décline la politique éducative nationale. Ce cadre se compose du conseil pédagogique, du projet d'établissement et du contrat d'objectif.

La déclinaison se fait entre les instances académiques et l'EPLE par l'élaboration et la signature d'un contrat d'objectifs dont la durée varie de 3 à 4 ans. Il fixe les objectifs à

atteindre et les indicateurs. Il s'agit d'un outil de dialogue entre les autorités académiques et le chef d'établissement, établi en cohérence avec le projet d'établissement qui a vocation à devenir PAPET.

Les objectifs sont essentiellement centrés sur les résultats des élèves.

La déclinaison de la politique académique manque d'outils pertinents pour mettre en place un pilotage par les objectifs et par les indicateurs dans l'EPLE.

Le contexte général de l'EPLE est marqué par des évolutions importantes qui touchent le champ d'intervention de l'Etat et le cadre général de la gestion publique. Ces évolutions et les crises économiques successives, ont obligé l'Etat à se moderniser et à s'inscrire peu à peu dans une optique de maîtrise des dépenses qu'il a déclinée à tous ses agents, notamment par la mise en œuvre de règles budgétaires restrictives, essentiellement inspirées du NGP. Le contexte budgétaire contraint qui en découle, l'amène à se recentrer progressivement sur ses fonctions régaliennes. Les EPLE sont soumis à ce cadre par le biais de la LOLF et la RCBC qui constituent des référentiels d'application de la NGP.

Par ailleurs, l'obligation de maîtrise des dépenses est associée à la nécessité de faire face à des besoins scolaires de plus en plus personnalisés. Dans cette optique, la politique éducative doit être mise en œuvre d'une façon discriminante, en lien avec une chaîne de gouvernance académique qui situe l'EPLE dans une phase-clé. Une gestion de parcours scolaires personnalisés doit cohabiter avec une gestion classique des classes. L'évolution des modes de régulation du système éducatif, qui s'inscrit dans cette chaîne de gouvernance, nous a amenés à réfléchir sur le lien entre la gouvernance de l'EPLE et son instrumentation. Cette dernière s'inscrit dans une optique de management public dont les principes sont largement inspirés du NGP.

La recherche s'inscrit dans un enjeu important pour l'EPLE, lié à la pérennisation de son autonomie dans un contexte en évolution. Notre entrée par les outils de gestion, ne constitue-t-elle pas une approche appropriée pour lui donner les atouts nécessaires ?

C. Nouvelle gouvernance académique et nouveau contexte managérial de l'EPLE :

Depuis les années 1983-1986, qui ont marqué le début du processus de décentralisation, le système administratif français vit une révolution qui l'amène à se polariser sur les collectivités territoriales et les administrations déconcentrées. Dans ce mouvement de territorialisation de l'action publique, nous assistons à un mouvement davantage marqué par une « régionalisation ». Ces polarisations se concentrent

particulièrement sur le niveau régional où l'Etat concentre la redistribution d'une partie de ses prérogatives. Ce mouvement est révolutionnaire au regard de l'histoire de notre pays qui a toujours accordé un rôle central à l'Etat, en prenant appui sur l'échelon du département, par le biais du préfet, depuis la révolution française.

L'éducation nationale fonctionnait également selon le modèle de centralisation napoléonien bâti en 1806/1808, avec l'échelon académique. Ce Schéma marque encore le fonctionnement de proximité du système éducatif (Rectorat et établissements scolaires). Il demeure profondément étatique et centralisé, malgré les vagues récentes de décentralisation. Ces caractéristiques imprègnent fortement la culture des EPLE dont les acteurs internes essaient en permanence de se soustraire à toute influence locale (Bernard Toulemonde, IGEN, 2012). Ils provoquent par ailleurs des résistances aux changements.

Des changements ont néanmoins été amorcés par la mise en place de la décentralisation, à partir des années 1980, et par l'instauration de la nouvelle gouvernance académique, actée par le décret du 5 janvier 2012.

Le mouvement de décentralisation a été opéré en deux temps. Il a marqué une responsabilisation accrue des collectivités territoriales qui ont vu leurs responsabilités et leurs prérogatives croître sur les collèges, pour les départements et sur les lycées, pour les régions. L'acte I de la décentralisation (1983-1986) a attribué des obligations financières aux collectivités portant essentiellement sur la construction, l'entretien et le fonctionnement des lycées et collèges. L'acte II a eu lieu en 2004 et a permis une extension des prérogatives des départements et des régions dans le domaine éducatif, en ce qui concerne les missions connexes à la mission d'enseignement (accueil, entretien, hébergement et restauration). D'autres compétences leur ont été transférées : la gestion des personnels techniques, les nouvelles technologies…

Parallèlement, nous avons assisté à la montée en puissance de la région qui possède des fonctions stratégiques liées à l'aménagement du territoire, à l'emploi, à la formation professionnelle, au lycée et à la recherche. Cette évolution a nourri des interrogations sur l'avenir du département dont le devenir n'est pas encore stabilisé, en attendant l'acte III de la décentralisation ?

Ce mouvement de décentralisation a eu des conséquences sur les modalités des relations de l'EPLE avec l'autorité académique et la collectivité. Il se pose en termes de gouvernance liant le chef d'établissement à une double tutelle.

La nouvelle gouvernance des académies s'inscrit dans ce processus de la réforme territoriale qui donne une importance accrue à l'échelon régional. Elle est centrée sur l'administration académique et la direction des établissements secondaires.

Reprenant certains auteurs en sciences politiques, Bernard Toulemonde, ancien recteur et ancien inspecteur général, définit la gouvernance comme un « processus de coordination et de projet collectif au sein d'organisations de plus en plus complexes ». Selon l'auteur, elle implique la mise en oeuvre de « méthodes de commandement moins fondées sur l'autorité hiérarchique et la responsabilité d'un chef que sur la constitution d'équipes de direction, la concertation et le consensus » (B. Toulemonde, Cahiers Français n° 368, mai-juin 2012). Selon l'auteur, la nouvelle gouvernance confère au recteur la responsabilité de conduire la politique éducative au sein de l'académie. Le champ correspond à celui de « l'action éducatrice, ainsi qu'à la gestion des personnels et des établissements qui y concourent ». L'échelon départemental est désormais dirigé par un DASEN (Directeur académique des services de l'éducation nationale) qui, en tant qu'adjoint du recteur, s'occupe de la mise en oeuvre de la politique éducative académique dans le département. Les DASEN ont perdu toutes les délégations qu'ils avaient auparavant, notamment l'enseignement primaire.

La nouvelle structure de pilotage académique place le recteur dans un statut de chef d'une équipe de direction académique. Elle comprend les DASEN des départements composant l'académie et le secrétaire général de l'académie. Dans ce cadre, le recteur a des pouvoirs accrus en matière d'enseignement scolaire (offre de formation, ouvertures et fermetures de classes). Par ailleurs, ses prérogatives en matière financière sont considérables. Elles sont accentuées par la LOLF qui lui attribue la responsabilité de trois sur quatre budgets opérationnels de programme (BOP 1er degré public, 2e degré public, vie de l'élève et soutien).

La puissance du recteur va de pair avec celles du préfet de région et du président du conseil régional qui deviennent ses partenaires dans la gestion déconcentrée des affaires scolaires.

La nouvelle gouvernance académique a engendré une nouvelle gouvernance des établissements scolaires du second degré. Sous l'impulsion de la décentralisation territoriale, les EPLE ont acquis davantage d'autonomie (Article R 421-2 du code de l'éducation) qui tend à transformer le chef d'établissement en véritable manager. Les régions et les départements jouent un rôle de plus en plus important dans le fonctionnement des lycées et collèges. Leurs compétences de base concernent la construction des établissements scolaires du second degré et le financement de leurs fonctionnements. Elles se sont élargies aux financements des activités connexes de l'enseignement (accueil, restauration et hébergement), voire des activités pédagogiques directement. Les collectivités territoriales sont de plus en plus porteuses de véritables politiques éducatives destinées aux EPLE. Les chefs d'établissements reçoivent des « objectifs » de la part des présidents de ces

collectivités qui les chargent de les réaliser et de leur rendre compte des résultats. Il en est ainsi par exemple, lorsque le Président du Conseil Départemental de Maine et Loire nous a demandé de porter la part de l'approvisionnement local en denrées alimentaires, utilisées dans la composition des menus des collégiens, à un pourcentage de 30% minimum. L'établissement scolaire est ainsi soumis à une « double tutelle », les autorités académiques et le président de la collectivité. Le chef d'établissement est presque lié à deux pouvoirs hiérarchiques. Nous sommes donc en présence de pilotage partagé encadré par l'autonomie de l'établissement. Le statut d'autonomie confère la personnalité morale à l'EPLE, ainsi que des organes de gestion, des compétences propres et un budget (Articles R 421-20 et R 421-40 du code de l'éducation). L'autonomie se traduit dans le projet d'établissement qui est institué par la loi de 1989 et conforté par la loi de 2005, par le contrat d'objectifs (Article 401-1 du code de l'éducation).

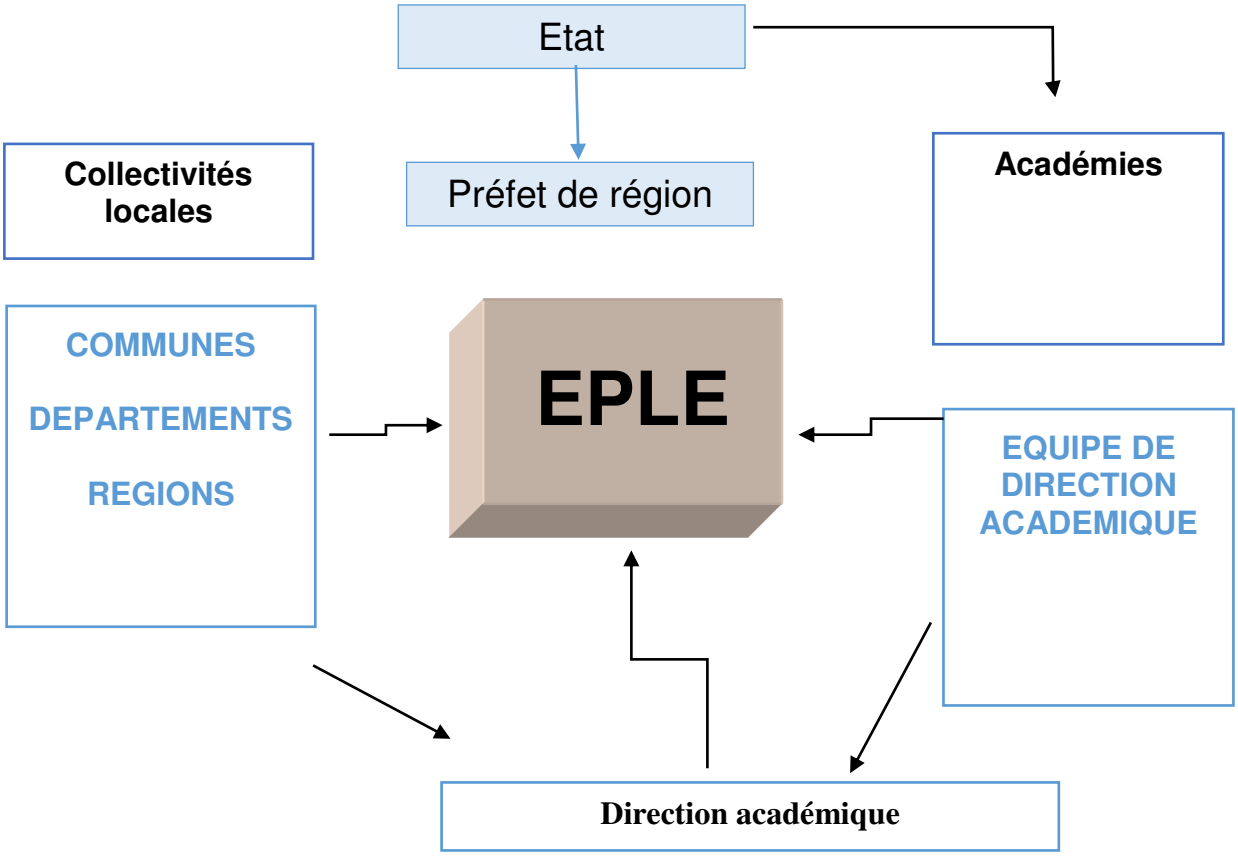
Parallèlement à l'évolution de statut de l'EPLE et de son contexte managérial lié à la NGP, les chefs d'établissements ont cherché à en adapter le pilotage, notamment par l'utilisation des indicateurs de pilotage issus des bases de données nationales (APAE). Les corps d'inspection mettent également en oeuvre des évaluations des académies et des établissements scolaires.

La nouvelle gouvernance académique confère aux chefs d'établissements un statut de manager, « à la croisée des compétences pédagogiques, administratives et financières, et des animateurs des équipes pédagogiques » (Article R421-9 du code de l'éducation). Ils constituent par ailleurs un maillon important dans la chaîne de gouvernance académique, en faisant le lien entre les autorités académiques, les collectivités locales et l'EPLE. Ils seront amenés à contribuer à la construction d'un référentiel commun en matière de régulation du système éducatif à l'échelle de l'académie. Bernard Toulemonde (2012) parle à cet effet de «gouvernance multiniveau pour l'enseignement scolaire» (voir figure 3).

Bernard Toulemonde récapitule le contexte managérial dans lequel se trouve le chef d'établissement aujourd'hui et qui a profondément motivé notre démarche : « Ils sont désormais aussi comptables des résultats de leur établissement, tant au regard des familles et des collectivités locales dont la pression tend à s'accentuer sur ce point, qu'à celui des autorités académiques dans le cadre du « contrat d'objectifs » de leur établissement et de leur gestion statutaire. Ils sont donc de plus en plus conduits à adopter des méthodes de gestion qui s'inspirent du management des entreprises et, en particulier, à « diriger » les enseignants, peu habitués par leur statut et les traditions historiques à cette dépendance. En outre, dans un contexte de rationalisation et d'économie des moyens, les chefs d'établissement sont amenés à se professionnaliser du point de vue administratif et financier ».

Lors d'un séminaire dans l'académie de Rouen, le 13 juillet 2012, Bernard Toulemonde s'est interrogé sur la manière d'articuler l'autonomie de l'EPLE, exprimée dans le cadre de son projet, avec la cohérence de l'action académique ? Il a ainsi posé la question de la conciliation du projet académique et du projet d'établissement ? Ces questions font écho aux besoins des acteurs du système éducatif d'ancrer la gouvernance académique au plus près du terrain. La modernisation de la gestion dans le système éducatif devient une nécessité, à l'aune des réformes profondes qui ont déjà eu lieu (LOLF, RCBC, NGP) et de celles à venir (acte III de la décentralisation). La question de l'instrumentation du pilotage de l'EPLE se pose avec acuité dans ce contexte.

Figure 3. Schéma de gouvernance académique aujourd'hui et place de l'EPLE



(Adapté du dossier sur les nouveaux modes de gouvernance – Cahiers français n 368, 2012)

Par ailleurs, l'instrumentation du pilotage de l'EPLE, telle qu'elle est abordée par notre démarche, permettra de faire le lien avec les « tutelles » et leurs objectifs en matière de politiques éducatives. Le modèle managérial qui émergera devrait établir un cadre de référence commun et définir les conditions de la coordination dans le cadre d'une gouvernance ouverte. Il devrait notamment mettre en exergue le rôle important des instances intermédiaires de pilotage dans l'EPLE, en tant qu'acteurs collectifs (au sens de Callon et Latour).

D. Articulation LOLF / contrôle de gestion dans les organisations publiques :

1. Le contrôle de gestion :

Tenant compte davantage de son rôle d'animation, R.N. Anthony (1993) définit « le contrôle de gestion comme le processus par lequel les managers influencent les membres de l'organisation pour mettre en oeuvre des stratégies de manière efficace et efficiente ».

Cette définition présente le contrôle de gestion comme une fonction d'accompagnement du déploiement de la stratégie, il permet de concrétiser les objectifs stratégiques au niveau de la gestion opérationnelle et de formaliser les aptitudes ou le savoir-faire du quotidien au niveau stratégique. Elle offre une vision managériale en soulignant l'implication des dirigeants dans le contrôle de gestion et dans la définition du modèle de performance elle affirme l'importance de la gestion du couple coût-valeur en reformulant le concept d'efficience.

Dans un environnement complexe, il apparaît de plus en plus nécessaire de coordonner l'action des managers dans leurs relations verticales et horizontales grâce à des dispositifs d'aide à la décision. Ces derniers constituent le fondement du contrôle de gestion. Ils permettent de construire la cohérence de l'action de l'organisation vis-à-vis de son environnement.

Anthony met en avant trois idées clés :

1. Le rôle des managers qui sont des « personnes qui doivent faire faire les choses en travaillant avec d'autres personnes » ;
2. Le lien de subordination entre le contrôle de gestion et la stratégie ;
3. L'importance des critères de l'efficacité et l'efficience.

Il distingue trois sous-ensemble du processus de contrôle : stratégique, tactique, opérationnel. Sa mise en œuvre se fait selon trois phases :

1. La phase de finalisation qui consiste à définir les finalités des actions envisagées par l'organisation
2. La phase de pilotage de l'action qui consiste à en suivre le déroulement, à anticiper et à entreprendre les actions de régulation

3. La phase de post évaluation qui vise à évaluer les résultats obtenus selon trois critères : économie, efficience, efficacité.

Selon Henri Zimnovitch (2014), l'apparition du métier de comptable, puis de gestionnaire, remonte à la tenue du premier congrès des comptables français, en 1880. L'Ordre des Experts-Comptables et Comptables, créé en 1945, a permis l'introduction de la « comptabilité analytique » dans le Plan Comptable Général, à partir des années 60, puis la diffusion de la comptabilité de gestion, essentiellement dans les entreprises industrielles dans un premier temps.

2. Contrôle de gestion public et évaluation de politique publique :

a. Définition de l'évaluation :

- **Approche juridique :**

Une première définition de l'évaluation est apportée par le décret du 22 janvier 1990 qui précise que, « évaluer une politique, c'est rechercher si les moyens juridiques, administratifs ou financiers mis en œuvre permettent de produire les effets attendus de cette politique et d'atteindre les objectifs qui lui sont fixés ». Cette définition est complétée par le décret du 18 novembre 1998 qui « ...prévoit que l'évaluation d'une politique publique a pour objet d'apprécier l'efficacité de cette politique en comparant ses résultats aux objectifs assignés et aux moyens mis en œuvre... ».

- **Définition au regard du champ d'application :**

Une politique publique est un ensemble de décisions et d'activités que des acteurs publics et privés interdépendants (dont les valeurs, les intérêts, les appartenances institutionnelles et les ressources varient) prennent et réalisent dans le but de résoudre de manière coordonnée et ciblée un problème défini politiquement comme collectif.

L'évaluation s'intéresse donc prioritairement aux conséquences externes des actions publiques, et cherche à déterminer les liens de causalité entre celles-ci et les changements socio-économiques.

Le champ d'application dans l'éducation nationale situe l'évaluation dans une double démarche. Elle relève à la fois d'une démarche scientifique et d'un processus politique de légitimation des actions menées par l'Etat.

Par ailleurs, la vision de l'évaluation dans le champ de l'éducation nationale comprend trois dimensions :

- Cognitive : acquérir des connaissances sur les politiques, leur mise en œuvre et leurs effets ;
- Normatives : porter un jugement sur la valeur des politiques
- Instrumentale : décider d'un changement social ou de comportement des acteurs de terrain

Claude Thélot (dans Champy et Etévé, 2000) attribue deux fonctions à l'évaluation dans le champ de l'éducation nationale :

- « une fonction externe : rendre transparent le système et rendre compte de sa réalité aux différents partenaires, usagers et responsables (collectivités locales, familles, élèves, etc.), susciter un débat public pertinent ;
- Une fonction interne : aider les acteurs à réfléchir à leur action au vu de l'état du système dans lequel ils travaillent et par là améliorer cette action même ».

b. Typologie des évaluations :

La mise en œuvre de la politique éducative nationale fait l'objet d'évaluations, au regard des enseignements, de leurs performances à l'échelle de la nation et à travers le monde. L'évaluation de gestion fait également l'objet de rapports de la part de l'inspection générale et de la Cour des comptes.

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale réalise des études sur les pratiques pédagogiques. L'inspection générale de l'éducation nationale fait de l'évaluation son activité principale. Elle évalue les contenus d'enseignement, des programmes, des méthodes pédagogiques et des moyens mis en œuvre.

La DEPP, des laboratoires de recherche et des organismes, tel que l'Ifé (ex Inrp) contribuent par ailleurs à l'évaluation des politiques éducatives, notamment au regard des performances fixées par la LOLF.

La DEPP met en œuvre, depuis 2003, un cycle d'évaluations-bilans national afin de mesurer les performances des élèves par rapport aux objectifs fixés par les programmes scolaires à des moments-clés du cursus des élèves : fin d'école primaire et fin de collège. Ce sont des cycles d'évaluation qui permettent d'apprécier leurs niveaux de connaissances et de compétences. Ces cycles complètent ceux de l'évaluation PISA.

Quant à l'évaluation de la gestion, elle rentre essentiellement dans le cadre d'études sur les aspects administratifs, financiers et organisationnels, à tous les niveaux du système éducatif, menées par l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (Igaenr). La Cour des comptes complète ces études par des rapports portant sur l'utilisation des fonds publics par le ministère de l'éducation nationale.

Par ailleurs des comparaisons internationales portant sur la performance des systèmes éducatifs à travers le monde sont effectuées par différents organismes internationaux. L'OCDE publie des résultats d'études comparatives menées parmi les pays membres portant sur leurs systèmes éducatifs respectifs. L'étude la plus répandue est réalisée dans le cadre du programme PISA qui regroupe un ensemble d'études menées par l'OCDE et visant à la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres. Leur publication est triennale.

L'association internationale pour l'évaluation de l'efficacité dans le domaine scolaire (Iea) effectue également des études comparatives sur les systèmes éducatifs des différents pays, à travers ses institutions et agences gouvernementales de recherche. Sur le plan européen, le réseau Eurydice d'informations sur les systèmes et les politiques d'enseignement en Europe réalise également des études comparatives des systèmes éducatifs européens. Elle analyse les politiques menées en matière d'éducation. Ces études sont complétées par des publications annuelles issues de la Commission européenne portant sur le fonctionnement des systèmes éducatifs des Etats membres.

c. Contrôle de gestion et évaluation de politique publique :

Le contrôle de gestion des organisations publiques se rattache à l'approche organisationnelle du management public (A. Gibert, M. Andrault, 1984). Les auteurs le définissent comme un « processus par lequel la direction s'assure que l'organisation met en œuvre ses stratégies de façon efficace et efficiente ».

L'approche organisationnelle mise en exergue par la définition situe le contrôle de gestion comme instrument de pilotage des services et des relations entre ces services ou entre niveaux hiérarchiques.

Les modèles de contrôle de gestion mis en place par les organisations publiques se rapprochent de ceux qui sont issus des entreprises du secteur privé. Les approches organisationnelles sont identiques.

L'évaluation de politiques publiques est une deuxième approche du management public. Elle se distingue du contrôle de gestion dans le public car elle se situe au niveau de l'analyse des politiques publiques (A. Gibert, M. Andrault, 1984). Elle se situe dans la « phase terminale du long processus d'élaboration et de mise en oeuvre d'une politique publique ».

Le contrôle de gestion et l'évaluation de politique publique présentent des similitudes, en ce qui concerne leurs modalités de mise en oeuvre : fixation d'objectifs, estimation du degré d'atteinte de ces objectifs, analyse des écarts... Dans les deux cas, l'objectif vise à améliorer l'efficacité et l'efficience des futures activités des organisations publiques.

Cependant, contrôle de gestion et évaluation de politique se situent chacun à des niveaux différents du processus d'élaboration et de mise en oeuvre des politiques publiques. Le contrôle de gestion « se préoccupe du résultat immédiat de l'activité, des réalisations produites, des performances des services administratifs » (A. Gibert, M. Andrault, 1984). L'évaluation de politique vise à « appréhender le résultat final de l'action entreprise ou encore son impact sur l'environnement, en tenant compte plus globalement de son évolution ou d'éventuels interactions ».

Le contrôle de gestion porte donc sur le contenu même de l'activité (de l'EPLE en ce qui nous concerne). La mesure d'impact d'une politique publique (d'éducation en ce qui nous concerne) sur son environnement est plus difficile à définir et à maîtriser et les changements imputables aux actions entreprises plus difficiles à cerner. Le contrôle de gestion offre des normes d'appréciation des résultats plus explicites et précises. Le contrôleur de gestion s'attache en effet à mesurer les résultats de l'activité tels qu'ils ont été caractérisés par des indicateurs retenus dans un tableau de bord. A l'inverse, le processus d'évaluation de politique fait davantage appel à des critères sociaux et politiques. Dans ce cadre, les aspects symboliques et ceux liés aux valeurs rentrent en ligne de compte.

d. La diffusion des pratiques d'évaluation, repères historiques :

La période 1968-1984 a connu une impulsion des pratiques d'évaluation par la mise en place de cellules RCB (rationalisation des choix budgétaires) dans les ministères. Ces cellules ont permis de développer des budgets de programme associés à l'évaluation ex ante.

En 1986, le Commissariat général du plan a publié le rapport de M Deleau, J.P. Nioche, P. Penz et R. Poinsard, « évaluer les politiques publiques ». Nous y apprenions que « l'évaluation reste en France une activité sporadique, (…) qui n'est pas encore reconnue au plan institutionnel comme une activité normale, régulière et organisée ».

En 1988-1989, dans le cadre de sa politique de « renouveau du service public », M Michel Rocard, relance le thème de l'évaluation avec la rédaction du rapport de Patrick Viveret, « l'évaluation des politiques et des actions publiques ». Ce thème rentre notamment dans le cadre de l'évaluation du Revenu minimum d'insertion (1989).

Les pratiques d'évaluation des politiques publiques ont été confortées par le décret n°90-82 du 22 janvier 1990 qui créé en même temps un nouveau dispositif d'évaluation interministériel, le Conseil Scientifique de l'Evaluation (CSE). La circulaire du 28 décembre 1998 a défini le champ de l'évaluation publique, en donnant des recommandations d'utilisation et précisant, en annexe, les modalités, les étapes et la structure d'un cahier des charges.

La loi organique n°2001-692 relative aux lois de finances (LOLF) a profondément marqué les pratiques de l'évaluation publique, en passant d'une logique de moyens à une logique d'objectifs et de résultats. La LOLF situe l'évaluation au niveau constitutionnel, à l'échelle des lois organiques.

La modernisation de l'action publique s'est enrichie par la mise en place, en 2012, du comité interministériel pour la modernisation de l'action publique (CIMAP). Elle prévoit un travail d'évaluation de toutes les politiques publiques, sur l'ensemble du quinquennat, avec l'ensemble des acteurs publics concernés (Etat, collectivités locales, organismes sociaux et opérateurs). Le CIMAP décide et arbitre dans les programmes de réformes. Le quatrième CIMAP du 18 décembre 2013 lance douze évaluations des politiques publiques sur le logement, l'enseignement supérieur, les collectivités territoriales et la santé).

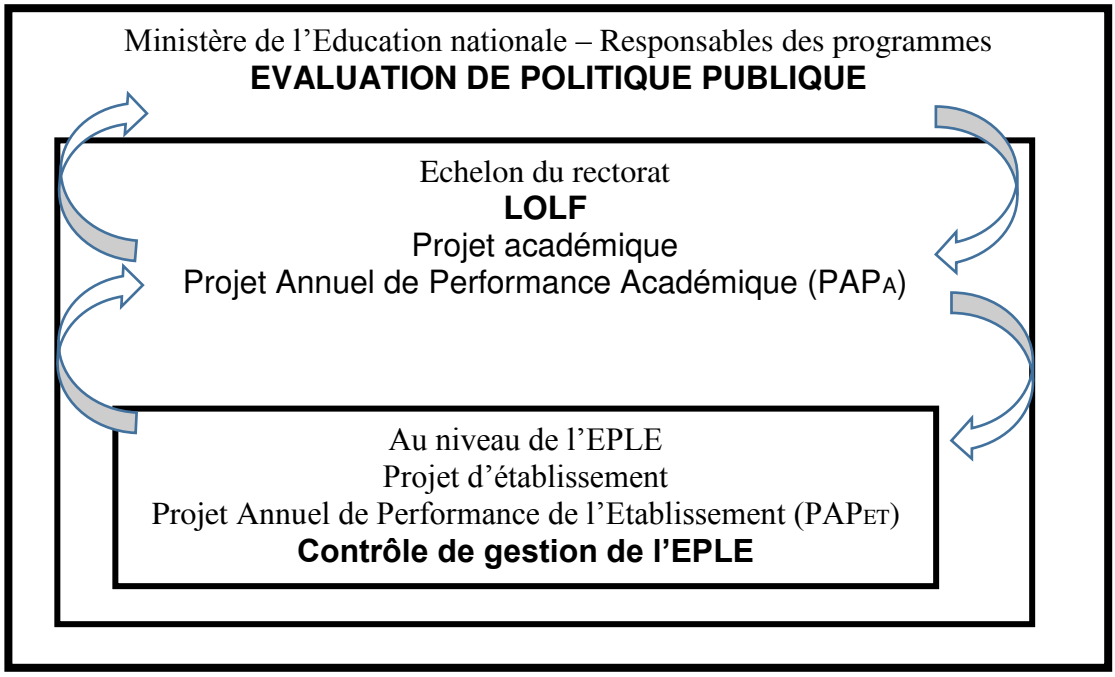
3. Articulation entre la LOLF et le contrôle de gestion public :

L'évaluation de politique repose sur une acception plus large de la rationalité, axée sur l'adéquation des moyens aux fins. La prise en compte des aspects plus larges liés à la mise

en oeuvre de la politique publique, nous rapproche de la logique de la LOLF, tout en étant chacune à des niveaux différents du processus d'élaboration et de mise en oeuvre des politiques publiques. Celui de la LOLF se situe entre la définition de la politique et ses objectifs et son déploiement aux niveaux intermédiaires, au niveau des services déconcentrés qui ont la charge d'exécuter, de suivre et d'évaluer des budgets opérationnels (BOP). Il s'agit essentiellement des rectorats et des directions académiques, pour ce qui concerne le budget de l'éducation. Le niveau de rationalité des objectifs et des indicateurs, tout en se rapprochant davantage de celui du contrôle de gestion, ne permet pas d'atteindre un degré de précision qui permet d'évaluer les résultats de la mise en oeuvre de la politique sur le terrain. Les indicateurs de la LOLF s'inscrivent aussi dans le cadre d'une rationalité axée sur l'efficacité et l'efficience mais qui visent davantage à apprécier les équilibres généraux entre moyens et objectifs, dans un cadre socio-politique. La LOLF offre un cadre pour mettre en œuvre le budget de l'Etat au niveau des unités déconcentrées. Les critères d'appréciation visent à vérifier la cohérence entre une politique et les moyens mis en oeuvre, au niveau des responsables des programmes, dans un contexte économique contraint. Le degré de précision des indicateurs (quantitatifs et qualitatifs) peut permettre en l'état une opérationnalisation mais la LOLF s'inscrit davantage du processus d'évaluation de politique publique. Toutefois, le déploiement de la LOLF et son évaluation nécessitent la mise en place d'outils de contrôle de gestion dans les organisations publiques. Le contrôle de gestion garantit la cohérence entre la stratégie et les missions des managers au niveau des actions concrètes et quotidiennes, dans les unités de production de la politique publique.

Le contrôle de gestion dans le public fournit ainsi un modèle managérial qui permet d'interconnecter les objectifs de la LOLF et les réalisations effectives sur le terrain. Les fonctions du contrôle de gestion permettent de modéliser les relations entre ressources et finalités de l'organisation publique (Bouquin, 2010). Elles visent à orienter les actions et comportements des acteurs qui évoluent dans des structures autonomes et à les mobiliser sur des objectifs de mise en oeuvre de politiques publiques. Le contrôle de gestion de l'EPLE aurait pour vocation de faire remonter les informations au niveau du rectorat qui se situe à un niveau d'agrégation à l'échelle de la LOLF. Les responsables des unités déconcentrées (rectorats), en faisant remonter leurs résultats, auprès des responsables des programmes par exemple, contribuent à alimenter le processus d'évaluation de la politique éducative au niveau macro. Nous pouvons illustrer ce principe par l'articulation entre l'évaluation de la politique publique de l'éducation, la LOLF et le contrôle de gestion de l'EPLE, selon la figure 4 :

Figure 4. Articulation Contrôle de gestion public/LOLF/Evaluation de politique



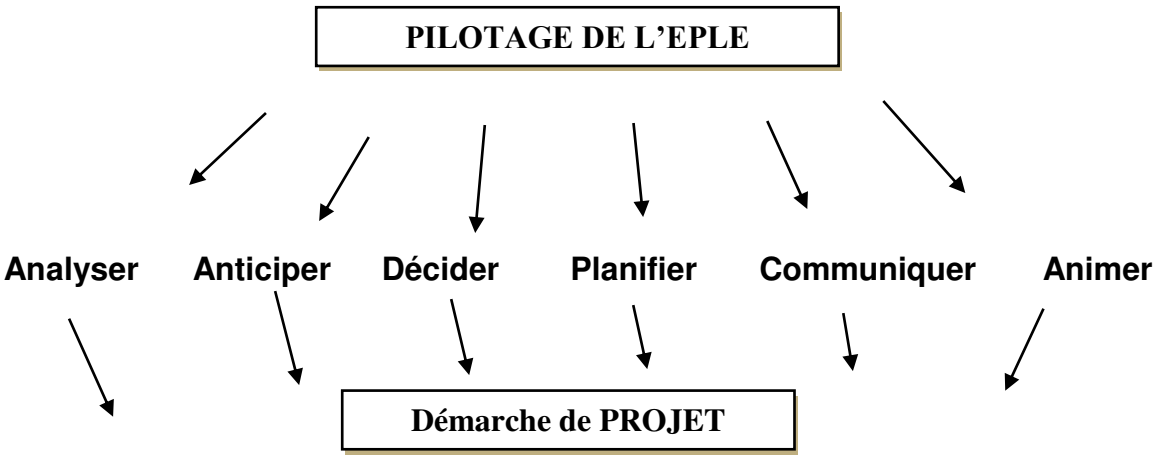
La figure 4 montre une articulation entre Evaluation de politique publique, LOLF et contrôle de gestion de l'EPLE, dans les deux sens, descendant et montant. Le lien est aujourd'hui plus évident, entre l'Etat et les unités déconcentrées, en ce qui concerne la mise en œuvre du budget de l'Etat, grâce notamment à la procédure LOLF. Par contre, l'articulation entre la LOLF et l'EPLE n'est pas établie de façon certaine et formelle. L'intérêt de notre recherche porte sur les conditions du déploiement de la LOLF dans l'EPLE, grâce à un contrôle de gestion adapté à l'organisation publique. Le sens du modèle que nous mettons en place est de mettre en cohérence les objectifs du projet d'établissement avec ceux du projet académique et d'en suivre la mise en oeuvre sur le terrain, grâce à un outil de contrôle de gestion adapté à l'EPEL.

II. Démarche de projet d'établissement et pilotage de l'EPLE :

Le pilotage d'un établissement scolaire doit s'inscrire dans un registre prospectif. Le chef d'établissement doit savoir où mener son établissement et ses équipes. Il doit faire preuve de professionnalisme en inscrivant son pilotage dans une démarche de projet qui

implique tous les acteurs (figure 5). Il doit être en mesure d'anticiper l'avenir et développer pour cela une démarche stratégique qui lui permet de décider et de planifier les actions d'une façon cohérente. L'implication des acteurs nécessite au préalable une totale adhésion de leur part aux objectifs de l'EPLE. Il faut pour cela rendre lisible le projet, notamment en améliorant la communication interne et externe et en animant ses équipes par une politique de ressources humaines volontariste.

Figure 5. Pilotage et démarche de projet (adapté d'Alain Bouvier)



Appliqué à l'EPLE, ce modèle permet d'envisager plusieurs scénarios pour l'action. Il permet d'anticiper les inerties afin de mettre toutes les ressources en mouvement. Le pilotage permet de maintenir le cap fixé par le projet.

A. Les aspects normatifs du projet d'établissement :

1. Le cadre juridique et réglementaire :

Le projet d'établissement a été rendu obligatoire par la loi d'orientation sur l'Ecole du 10 juillet 1989 qui dispose dans son article 18, que « Les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux ». La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 24 avril 2005 a confirmé cette obligation. Sa mise en oeuvre dans les établissements est régie par le code de l'éducation, essentiellement par l'article L401-1, pour la partie législative et par l'article R421-3, pour la partie réglementaire, en ce qui concerne les dispositions générales sur le projet d'établissement. Le dispositif juridique est complété par la circulaire n° 90-108 du 17 mai 1990 qui précise le fondement, la démarche globale et les instruments du projet d'établissement.

Le projet d'établissement s'inscrit dans le cadre de l'autonomie de l'EPLE (article R421-2du code de l'éducation). Il fixe les choix pédagogiques et les modalités de mise en oeuvre de la politique éducative de l'EPLE pour une durée comprise entre 3 et 5 ans, en prenant en compte les objectifs du projet académique. Le projet d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations pédagogiques (article L401-1). Il est construit en lien avec tous les partenaires, sous l'égide du conseil pédagogique (article R421-41-1 et R421-2), avant son adoption par le conseil d'administration (article R421-20). Le projet d'établissement fait l'objet d'un examen par l'autorité académique (article R421-3).

Le cadre juridique donne des préconisations en matière de méthodologie de construction du projet d'établissement que les EPLE ne suivent pas toujours (Rapport G Martingue, IGEN, 2004). Il convient néanmoins d'en préciser les grandes étapes qui demeurent des points de repère méthodologiques : le diagnostic partagé, les objectifs et actions, les contenus, la mise en œuvre et l'évaluation.

a. Diagnostic partagé :

Le diagnostic partagé est fait à partir d'une analyse du potentiel de l'EPLE et de son contexte (points forts/points faibles – Opportunités/menaces) avec la collaboration de tous les acteurs (internes et externes). L'analyse prend en compte le bilan du précédent projet d'établissement et l'état de l'avancée du contrat d'objectifs en-cours. L'élaboration du

diagnostic constitue une opportunité pour les équipes éducatives de mener une réflexion de fond sur les pratiques pédagogiques et leurs évolutions, compte tenu de l'état des besoins des élèves. Le partage du diagnostic avec tous les acteurs constitue un point d'ancrage pour la construction d'une éducation partagée.

b. Objectifs et actions :

Les objectifs généraux et opérationnels sont définis après avoir défini les axes du projet.

c. Contenus :

Le projet d'établissement traite généralement des domaines suivants :

- Pédagogie
- Education à la citoyenneté et prévention à la santé (tout ce qui relève du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté)
- Culture, ouverture à l'international
- Politique documentaire
- Communication interne et externe
- Technologies de l'information et de la communication
- Plan de formation

d. Mise en oeuvre :

La mise en oeuvre du projet d'établissement est réalisée sous l'égide du conseil pédagogique selon un calendrier précis. Elle peut être accompagnée d'un plan de formation et de communication en interne.

e. Evaluation du projet d'établissement :

L'EPLE doit faire des bilans d'étape à partir des indicateurs de performance prévus dès la construction du projet d'établissement. Un bilan de fin de période est réalisé en mesurant notamment les effets sur les élèves, les personnels et l'EPLE. Le bilan doit être présenté au conseil d'administration et intégré dans le rapport annuel rédigé par le chef d'établissement.

2. Le contexte global lié à la contractualisation :

Le cadre du projet d'établissement, décrit dans la figure 6 s'intègre dans un schéma de gouvernance qui a été profondément remanié depuis la loi d'orientation sur l'Ecole de 1989. La loi d'orientation de l'Ecole de 2005, conjuguée à la recherche de la performance dans la cadre de la LOLF, offre des moyens aux EPLE de mettre en oeuvre leur autonomie dans un cadre fortement institutionnalisé. La contractualisation fixe le périmètre juridique de cette autonomie, que l'EPLE exerce en prenant appui sur le conseil pédagogique.

a. La contractualisation

Le cadre institutionnel de gouvernance de l'EPLE, explicité dans la figure 6 donne une place primordiale au projet d'établissement qui devient le coeur du système de pilotage. En lien avec le projet académique, il constitue la base de la contractualisation entre l'EPLE et les autorités académiques. Le contrat d'objectifs fixe les modalités qui permettent à l'EPLE d'atteindre les orientations nationales et académiques, en précisant les points à faire évoluer, les objectifs, les besoins exprimés et les indicateurs de performance nécessaires à leur évaluation. L'article R421-4 du code de l'éducation précise que « le contrat d'objectifs conclu avec l'autorité académique et, lorsqu'elle souhaite y être partie, avec la collectivité territoriale de rattachement définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques et mentionne les indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs ». Depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République de juillet 2013, le contrat d'objectifs peut devenir une convention tripartite à l'initiative de la collectivité territoriale (article 3 du décret n° 2013-895 du 4 octobre 2013).

b. Le chef d'établissement et le contrat d'objectifs

Le chef d'établissement établit un diagnostic qui lui permet de faire des choix stratégiques et des axes de progrès. Il définit également des stratégies de pilotage pour les mettre en oeuvre. A partir de ces éléments, le recteur établit une lettre de mission par laquelle il fixe au chef d'établissement quelques objectifs d'action qui serviront de base à son

évaluation. Ces objectifs découlent du diagnostic que le chef d'établissement aura fait dans le cadre du projet d'établissement et des objectifs du pilotage de l'EPLE.

Dans les phases de construction du projet d'établissement et de formalisation du contrat d'objectifs, le chef d'établissement peut bénéficier d'un accompagnement de la part de l'institution (Rectorat, direction académique, corps d'inspecteurs). Le suivi de la réalisation du contrat d'objectifs fait l'objet d'échanges lors du dialogue annuel de performance avec le Directeur académique.

c. L'évaluation du contrat d'objectifs

En interne, le chef d'établissement doit établir chaque année, en lien avec le conseil pédagogique, un rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement et ses conditions matérielles de fonctionnement (que nous avons appelé rapport annuel de performance dans notre modèle). Ce rapport rend compte de la mise en oeuvre du projet d'établissement, des expérimentations menées par l'établissement et du contrat d'objectifs. Ce rapport est transmis à l'autorité académique après avoir été débattu en conseil d'administration.

Le suivi et l'évaluation externe sont réalisés en lien avec les corps d'inspection. Ils permettent à l'équipe de direction de bénéficier d'un accompagnement institutionnel afin de pouvoir éventuellement prendre des mesures de régulation en cours de réalisation des objectifs. Une évaluation finale est établie en fin de contrat d'objectif.

L'évaluation du contrat d'objectifs est effectuée au travers du rapport annuel du fonctionnement pédagogique (rapport annuel de performance) qui donne l'occasion au chef d'établissement d'établir sa propre régulation. Une évaluation en fin de contrat est effectuée par les corps d'inspection.

En ce qui concerne les indicateurs d'évaluation, l'EPLE doit se référer à ceux de la LOLF et être mobilisés au regard des besoins et du contexte. L'établissement peut utiliser d'autres indicateurs notamment qualitatifs s'ils sont pertinents. Les principaux indicateurs LOLF qui peuvent être utilisés sont :

- Proportion de bacheliers généraux parmi les enfants de familles appartenant au CSP défavorisées ;
- Proportion d'élèves en Terminales scientifiques et technologiques
- Taux de redoublement
- Ecart de % de réussite au brevet en éducation prioritaire (REP) et hors REP

- Taux de poursuite d'études post-baccalauréat
- Taux d'absentéisme
- % d'élèves handicapés bénéficiant d'un accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire...

Ces indicateurs LOLF nécessitent parfois des adaptations en fonction de l'établissement.

d. Le conseil pédagogique

Le conseil pédagogique est une instance interne de consultation des enseignants sur la politique éducative de l'établissement. Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare les parties pédagogiques du projet d'établissement. Dans les lycées, il est consulté notamment sur les dispositifs d'aide et de soutien aux élèves, les modalités générales d'accompagnement des changements d'orientation, l'organisation des enseignements en groupes de compétences, les modalités des échanges linguistiques et culturels en partenariat avec les établissements d'enseignement européens et étrangers. Il formule des propositions sur les modalités d'organisation de l'accompagnement personnalisé, que le chef d'établissement soumet ensuite au conseil d'administration.

La mise en place du conseil pédagogique s'inscrit dans le processus de mise en oeuvre de l'autonomie pédagogique et éducative dont disposent les établissements, attribuée par le décret du 30 août 1985 qui en fixe le cadre. Plus précisément, son article 2 en délimite l'étendue, notamment à travers les attributions du conseil d'administration et la possibilité de procéder à des expérimentations encadrées par l'article L 401-1 du code de l'éducation. Le conseil -pédagogique joue un rôle pivot dans la mise en place de l'autonomie de l'EPLE dont des marges restent à explorer et à mettre en oeuvre au profit des élèves. La mise en place des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) prévue dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole en constitue un exemple emblématique. Il doit se faire en lien avec le conseil pédagogique qui doit engager à cet effet une réflexion pédagogique approfondie impliquant un travail en équipe portant aussi bien sur les contenus, les méthodes que sur l'évaluation. Dans ce cadre, sur le terrain, comme le note un recteur, « le lien entre conseil pédagogique et projet d'établissement apparaît très fortement dans les expérimentations » (Rapport G. Matringe, IGEN, 2004). Mais la réalité du terrain montre également que les marges d'autonomie existantes ne sont pas suffisamment utilisées par les EPLE. Le constat mitigé de plusieurs rapports de l'inspection générale sur

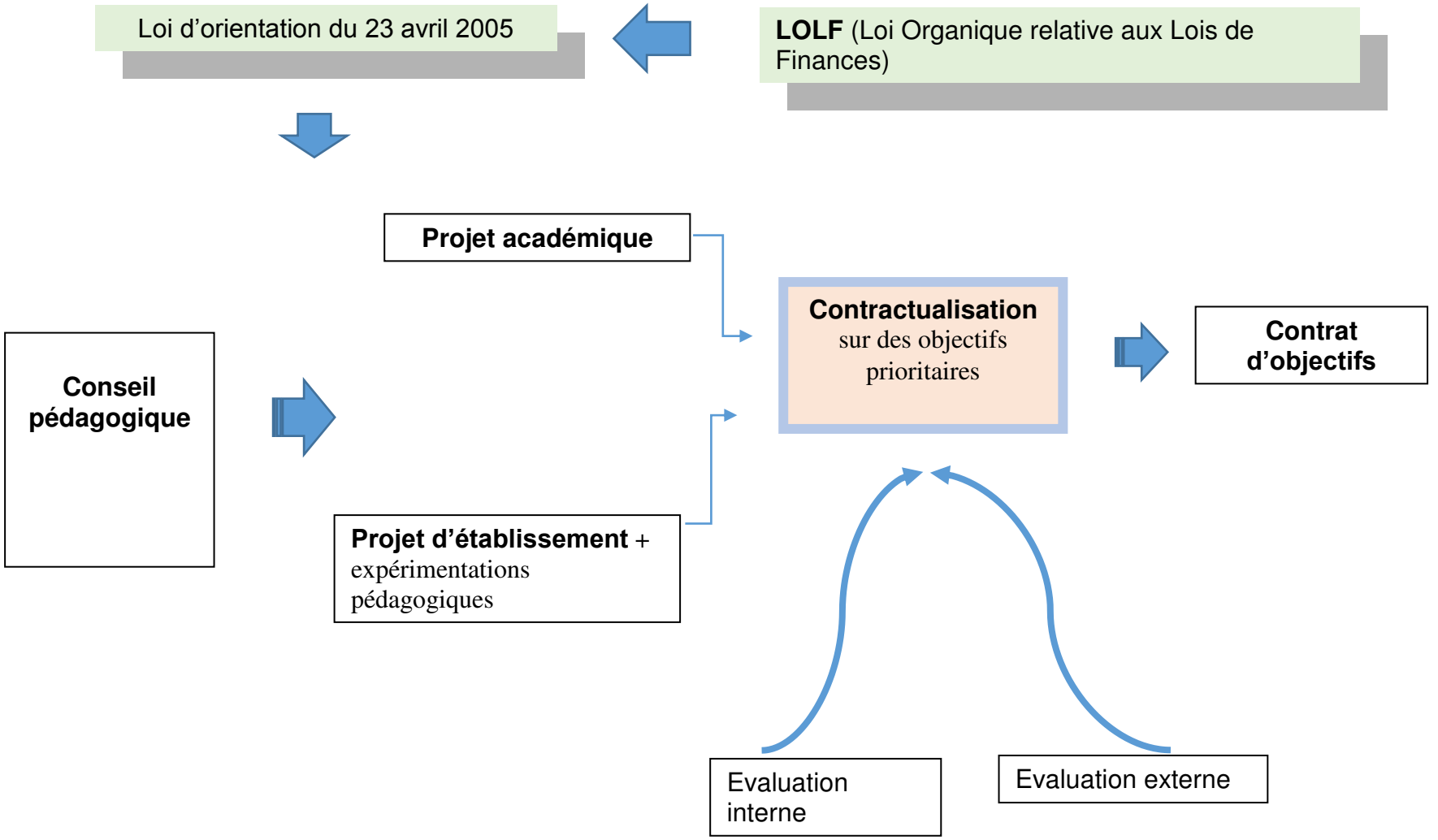
les progrès de l'autonomie montrent une évolution très mesurée (Rapport de l'IGEN n° 2001-047). Elle le demeure encore aujourd'hui.

Sur le plan réglementaire, il est institué un conseil pédagogique dans chaque EPLE. Ce conseil, présidé par le chef d'établissement, réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation et, le cas échéant, le chef de travaux.

Le fonctionnement du conseil pédagogique ne fait pas l'objet d'un formalisme excessif. Les articles R421-41-4, 5 et 6 du code de l'éducation fixent néanmoins des règles de base qui permettent au conseil pédagogique de fonctionner. Le président fixe l'ordre du jour, les dates et heures des séances du conseil. Il convoque les membres du conseil pédagogique au moins huit jours avant la séance, ce délai pouvant être ramené à trois jours en cas d'urgence. Il se réunit au moins trois fois par an. Par ailleurs, les règles liées à son fonctionnement sont plus simples que celles qui régissent le fonctionnement du conseil d'administration (quorum, convocations, ordre du jour...)

D'une structure souple, le conseil pédagogique est avant tout une instance de réflexion, de concertation, de proposition et de suivi. Il s'occupe de divers sujets qui touchent l'organisation de la pédagogie, de la liaison entre les cycles (en amont et en aval) et du travail en équipe. Mais, il ne peut porter atteinte à la liberté pédagogique de l'enseignant qui s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre, sous le contrôle des membres des corps d'inspection (Article L912-1-1 de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005).

Figure 6 Le cadre du projet d'établissement.



Nous avons vu qu'institutionnellement, le projet d'établissement est considéré comme un levier essentiel de contractualisation et de déploiement de la nouvelle gouvernance dans les EPLE.

Notre investigation sur le terrain, corroborée par les entretiens menés avec les responsables académiques et les inspecteurs de l'Education nationale, montre un très faible développement de la pratique de la démarche de projet d'établissement comme outil de pilotage de l'EPLE (Rapport de l'IGEN n° 2001-047, Rapport G. Martingue, IGEN, 2004). Cette situation est souvent liée à des problèmes organisationnels que nous avons tenté de synthétiser dans la figure 7.

B. Situations organisationnelles problématiques et pilotage de l'EPLE

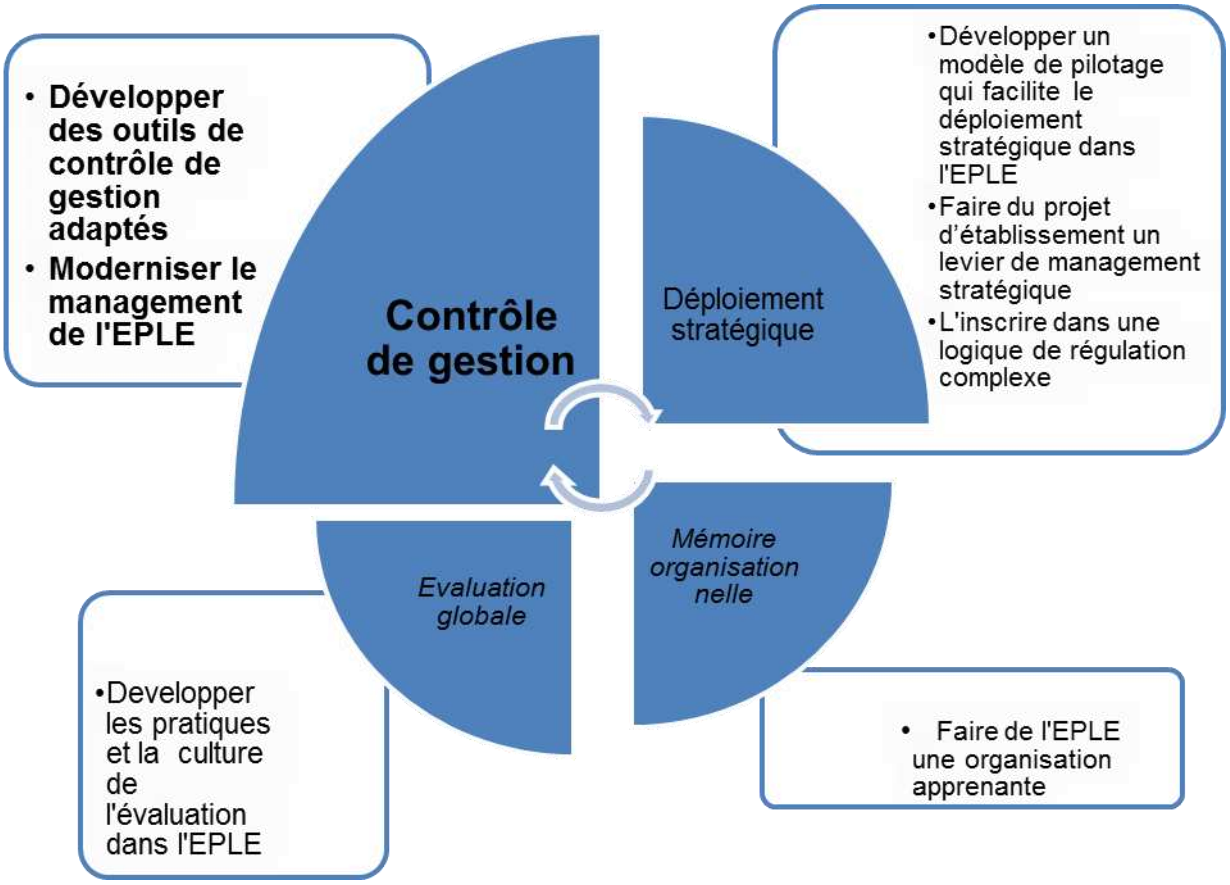
1. Diagnostic des problèmes organisationnels rencontrés dans l'EPLE :

L'analyse des problèmes organisationnels nous a permis d'établir une typologie d'approches possibles pour entamer notre recherche (document 7). Le manque d'instrumentation du pilotage de l'EPLE (Obin, 2005 ; Rapport de l'inspection générale, 2010) et de déploiement stratégique apparait largement comme la principale cause du dysfonctionnement constaté. Nous avons également mis en évidence le lien entre ce manque d'instrumentation et l'absence de mémoire organisationnelle qui nuit à l'instauration de l'EPLE comme organisation apprenante.

La nécessité de moderniser le management de l'EPLE apparaît clairement. Quatre leviers nous ont paru pertinents pour y parvenir :

- Le contrôle de gestion : La modernisation du management de l'EPLE passe par le développement d'outils de contrôle de gestion adaptés ;
- Le déploiement stratégique : Le déploiement stratégique dans l'EPLE, dans le cadre d'une refonte de la démarche de projet d'établissement, qui s'inscrit dans une logique de régulation complexe, apparait nécessaire pour faciliter la diffusion des principes de la LOLF ;
- L'évaluation globale : Le changement managérial doit être étayé par le développement d'une culture de l'évaluation globale de l'EPLE ;
- Une mémoire organisationnelle : Pour consolider le changement managérial et passer à un management axé sur les ressources de l'EPLE, l'outil de contrôle de gestion doit être conçu pour faire de l'EPLE une organisation apprenante.

Figure 7. Diagnostic organisationnel de l'EPLE :



Les obstacles liés à la mise en œuvre de démarche d'évaluation globale de l'EPLE sont nombreux et présentent des origines diverses.

Les acteurs des EPLE évoquent le manque d'intérêt pour évaluer des organisations (EPLE) dont l'autonomie apparaît encore comme relative. Ils évoquent souvent le manque de marge de manoeuvre dont ils disposent pour le pilotage de l'EPLE. Ils émettent des doutes sur la pertinence d'évaluer une organisation peu autonome et très fortement ancrée institutionnellement. Le discours politique sur l'autonomie de l'établissement a été accompagné par des mesures contradictoires, qui donnent souvent l'impression de réduire l'autonomie pédagogique des enseignants. Les modalités de mise en œuvre de ces mesures, descendantes et hiérarchiques, vont à l'encontre de la volonté affichée. Le dernier exemple emblématique concerne la mise en oeuvre du socle commun des connaissances et des compétences qui n'a pas connu d'engouement des acteurs, particulièrement les enseignants. Ils hésitent à s'engager dans un processus de refonte de l'évaluation pédagogique qui leur semble remettre en cause leurs pratiques professionnelles. Ils vivent difficilement cette réforme qu'ils considèrent imposée par l'administration centrale. Qu'il s'agisse de ressenti ou de réalité, nous devons considérer cet état d'esprit comme une source d'obstacle à la mise en place d'un système d'évaluation et de pilotage de la performance de l'EPLE.

Notre rôle sera, tout en confortant le rôle de l'institution dans la mise en oeuvre d'une politique éducative nationale et républicaine, de promouvoir la nécessité de mettre en place un système d'évaluation de l'EPLE participatif qui permettra aussi de rendre compte des effets réels des mesures mises en place, y compris parfois de la difficulté ou de l'impossibilité de leur mise en oeuvre. Notre démarche de recherche vise dans cette optique à mettre en évidence les conditions de la mise en oeuvre d'une évaluation qui permette de dépasser le contrôle stricto sensu. La méthodologie de recherche mise en oeuvre devait encourager les acteurs à s'investir dans la co-construction d'un outil de mesure et de pilotage de la performance de l'EPLE.

Les obstacles à la mise en oeuvre d'un système d'évaluation de l'EPLE proviennent aussi du fait que les enseignants sont en général réticents à ce que des jugements externes se fondent sur les résultats.

Le manque de diffusion des pratiques de projet d'établissement (Obin, 2005) n'a pas permis le développement espéré des pratiques d'évaluation et la diffusion des outils de gestion dans les EPLE. Aujourd'hui, il nous faudra sans doute développer davantage les outils qui fournissent des procédures d'auto-évaluation à l'EPLE, croisées à des procédures d'évaluation externe. Le rapport de l'Inspection générale de 2004 (cité plus haut), sur lequel

s'appuie notre analyse, précise à cet égard, qu'« à la complexité de la démarche d'évaluation d'un établissement, on substitue souvent l'évaluation de la mise en oeuvre d'un projet : comme ce dernier lui-même ne résultait pas d'un regard construit avec méthode, on ne met pas de son côté toutes les chances d'agir sur ce qui est crucial ».

L'échec de la mise en oeuvre des projets d'établissement dans les EPLE a ainsi contribué à escamoter toute démarche d'auto-évaluation.

La faible diffusion des outils de gestion et le manque de lisibilité stratégique se rajoutent à l'inefficacité des inspections individuelles des enseignants qui sont détachées du contexte d'ensemble de l'EPLE. À cet égard, le même rapport de l'Inspection générale de 2004 sur l'évaluation des collèges et des lycées invite à évaluer les activités individuelles des « maîtres » en référence aux activités de l'établissement. Cette faiblesse est accrue par l'absence de statut des établissements du premier degré. Il manque précisément l'unicité et la cohérence nécessaires des modes d'évaluation qui permettent d'intégrer le primaire à l'ensemble du système éducatif dans une logique de continuité éducative, territorialement cohérente. Il s'agit à priori d'un phénomène typiquement français qu'il faudra sans doute corriger, notamment par le développement des rapprochements entre les collèges et leurs écoles du secteur. Dans notre démarche de recherche, nous avons intégré l'IEN (Inspecteur de l'éducation nationale) du secteur et l'IPR référent du bassin dans notre groupe recherche afin de prendre en compte la liaison école/collège dans l'élaboration des outils d'évaluation. La prise en compte des résultats liés au parcours scolaire du primaire doit permettre de corriger des lacunes liées à l'évaluation des EPLE qui n'intègre pas suffisamment les problématiques du primaire. La prise en compte de l'articulation entre les deux degrés nous incitera à prendre en considération l'évolution des parcours des élèves dans le secondaire, dans une logique de réseaux scolaires, pas seulement au niveau des réseaux d'éducation prioritaire. Par ailleurs, l'intégration des corps d'inspection dans notre démarche a permis de faire le lien entre évaluation de la politique publique d'éducation et contrôle de gestion. La présence des IEN et des IPR a conforté une logique de pilotage partagé dans laquelle nous nous sommes installés. Elle nous permet de recentrer notre démarche de recherche dans l'optique de construction d'un système de contrôle de gestion de l'EPLE en phase avec une dynamique d'évaluation de la politique publique d'éducation dont la mise en œuvre sur le terrain incombe aux corps d'inspection.

Les gestionnaires des services de l'Etat sont de plus en plus contraints d'adapter leurs outils de pilotage. Une première analyse du terrain nous conduit à mettre en évidence les difficultés des gestionnaires des EPLE et des chefs d'établissements à dépasser les difficultés budgétaires qui ont souvent conduit à mettre en avant la recherche d'économies plutôt que la performance. Il leur est demandé d'aborder leur mission avec un autre état

d'esprit et d'autres modes de management. Notre étude se situe justement dans cette phase difficile de mise en place des outils de pilotage par les résultats. Elle vise à outiller l'EPLE pour donner plus de transparence aux services publics d'enseignement et pour rendre des comptes aux usagers et aux contribuables. La qualité des prestations fournies ne peut s'apprécier à partir d'un seul point de vue. Il est donc indispensable de ne pas se limiter au suivi d'un seul indicateur ou de ne pas se polariser sur les seuls indicateurs quantitatifs. Ainsi, les indicateurs de performance des programmes de la LOLF doivent répondre à la mesure de types d'attentes qui correspondent à des points de vue complémentaires : celui de l'usager, celui du contribuable/citoyen et celui de l'institution. Par conséquent, les indicateurs quantitatifs de la LOLF doivent être complétés par des indicateurs qualitatifs afin de mesurer pleinement la « valeur ajoutée » réelle générée par les services publics de l'éducation nationale. Les évaluations doivent donc être globales et impliquer tous les acteurs qui doivent contribuer pleinement au processus d'évaluation et de régulation. La recherche s'inscrit dans le prolongement du processus de mise en oeuvre de la LOLF en étudiant les conditions de la diffusion de ses principes dans les pratiques managériales de l'EPLE. Le pilotage de l'EPLE doit se référer à ce nouveau cadre, notamment par des outils adaptés.

2. Les résistances au changement et les routines organisationnelles défensives :

Les résistances au changement concernent des attitudes de refus de s'engager dans un projet de modifications organisationnelles. Dans l'EPLE, les résistances au changement se traduisent souvent par des obstacles à des réformes ou à des innovations managériales et pédagogiques. Plusieurs facteurs sont à l'origine de ces résistances :

- Facteur culturel : les acteurs qui agissent en lien avec l'EPLE, et dans le système éducatif en général, ont une culture professionnelle basée sur un système de références en lien avec la fonction publique. Ils sont très réticents à l'égard des principes de gestion issus du secteur privé. Il en est ainsi particulièrement des enseignants dont les valeurs culturelles qui régissent les rapports professionnels sont souvent amplifiées par l'influence du groupe, relayée par les syndicats ;
- Un positionnement des individus qui ne prend pas suffisamment en compte la dimension collective liée au changement. Ce dernier est souvent perçu comme étant inintéressant sur le plan individuel, de par notamment la nécessité de se remettre en cause et le risque de voir certains de ses avantages ou prérogatives remis en cause

au profit d'un intérêt collectif. L'exemple le plus emblématique concerne le refus de la part des enseignants, de s'engager dans la réforme de l'évaluation des élèves par la mise en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences. Le principal argument avancé par les enseignants, pour justifier leurs résistances au changement, concerne leur perception du risque de perdre une partie de l'autonomie pédagogique ;

- Des facteurs stratégiques : les chefs d'établissements ne sont pas toujours suffisamment préparés et outillés pour conduire le changement dans l'EPLE. Ils adoptent souvent des postures verticales qui accroissent leurs difficultés face à des acteurs de plus en plus réfractaires à toutes réformes autoritaires et descendantes. La stratégie de contrainte ne nous semble pas la bonne méthode pour promouvoir le changement dans l'EPLE. Cela concerne également la posture de la personne qui porte le changement. S'agissant souvent du chef d'établissement, son statut de fonctionnaire déclenche souvent des résistances aux changements qu'il porte au nom de l'institution.

Les résistances au changement s'expriment souvent par des routines défensives. Elles amènent les acteurs à se réfugier dans des pratiques et des habitudes pour justifier leurs refus de s'engager dans des changements. Ces routines font souvent références à des normes professionnelles ou de procédures.

Chris Argyris (1974, 1978, 1984, 1985) définit la routine défensive comme étant « toute politique ou action qui évite aux groupes, aux intergroupes et aux organisations de connaitre l'embarras ou la menace qui les empêche en même temps d'en identifier ou d'en atténuer les causes. Les routines défensives font obstacle à l'apprentissage et sont surprotectrices ». Les obstacles sont amplifiés par l'implication des acteurs eux-mêmes dans l'analyse. Cela concerne souvent des processus contre-productifs mis en oeuvre dans l'établissement qui sont souvent auto-entretenus par les acteurs.

Kurt Lewin (1964,1965) a travaillé sur le repérage des obstacles au changement. Elles sont souvent dues à un manque de référentiel adapté pour traiter les problèmes. Par exemple, on ne sait pas comment poser les questions liées aux problèmes rencontrés.

Selon Chris Argeris, les routines défensives s'installent essentiellement en raison des théories d'usage développées par les acteurs et qui guident leurs actions individuelles ou collectives. Elles sont liées à des pratiques qui s'installent et qui sont renforcées par un « processus circulaire autorenforcé » (Argyris). Chris Argyris a exploré l'influence des structures organisationnelles formelles et systèmes de contrôle et de management sur le comportement des acteurs et leur adaptation aux changements (1964). Cette étude a par la suite été étendue au comportement des dirigeants dans les organisations (1962, 1965). Sa recherche

a également porté sur le rôle de l'acteur / chercheur en sciences sociales (1970, 1980, 1985). Le dernier domaine d'exploration de Chris Argyris porte sur l'apprentissage organisationnel (1974, 1978, 1993, 1996).

Outre la construction d'un outil de gestion et l'analyse du processus de sa diffusion dans un EPLE, nous avons cherché à analyser les conditions de contournement des routines organisationnelles défensives qui font souvent obstacles aux innovations managériales dans les EPLE. L'ancrage de l'étude au processus de construction du projet d'établissement d'un EPLE a été envisagé comme un levier important pour faciliter ce contournement et pour mener à bien des investigations sur un terrain insuffisamment réceptif à ce type de problématique. Par ailleurs, l'ancrage du tableau de bord prospectif au projet d'établissement pouvait être une source de légitimité à la diffusion de l'outil de gestion et un facteur d'adhésion des acteurs.

3. Diagnostic au regard des pratiques d'évaluation dans le système éducatif

a. Evolution des pratiques d'évaluation dans le système éducatif :

- Evolution de l'organisation du pouvoir au sein de l'éducation :

Trois facteurs ont fortement contribué à l'évolution de la répartition du pouvoir dans le système éducatif et qui ont modifié son processus de régulation. Cette évolution concerne l'EPLE dans son fonctionnement et l'incite à développer davantage l'évaluation comme levier de pilotage et de régulation de proximité.

En premier lieu, le processus de « déconcentration » donne plus d'importance à l'échelon académique (rectorat, inspection académique). Il devient de plus en plus nécessaire d'appuyer les interventions de ce dernier par une véritable évaluation des EPLE, pour des motifs de gestion aussi bien que de pilotage, en particulier pour mieux asseoir la régulation de proximité. L'évaluation des EPLE dans le cadre d'une chaîne de gouvernance du système éducatif recentrée sur l'échelon académique, est un facteur de lisibilité important en matière de déploiement de la politique académique et de son impact sur le terrain. Elle facilite par ailleurs la mise en place d'un véritable pilotage pédagogique partagé entre le chef d'établissement et les IPR disciplinaires, sans remettre en cause le principe d'autonomie de l'établissement. Un Inspecteur Général interrogé met l'accent sur la nécessité de développer l'évaluation et l'auto-évaluation des EPLE et les instrumentations d'évaluation et de pilotage adaptés. Le processus de décentralisation de ces dernières décennies n'a fait qu'accentuer

l'expression d'un besoin institutionnel d'accompagner l'autonomie de l'EPLE par un contrôle de gestion plus pointu.

En effet, le deuxième phénomène qui a marqué l'évolution de l'organisation du pouvoir au sein de l'éducation c'est la décentralisation territoriale en direction des collectivités territoriales. Elle pousse ces dernières à vouloir disposer d'indicateurs pertinents et fiables quant aux résultats de leurs actions sur le terrain. La décentralisation a fait émerger pour le chef d'établissement une voie hiérarchique supplémentaire en matière de politique liée au bâtiment, à l'hébergement et au fonctionnement de l'établissement. Le chef d'établissement reçoit des instructions de la part du président de la collectivité territoriale de tutelle à qui il doit rendre des comptes.

Ainsi la mise en œuvre d'un contrôle de gestion dans l'EPLE s'inscrit dans un système de régulation qui lie l'établissement scolaire à une double tutelle. Les collectivités locales sont concernées par la mesure de l'efficience des ressources qu'elles mettent à disposition des établissements scolaires. Par ailleurs la décentralisation a accentué le partenariat avec l'Etat dans le pilotage et la régulation de proximité du système éducatif. L'Etat peut être intéressé par la mesure du caractère équilibré des politiques des collectivités territoriales vis-à-vis de ces établissements et peut souhaiter connaître les effets de leurs interventions, par exemple en ce qui concerne l'accès aux TIC.

En troisième lieu, la décentralisation fonctionnelle en faveur de l'autonomie des EPLE a fortement accru le besoin d'évaluation et du rendre compte. Le rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, de juillet 2004 sur « l'évaluation des collèges et des lycées en France » cite à cet effet que « le développement de l'autonomie a pour contrepartie l'application d'un principe de responsabilité et la mise en place de formes nouvelles de régulation, substituant à des degrés divers selon le champ négociation et relations contractuelles avec les autorités à la simple conformation à des normes uniformes ». Le contrôle de conformité classique doit être complété par d'autres modalités d'évaluation qui intègrent différents aspects des résultats de la performance de l'EPLE.

L'évaluation permet de donner aux acteurs de l'EPLE les moyens de construire sur le long terme des stratégies de communication qui peuvent influer sur les choix et répondre aux besoins d'informations des usagers. Il sera pour cela nécessaire de faire une présentation objective des performances des établissements scolaires fondée objectivement et opposable sur des critères reconnus en dehors de l'institution elle-même.

Le contexte actuel des EPLE rend nécessaire une parfaite connaissance, la plus objective possible, la plus précise et la plus partagée de son contexte d'action, de ses atouts

et de ses difficultés. Le rapport d'inspection cité plus haut précise à cet égard que « l'évaluation, et si possible l'auto-évaluation, est sans doute pour l'établissement, au moment où il lui est beaucoup demandé, une étape indispensable pour prendre ou reprendre du pouvoir sur sa destinée ». L'évaluation est donc un levier important pour l'EPLE afin de mieux conquérir son autonomie.

Notre démarche d'investigation vise à analyser les conditions de mise en oeuvre de cette évaluation et de proposer un modèle de mesure et de pilotage de la performance de l'EPLE qui tient compte du contexte local et des conditions internes des rapports entre acteurs concernés et parties prenantes. Le TBP a été adapté comme outil d'auto-régulation.

- **Une politique publique éducative de plus en plus volontariste :**

Le pilotage des performances de l'EPLE se fait de plus en plus avec des contraintes budgétaires fortes. Les recettes sont limitées et en baisse constante alors que les dépenses ont tendance à augmenter, en volume et en valeur, à priori à un rythme plus élevé que l'augmentation du coût de la vie. Parallèlement, les exigences par rapport au système scolaire demeurent élevées, au regard notamment d'enjeux sociétaux qui le placent en première ligne. Cette tendance s'explique essentiellement par une demande très forte des usagers, qui n'hésitent pas à comparer les niveaux de performance entre les établissements scolaires qui de ce fait vivent une importante pression concurrentielle.

Par ailleurs, le système éducatif fait l'objet de politiques publiques volontaristes, basées d'avantage sur les objectifs. Les exigences en termes d'objectifs de performances sont relayées au niveau des EPLE par les projets d'établissement et les contrats d'objectifs qui n'hésitent plus à afficher des objectifs stratégiques ambitieux en termes de performances.

L'obligation de résultats s'impose de plus en plus aux EPLE et découle de deux catégories de normes :

- Normes impératives : LOLF, Dotation Globale Horaire (obligation d'optimiser la structure pédagogique), budgets d'investissements et d'équipements des collectivités locales (utilisation optimale des fonds alloués), normes environnementales ...
- Nomes incitatives : Projet académique, projet d'établissement, contrat d'objectifs ...

La mise en œuvre des objectifs de gestion doit être accompagnée de l'évaluation des performances. Cette évaluation prend, pour l'instant, un aspect essentiellement formatif pour accompagner le chef d'établissement dans la réalisation des objectifs et pour lui permettre

les régulations nécessaires (Note de service N°2004-142 DU 8-9-2004 sur l'évaluation des chefs d'établissements). Un volet « sanction » qui mesure le degré de performance atteint par le pilotage de l'EPLE, est également promu, notamment par les tutelles (Administration, collectivités territoriales) (Protocole d'accord relatif aux personnels de direction, 16 novembre 2000, code de l'éducation, article R421-9). Dans cette optique, des incitations nous rapprochent de la notion d'obligation de résultats sans pour autant expliciter de responsabilités précises vis-à-vis des managers.

b. Le cadre institutionnel de l'évaluation et son évolution :

C'est au début du 19ème siècle, aux USA, qu'est progressivement posée la question des résultats de l'action publique qui doit être exercée de façon indépendante. Il fallait définir un meilleur système de contrôle des finances publiques. Cela a abouti, en 1921, à la création du Général Accounting Office (Rouban 1983). L'action publique de l'époque devait faire face à un défi majeur qui visait l'intégration des nouvelles populations immigrées.

La recherche a eu une place déterminante dans ce processus. La création aux USA, en 1923, du Social Science Research Concil a permis l'émergence de nouveaux chercheurs qui conseilleront le gouvernement fédéral dans les années 30, au moment du New Deal. Leurs travaux ont donné naissance à une nouvelle science pluridisciplinaire des politiques publiques, les POLICY SCIENCES (Spenlehawer 2003).

Le contexte de crise des années 1970 a beaucoup inspiré les réflexions qui ont abouti à une nouvelle gestion publique qui a favorisé le développement du pilotage par les résultats.

Dans ce cadre, en ce qui concerne l'évaluation de la mise en œuvre de la politique publique éducative, Ralph Tyler a pris la responsabilité d'une recherche portant sur les effets d'un nouveau programme d'enseignement secondaire sur les études supérieures d'élèves de milieux défavorisés (Tyler 1950). Les travaux de Tyler ont mis en évidence une méthodologie de l'analyse des politiques publiques et ont remis en cause la stricte rationalité de l'action publique. Les effets d'une politique sont difficilement contrôlables. Par conséquent, il ne faut pas sous-estimer les effets indirects des choix politiques. L'action publique doit aussi viser la maîtrise des conséquences (Duran 1999).

Dès 1984, l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale (IGAENER) a été dotée d'une nouvelle mission d'évaluation et dans la foulée, un Centre d'évaluation et de prospective a été créé, en 1986, pour faire la synthèse des informations utiles à la prise de décision à partir de travaux de prospective et d'évaluation. Le décret du 30 août 1985 a impulsé le développement dans les établissements de véritables procédures

d'auto-évaluation. Par son article 16, il est stipulé que « le Conseil d'administration établit chaque année un rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement, qui rend compte de la mise en œuvre du projet d'établissement, des objectifs à atteindre et des résultats obtenus ». Un processus volontariste d'évaluation a été impulsé par le ministère de l'Education nationale et a abouti à la création en 1987 d'une Direction de l'évaluation et de la prospective (aujourd'hui DEPP) et à la loi d'orientation sur l'éducation, n° 89-486 du 10 juillet 1989, dont le dernier des cinq titres est consacré à « l'évaluation du système éducatif ». La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a prévu dans son article 5, au chapitre « évaluation », « le rapport annuel des établissements publics locaux d'enseignement qui rend compte, notamment, de la mise en oeuvre et des résultats du projet d'établissement ». La loi de 1989 a été renforcée par la loi de programmation sur l'école de 2005. L'article 25 de cette loi, confie aux inspections générales l'évaluation à tous les niveaux territoriaux possibles et la transmission de leurs rapports aux commissions chargées des affaires culturelles du Parlement. Ils doivent en outre publier un rapport d'activité annuel.

D'après Xavier Pons (2010), la période qui va de 1990 à 1997 a connu une très forte hausse du nombre de travaux d'évaluation : rapports annuels des inspections générales, études statistiques évaluatives de la DEEP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) . Claude Thélot (1993), qui a été directeur de la DEPP et qui fut aussi inspecteur général, fut le principal artisan de la dynamique de développement de la culture d'évaluation, impulsé par le ministère (rapport Thélot). Il s'en est suivi des publications qui font la renommée actuelle des travaux de la DEPP, comme l'Etat de l'école ou Géographie de l'école. La DEPP exerce ses compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation. Elle contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'éducation nationale. Xavier Pons (2010) fait état également de multiplication d'enquêtes et d'évaluation réalisées par les inspections générales et commandées par le ministère. L'auteur précise que « le ministre commande aux inspections générales trois vagues d'évaluations de 100 établissements entre 1989 et 1991 qui inspirent directement la campagne d'audits systématiques d'établissements menée dans l'académie de Lille entre 1990 et 1997 ». Le processus d'évaluation fait l'objet d'un intérêt croissant également de la part d'évaluateurs extérieurs au système éducatif, nationaux et internationaux. Une analyse plus détaillée de leurs particularismes et de leurs rôles ne fait pas l'objet de notre étude. Nous citerons particulièrement le rôle croissant de la Cour des comptes dans la problématique de l'évaluation du système éducatif. Plusieurs rapports ont été produits, notamment en 1994, concernant l'organisation du baccalauréat, et en 1995, sur la décentralisation dans l'enseignement secondaire. Les organisations

internationales ont également investi le champ de l'évaluation en France, comme l'IEA ou l'OCDE.

L'impulsion institutionnelle de l'évaluation du système éducatif continue avec la loi d'orientation de 2005 et la création la même année, du HCE (Haut conseil de l'éducation) dont la mission première est de réfléchir au contenu du socle commun de connaissances et de compétences que tout élève doit avoir à la fin du cursus scolaire obligatoire et que le système éducatif doit le lui garantir. La loi de 2005 s'inscrit dans la continuité de celle de 1989 et demande au HCE d'établir chaque année un bilan des expérimentations faites dans le cadre de l'article 34, au regard des projets d'établissement. Ces évolutions n'empêchent pas les interrogations quant aux effets sur le terrain. Xavier Pons (2010, page 43) cite à ce propos que des « hésitations voient le jour depuis 2004 comme la faible prise en compte au moment de voter la loi d'orientation de 2005 des conclusions de la vaste consultation nationale sur l'avenir de l'école coordonnée l'année précédente par Claude Thélot (Thélot, 2005) ». De la même manière, nous constatons souvent sur le terrain, parfois un décalage dans la prise en compte des enquêtes internationales, entre le discours et les faits, voire une dissonance entre les avis des évaluateurs officiels et les prises de décisions. Xavier Pons (2010) évoque à ce propos, le manque d'implication de ces derniers, dans la conception des programmes composant la mission « enseignement scolaire » de la LOLF.

Le cadre institutionnel de l'évaluation prend appui sur un potentiel juridique qui ne cesse de se développer et qui participe à une politique volontariste de l'Etat de promouvoir la culture de l'évaluation des EPLE.

Les diagnostics précédant les lettres de mission font également partie du paysage juridique qui incite au développement de la culture de l'évaluation, notamment celle de l'EPLE (décret n° 2001-117 du 11-12-2011, art. 21).

La mise en place généralisée de la LOLF à partir de l'exercice 2006 fixe désormais une obligation de résultat et non plus seulement de moyens à l'ensemble du système. Les indicateurs nationaux sont déclinés par les acteurs locaux, académiques et au niveau de l'EPLE. Même si au niveau de ce dernier, la construction des indicateurs au regard de la LOLF est très peu perceptible. Il n'en reste pas moins que la question de l'évaluation est également posée pour le pilotage des EPLE. C'est l'un des enjeux de notre démarche de recherche que d'analyser les conditions de sa mise en oeuvre dans l'EPLE, dans le cadre d'un modèle managérial adapté.

c. Evaluation et régulation du système éducatif

En permettant une meilleure connaissance du fonctionnement du système éducatif, par un reporting et une évaluation au plus près du terrain, il s'agit d'impulser une nouvelle forme de régulation qui permettra d'ajuster les prises de décisions politiques, dans un contexte d'ouverture et de décentralisation. Tout en demeurant dans une logique de gestion de service public, il s'agit d'impliquer au mieux les acteurs et les parties prenantes pour, d'une part, permettre une allocation optimale des fonds publics et, d'autre part, s'assurer d'un juste équilibre de la politique éducative, dans le temps et dans l'espace. Dans cette optique, l'évaluation à tous les échelons du système éducatif, se place avant la prise de décision exante, en terme de diagnostic proactif afin d'acter l'octroi de budgets ou de valider un projet d'établissement ou un contrat d'objectifs, par exemple. L'évaluation permet aussi de mesurer expost les effets d'une politique éducative, en termes d'efficacité et du degré d'atteinte d'objectifs. Nous observons sur le terrain une tendance au changement du paradigme lié à la relation entre l'évaluation et la gouvernance du système éducatif. Nous assistons à un véritable renouveau des méthodes de pilotage des organisations et de leurs relations à l'institution. La contractualisation n'en représente que la face apparente d'un processus que l'on pressent en forte croissance et qui va sans doute contribuer fortement à faire évoluer les pratiques managériales dans la gouvernance du système éducatif, particulièrement, dans la déclinaison stratégique entre les académies et les EPLE. Selon le recteur C. Pair, on assiste à la fin d'un « pilotage hiérarchique » qui se caractérise par une régulation verticale et une évaluation fortement institutionnalisée. Le mode de contrôle est très normatif. L'évaluation actuelle s'intègre dans une dynamique à trois dimensions : projet/contrat/évaluation et nécessite des relations nouvelles entre les académies et les EPLE, dans une optique de régulation basée sur une démarche par projet. Le pilotage de l'EPLE doit être plus prospectif et doit reposer davantage sur une évaluation plus globale des performances. Nous passons donc d'une régulation « traditionaliste », basée sur les moyens à une régulation « moderniste », basée sur les résultats (PONS, 2010). Il s'agit d'un véritable changement de paradigme en matière de pilotage du système éducatif qui implique davantage les acteurs et les parties prenantes, dans les processus de décision et d'évaluation et qui permet une meilleure coordination des partenaires locaux. Le nouveau modèle de pilotage associe régulation verticale et régulation horizontale, par un « pilotage concerté », selon le recteur C. Pair (2003).

Notre démarche a permis d'introduire des débats avec les acteurs pour accompagner la co-construction du modèle de pilotage et des concepts qui l'accompagnent. L'outil de gestion

n'étant pas neutre, il nous a fallu anticiper d'inévitables réactions politiques de la part des acteurs du système éducatif, en particulier les enseignants.

d. Positions actuelles des acteurs de l'Education nationale face au principe de l'évaluation :

Les acteurs expriment souvent des réticences à l'égard des démarches d'évaluation dans le système éducatif. Les motifs sont nombreux. Citons tout d'abord les motifs traditionnels qui rejettent l'évaluation de l'école à partir de ses résultats. L'école est le lieu traditionnel où on évalue les élèves mais, en même temps, c'est aussi le lieu où on remet en cause toute évaluation qui porte sur l'école même, sur ses performances globales. En ce qui concerne l'évaluation des élèves, l'analyse doit également porter sur l'activité d'évaluation en générale : fréquence, typologie, modalités chiffrées ou littérales, déontologie de correction et de délais, critérium, échelle, dispersion, corrélations appropriées, conséquences internes et externes.

Les réticences, souvent exprimées par les enseignants, s'expliquent aussi dans la crainte de simplification et d'appauvrissement des modalités d'évaluation qui risquent de laisser échapper des critères d'appréciation essentiels tels que : l'acquisition d'attitudes intellectuelles et morales, construction d'une culture générale. Avant de positionner notre propre démarche, nous faisons, à partir d'une synthèse effectuée par Pons (2010), un état des lieux des positions prises par les acteurs de l'Education nationale vis à vis de l'évaluation et de la régulation (tableau 7). L'auteur fait un état des lieux à partir d'une revue de littérature issue d'études sur le terrain, notamment celle effectuée par Ferréol (2002), faisant état d'une analyse de la perception des effets de la loi de 1989 dix ans après sa mise en oeuvre. L'analyse de Pons prend appui également sur une recherche coordonnée par L. Demailly sur les audits dans l'académie de Lille et qui a donné lieu à plusieurs publications (Demailly et al., 1998, Demailly, 1999, Verdière, 2001, Tondellier, 2006).

Les enseignants sont en général réticents à ce que des jugements externes se fondent sur les résultats des élèves qui portent selon eux des aspects implicites et que, globalement, il faut relativiser. Ces mêmes enseignants considèrent l'évaluation de l'établissement comme pouvant induire un fort risque de dérive de marchandisation de l'école. Ils craignent l'introduction plus ou moins clandestine d'une logique de marché au coeur de l'activité de l'éducation.

Nous constatons sur le terrain, une position très forte parmi les représentants syndicaux d'enseignants et parmi certains inspecteurs et chefs d'établissements. Selon Pons (2010,

page 49), le développement de l'évaluation, pour eux, « correspond à l'irruption dans le système éducatif d'un culte de l'efficacité et d'une logique marchande, profondément libérale et ayant pour objectif d'instrumentaliser l'école, celle-ci se réduisant à un lieu de production du capital humain nécessaire à la croissance du capitalisme. ». En même temps, l'auteur cite que « plusieurs syndicats d'enseignants, revendiquent une forme d'évaluation plus juste et plus cohérente de leur travail comme du système éducatif dans son ensemble ». Les critiques émises à l'encontre des démarches d'évaluation actuellement mises en oeuvre dans le système éducatif, notamment par les syndicats d'enseignants, se rapportent essentiellement aux statuts des personnels de l'éducation nationale, au regard notamment de la liberté pédagogique des enseignants et aux méthodes employées quant à leurs mises en oeuvre et à leurs exploitations (Pons, 2010). Selon l'auteur, les acteurs dénoncent particulièrement la dimension exclusivement chiffrée des critères d'évaluation. Ils craignent également l'exploitation abusive qui peut en être faite, en terme de communication ou d'exploitation technico-administrative. Les critiques politiques émises à l'égard de l'évaluation concernent ses formes, ses usages et ses enjeux (Pons, 2010 – Demailly, 2001-2002). La démarche de recherche mise en oeuvre et la méthodologie employée, visent à approfondir ce constat et à étudier les conditions pour déjouer les obstacles potentiels pour faciliter la diffusion d'un outil d'évaluation et de pilotage auprès de l'ensemble des acteurs de l'EPLE.

Il ressort de cette présentation une multitude de positionnements politiques à l'égard de l'évaluation et du modèle de régulation à mettre en oeuvre dans le système éducatif. D'après Pons (2010), ce qui ressort de l'étude sur le terrain, est une réelle volonté des acteurs d'améliorer le processus d'évaluation du système éducatif, ce quelques soient leurs positions habituelles, politiques, administratives ou professionnelles. La typologie qui ressort de cette étude, correspond à la diversité des points de vue des acteurs concernés et démontre qu'il n'existe pas une conception unique de l'évaluation et de la régulation. les enseignants et les inspecteurs généraux ne partagent pas tous la même conception de l'évaluation.

Tableau 7. Positions des acteurs vis à vis des modèles d'évaluation et de régulation du système éducatif (L. Demailly, 2001) (adapté de Pons, 2010).

Type de régulation	Période	Caractères	Acteurs intéressés
Traditionnelle	Avant 1980	Verticale – obligation de moyens – position politique de refus de l'évaluation au nom de la défense de l'autonomie individuelle – la légitimité des acteurs est fondée sur une légitimité substantielle (la Nation, la Culture, l'Etat, la Citoyenneté ...) - Les instruments de la régulation sont fondés sur la norme étatique qui est uniforme sur tout le territoire- La professionnalité des acteurs est fondée sur la conformité aux textes (contrôle de conformité, inspection)	Les enseignants et les inspecteurs territoriaux
Néojacobinisme	Politique d'évaluation impulsée début 1980	Politique d'évaluation volontariste et impulsée politiquement mais volonté d'en contrôler le processus de façon centralisée, jusqu'à la publication	Position de certains hauts fonctionnaires dont les inspecteurs généraux
333 Modernisme organisationnel	Continuité des travaux de L. Demailly (2001) – Réflexions de l'AFAE (2003, 2004, 2007a, 2007b)	Régulation moderniste du système éducatif : Légitimité procédurale des acteurs (bien piloter, bien organiser, bien gérer ...), Adoption et diffusion d'instruments de la régulation selon la norme étatique adaptée selon les besoins des territoires locaux, contrats, projets, évaluations ..., Une professionnalité des acteurs fondée sur leur capacité d'adaptation aux situations et d'argumentation. Obligations de résultats – Evaluation de la pertinence des choix selon les critères nationaux – Pilotage par la performance.	Position de certains hauts fonctionnaires et des chefs d'établissements
Régulation de type libérale	Une tendance émergente	Souhait de voir se développer une régulation libérale au sein d'un véritable marché scolaire, l'évaluation apparaissant alors comme la source d'information clé sur ce marché, voire comme la source de la valeur du bien éducatif lui-même (Pons, 2010).	Souhaitée par des parents d'élèves et véhiculée par les médias (publication des palmarès). N'existe pas réellement au sein de l'Education nationale
Evaluation et régulation au service de la lutte contre l'échec scolaire	Une tendance émergente	L'évaluation est perçue comme le fondement d'un projet critique et démocratisant pour améliorer au sein des établissements la lutte contre l'échec scolaire (Pons, 2010)	Minorité de professeurs, des formateurs et des cadres locaux

D'après Pons, trois acteurs du système éducatif ont pour mission officielle d'évaluer : les corps d'inspections (IPR, IEN et IG), les différents services statistiques du rectorat et de la DEPP et les acteurs locaux tels que les chefs d'établissement. La recherche s'est beaucoup intéressée à l'évaluation officielle, au niveau national, à partir de l'évaluation de la DEPP et des inspecteurs généraux. Nous n'avons pas recensé de travaux conséquents sur l'évaluation de l'EPLE.

Pons précise que « les responsables politiques ont peu intérêt à affirmer clairement une conception particulière de l'évaluation qui risquerait grandement de mécontenter la plupart des acteurs collectifs » (Pons, 2010, p 51). Selon l'auteur, un flou intentionnel a été maintenu par les politiques, « autour de la notion, de la démarche et des finalités ultimes de l'évaluation pour que les acteurs s'en saisissent et se coordonnent d'eux-mêmes selon des modalités différentes d'un territoire, d'un niveau institutionnel ou d'un dispositif à l'autre ». Il ressort de ces citations une volonté politique d'inscrire les démarches d'évaluation et de régulation du système éducatif dans une optique pragmatique et selon l'auteur, dans un flou institutionnel. Cette absence de position claire et universelle devrait en faciliter la mise en oeuvre sur le terrain, avec des acteurs qui ont des positions politiques parfois très opposées sur les concepts d'évaluation, de régulation, et surtout de performance. Selon l'auteur, ce flou ressort également des textes juridiques qui régissent l'évaluation. Il cite notamment l'article 25 de la loi de 1989, qui précise que les inspections générales « procèdent, en liaison avec les services administratifs compétents, à des évaluations départementales, académiques, régionales et nationales, qui sont transmises aux présidents et aux rapporteurs des commissions chargées des affaires culturelles du Parlement. Les évaluations prennent en compte les expériences pédagogiques afin de faire connaître les pratiques innovantes. [Les inspections générales] établissent un rapport annuel qui est rendu public ». Le législateur n'apporte aucune précision sur une définition précise de l'acte d'évaluer, sur les critères précis (autres que la diffusion des pratiques innovantes) et sur le processus opératoire de sa mise en oeuvre. Mais d'une façon générale, aucun texte juridique ni programme de travail ou lettre de mission, n'en précise de mode opératoire ou méthodologique et n'en définit d'ordre conceptuel. De même, les positions politiques et administratives (Ministres, inspections générales) n'ont pas permis de lever ces incertitudes à la fois conceptuelles et pratiques qui entourent l'évaluation (Pons, 2010).

L'initiative de l'évaluation peut provenir, d'une façon statutaire, des inspecteurs généraux. Ils procèdent à l'évaluation d'ordre pédagogique essentiellement : « les types de formation, les contenus d'enseignement, les programmes, les méthodes pédagogiques, les procédures et les moyens mis en oeuvre ». Ils s'intéressent à l'évaluation, à l'échelle du

système éducatif dans son ensemble, des EPLE ou du fonctionnement de l'administration. Les évaluations de l'IGEN sont adressées au ministre.

La demande d'évaluation émane souvent de l'échelon politique directement. Très souvent imprécise sur le contenu et sur la méthodologie, la demande politique n'est pas suffisamment explicite. Les programmes de travail des inspections générales ont évolué dans le temps : de 1989 à 1992, ils sont relativement précis quant au cahier des charges des évaluations à mener. La note de service n° 89-169 du 12 juillet 1989 précise que l'évaluation menée par l'IGEN doit être « systémique, qualitative et méthodologique ». La méthode proposée repose essentiellement sur des observations de terrain et des contrôles. La liste des travaux ne se borne pas à une simple énumération mais fournit des axes de travail. L'évaluation de l'enseignement précoce des langues vivantes inscrite à ce programme doit par exemple, pour les dirigeants politiques, se fonder, au-delà de l'évaluation d'une expérimentation en cours, sur une synthèse des expériences antérieures et sur des comparaisons internationales. La note de service n° 90-139 du 25 juin 1990 propose que les inspecteurs généraux réfléchissent au transfert de leur méthodologie d'évaluation d'établissements à l'évaluation des projets d'établissements qu'ils doivent effectuer la même année. A la rentrée 1992, les dirigeants politiques précisent même les échantillonnages à effectuer dans certaines enquêtes comme celles portant sur l'adaptation et la reconversion des professeurs de lycée professionnel ou l'organisation des examens aux Etats-Unis. Les programmes édités depuis 1993 sont beaucoup moins explicites sur la démarche d'évaluation qu'ils doivent mener et s'appliquent souvent à des thématiques précises d'étude ou d'investigation : « la rénovation des lycées » (1993-1994), « l'accueil des élèves dans les établissements » (1996-1997).

De même les lettres de mission de l'IGAEN s'efforcent de fixer un cadre pour l'évaluation, sans apporter de précision d'ordre conceptuel ou méthodologique (Pons, 2010) : l'IGAEN « évalue l'efficacité et les performances », l'inspection générale doit faire son travail « selon une organisation, une méthodologie et un échantillonnage qu'il lui appartient d'arrêter » ...

La lettre de mission de 2002 de l'IGAEN, liste quelques thèmes de travaux demandés : « les conditions d'une plus grande autonomie des établissements scolaires », « la mise en place du contrôle de gestion dans les académies »…

Quant aux discours des ministres devant les inspections générales, ils n'apportent aucune précision sur les attentes institutionnelles. Par ailleurs, ils donnent très peu d'indications sur la nature de l'évaluation à mettre en oeuvre et sur les approches conceptuelles et méthodologiques.

En conséquence, faute d'attente formelle de la part des décideurs politiques, les acteurs (officiels) de l'évaluation adoptent des approches différentes. Nous faisons une synthèse, à partir des travaux de Pons, afin de dégager quelques règles en matière de pratiques d'évaluation des différents acteurs concernés. Nous en citons quelques références dans le tableau 8 :

L'évaluation apparaît comme un concept très peu explicité entre les parties. Les décideurs politiques n'en ont pas fixé les limites et les évaluateurs n'ont jamais eu de commandes précises, à part des demandes d'enquêtes spécifiques portant sur des thématiques particulières. Les cadres conceptuels et méthodologiques n'ont jamais été définis pour fournir aux acteurs un référentiel de travail commun.

Tableau 8. Les pratiques de l'évaluation

Acteurs	Approches par rapport à l'évaluation
IGEN – Statut, promulgation décret d'application de novembre 1989	Approche statutaire Evaluation d'ordre pédagogique essentiellement
Programme de travail (notamment celui de la DEP ou des IG) et les lettres de mission (notamment celles du ministre)	Demande politique imprécise Des axes de travail Lettres de mission de l'IGAEN et IGEN
Les discours des ministres devant les inspections générales	Imprécision sur les attentes et sur les approches conceptuelles et méthodologiques.

Notre recherche s'intéresse à la perception et la posture des acteurs sur la diffusion d'un modèle d'évaluation et de pilotage par la performance. La participation des enseignants et des différentes parties prenantes à la démarche de co-construction de l'outil de pilotage (tableau de bord prospectif), nous permettra de repérer avec précision les sources des freins et obstacles potentiels à la diffusion d'un tel outil dans l'EPLE. En effet, les acteurs et les parties prenantes dans le système éducatif sont divers et leurs positions au regard de l'évaluation et du pilotage par la performance ne sont pas homogènes. Il nous faudra sans doute nuancer ce qui apparaît comme une règle qui ressort surtout d'un positionnement d'une partie importante de ces acteurs, minoritaires mais fortement influents, comme les acteurs syndiqués. Nous chercherons à percevoir avec précisions la perception des acteurs et des parties prenantes directement en prise avec le terrain, sur la diffusion des outils

d'évaluation et de pilotage de l'EPLE, dans un schéma nouveau qui est celui de la gouvernance du système éducatif dans un cadre académique.

Nous entendons par évaluation globale de l'EPLE, au sens de Xavier Pons (2010), ce qui concerne ses missions se rapportant à l'action éducative : «l'évaluation de l'action éducative renvoie principalement à l'évaluation standardisée des résultats des élèves, de l'action des personnels, du fonctionnement de différentes structures, de la mise en oeuvre et de l'appropriation par les acteurs concernés de l'ensemble des réformes, dispositifs et programmes d'action en matière d'éducation, gouvernementaux ou non, de l'ensemble des décisions prises à l'échelle d'un territoire administratif donné (bassin, département, académie, etc.), que ces décisions soient d'ordre strictement pédagogique ou non, et enfin à l'évaluation des multiples aménagements du système éducatif ».

Citons également L. Demailly (1995, p.84) qui définit l'évaluation comme un « acte stratégique » (situé dans le registre de l'action et de la décision, l'évaluation suppose de consacrer du temps, de l'argent et de l'énergie à l'examen et au jugement d'une action), comme un « processus cognitif » (fabriquer une représentation de la situation et des changements souhaitables) et comme une « construction praxéologique » c'est à dire « une formulation de l'agir, une technologie sociale du travail ».

Notre démarche s'inscrit dans un contexte où la recherche d'efficacité et d'efficience de l'activité politique et administrative dans la conduite de l'action publique devient un fil conducteur essentiel dans l'action politique. Max Weber (1971) cite à cet égard : « La croyance en la légitimité du pouvoir se nourrit aussi de l'efficacité de sa puissance ». L'objet de notre étude ne porte pas sur l'évaluation de la politique publique d'éducation mais nous avons pris en compte son contexte et l'évolution qui a conduit à l'émergence de la « nouvelle gestion publique ». Dans ce contexte global lié à l'évaluation de la politique publique, nous menons une étude sur l'adaptation d'un système de contrôle de gestion adapté à l'EPLE inspiré de la « nouvelle gestion publique ».

III. . Vers un modèle de contrôle de gestion adapté à l'EPLE :

A. Le contrôle de gestion dans les EPLE aujourd'hui :

La comptabilité de gestion n'existe pas en tant que telle dans les EPLE. En tant que praticien, nous n'avons pas connaissance de modèle de contrôle de gestion appliqué, autre

que sous la forme de tableau de bord classique adapté de la base de données APAE (Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements).

Les indicateurs APAE existent depuis 2011. Ils existaient avant sous le nom d'IPES (Indicateurs pour le Pilotage des Etablissements du Second degré). Ils sont accessibles aux chefs d'établissements via le portail internet professionnel. APAE est un outil de pilotage qui fournit les informations en quatre rubriques :

- Identification de l'établissement ;
- Population scolaire (PCS, effectifs) ;
- Personnels et moyens ;
- Performance (devenir des élèves, orientation, résultats aux examens).

Les données portent sur 5 années scolaires et permettent de situer l'établissement par rapport au département, à l'académie et au niveau national. Il est également possible de paramétrer un tableau de bord personnalisé, notamment pour avoir une comparaison avec d'autres EPLE ou des niveaux agrégés.

Le contrôle de gestion dans les EPLE est abordé sous l'angle de la réforme budgétaire et comptable appliquée à partir du budget de l'exercice 2013. Cette réforme amorce la mise en place d'un système de budget de gestion adapté à l'EPLE et d'un processus de contrôle de gestion qui retrace les objectifs de gestion correspondant aux grands axes du projet d'établissement. La Réforme du Cadre Budgétaire et Comptable est en phase avec la politique de globalisation des moyens et avec l'accroissement de l'autonomie de l'établissement. Elle met en œuvre les principes de la LOLF. La nouvelle approche budgétaire, basée sur la substitution du budget global par nature au budget par fonction, calquée sur le plan comptable général, apporte la souplesse nécessaire pour mettre en œuvre cette autonomie avec le maximum de responsabilité. La procédure budgétaire rénovée tend en effet à responsabiliser les différents acteurs dans la gestion des finances publique.

La RCBC finalise la responsabilité budgétaire qui vise à rendre compte du respect des principes de la comptabilité publique et du suivi de l'affectation des fonds publics, selon les principes de la LOLF. Au-delà de cette responsabilité, notre travail de recherche pose la question de la responsabilité de gestion qui échoit aux différents acteurs de l'EPLE et de sa finalisation par un outil de contrôle de gestion. Ce dernier vise à définir, puis à évaluer les objectifs de l'établissement déclinés dans le projet d'établissement, avant de les transmettre aux niveaux supérieurs. La responsabilité de gestion intègre une recherche de cohérence et de pertinence des activités au regard des objectifs poursuivis, puis de l'inscription de ces derniers dans la ligne stratégique de l'établissement (G. Solle, 2002).

B. Le TBP, un modèle conceptuel :

Le tableau de bord prospectif constitue le mode opératoire pour la mise en œuvre concrète de la stratégie. Selon Kaplan et Norton, « le tableau de bord prospectif a fourni la recette qui a permis d'associer des ingrédients qui étaient déjà présents dans la structure pour leur permettre de créer de la valeur à long terme ». Les auteurs mettent en parallèle recette et stratégie pour désigner l'association des moyens en vue de la création de valeur pour les clients (ou usagers) sur des segments de produits ou services et des marchés ciblés. Les travaux de recherche sur l'utilisation du TBP par les entreprises, mettent en évidence son intérêt pour la mobilisation des salariés et son impact sur l'amélioration de la « recette ». Paul Romer (1989), a été le premier à utiliser la métaphore de la recette.

Pour Kaplan et Norton, « le tableau de bord prospectif fournit un cadre pour décrire et communiquer la stratégie de façon cohérente et claire ». À l'instar des outils de synthèses comptables et financiers, le TBP a pour vocation d'offrir un format standard (reconnu) pour décrire la stratégie et pour mieux l'expliquer et l'appliquer. Ce cadre représente pour les auteurs « la carte stratégique » qui est « une structure logique et détaillée pour décrire la stratégie». Elle offre les bases pour la conception du TBP qui fonde le « système de management stratégique ».

C. Le choix du tableau de bord prospectif (TBP) pour le pilotage par la performance de l'EPLE, opportunité et limites

Le choix du TBP est justifié par son caractère multidimensionnel et transversal conforme aux caractéristiques attendues d'un système de management par la performance adapté à la gestion d'un EPLE. Le tableau de bord prospectif ou « carte équilibrée de performance » (Gibert, 2009) lui apporte en outre la souplesse et le pragmatisme nécessaires.

Figure 8. Le tableau de bord prospectif en quatre axes de mesure de la performance

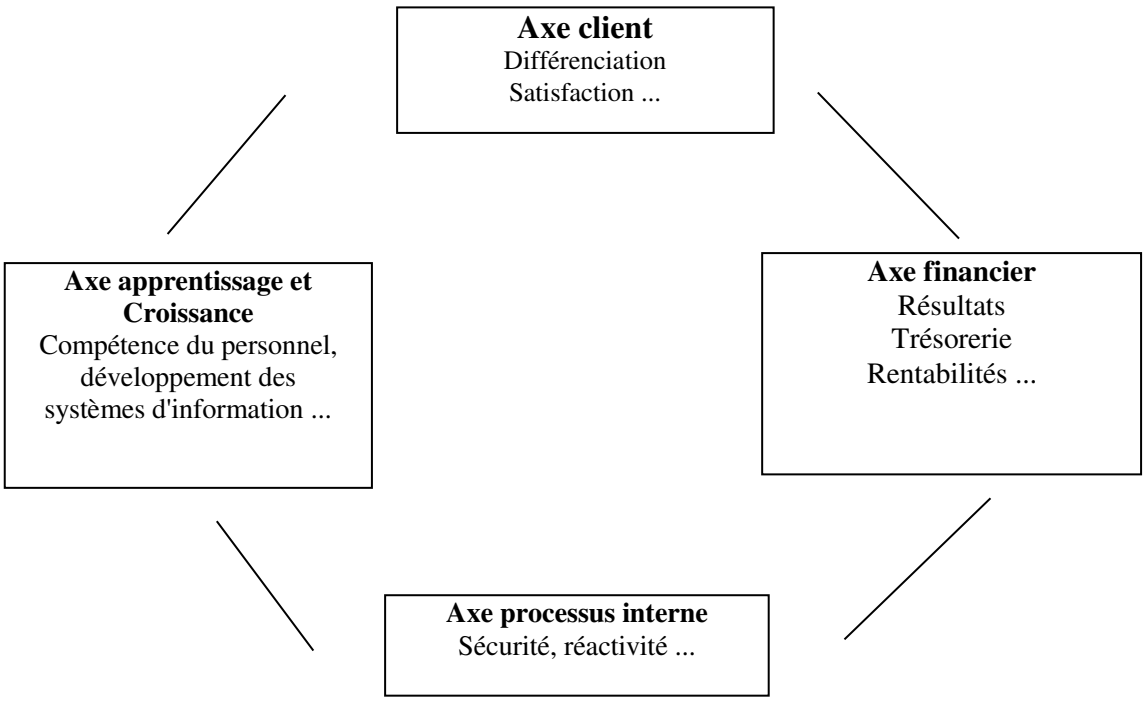


Figure. – Extrait de Patrick Gibert « Tableaux de bord pour les organisations publiques » - 2009

Comme le montre la figure 8, les différents axes du modèle issu des travaux de Kaplan et Norton, permettent d'élargir l'approche managériale de l'EPLE. En effet, les tableaux de bord classiques sont essentiellement fondés sur les informations financières et comptables. Par ailleurs, les informations financières, issues essentiellement de la comptabilité générale, tiennent leur légitimité de conventions qui peuvent être contestées au regard de la réalité sur le terrain. Les données comptables ne reflètent pas toujours l'existant, soit parce que des éléments de l'organisation sont surévalués, soit parce que la comptabilité ne prend pas en compte des éléments latents de l'actif de l'organisation (notoriété, image, système d'information ...). En second lieu, il est souvent reproché à la comptabilité générale de présenter une synthèse des données financières qui présentent déjà le passé. A l'inverse, Kaplan et Norton, ont mis l'accent sur la conception d'indicateurs qui permettent d'anticiper l'avenir. Les deux auteurs ont présenté un système alternatif d'évaluation de la performance basé sur les axes financier, client, interne et apprentissage. La figure 8 présente un TBP rééquilibrée par d'autres données relatives au suivi de la relation avec les clients et en particulier au suivi du degré de leur satisfaction. Les processus

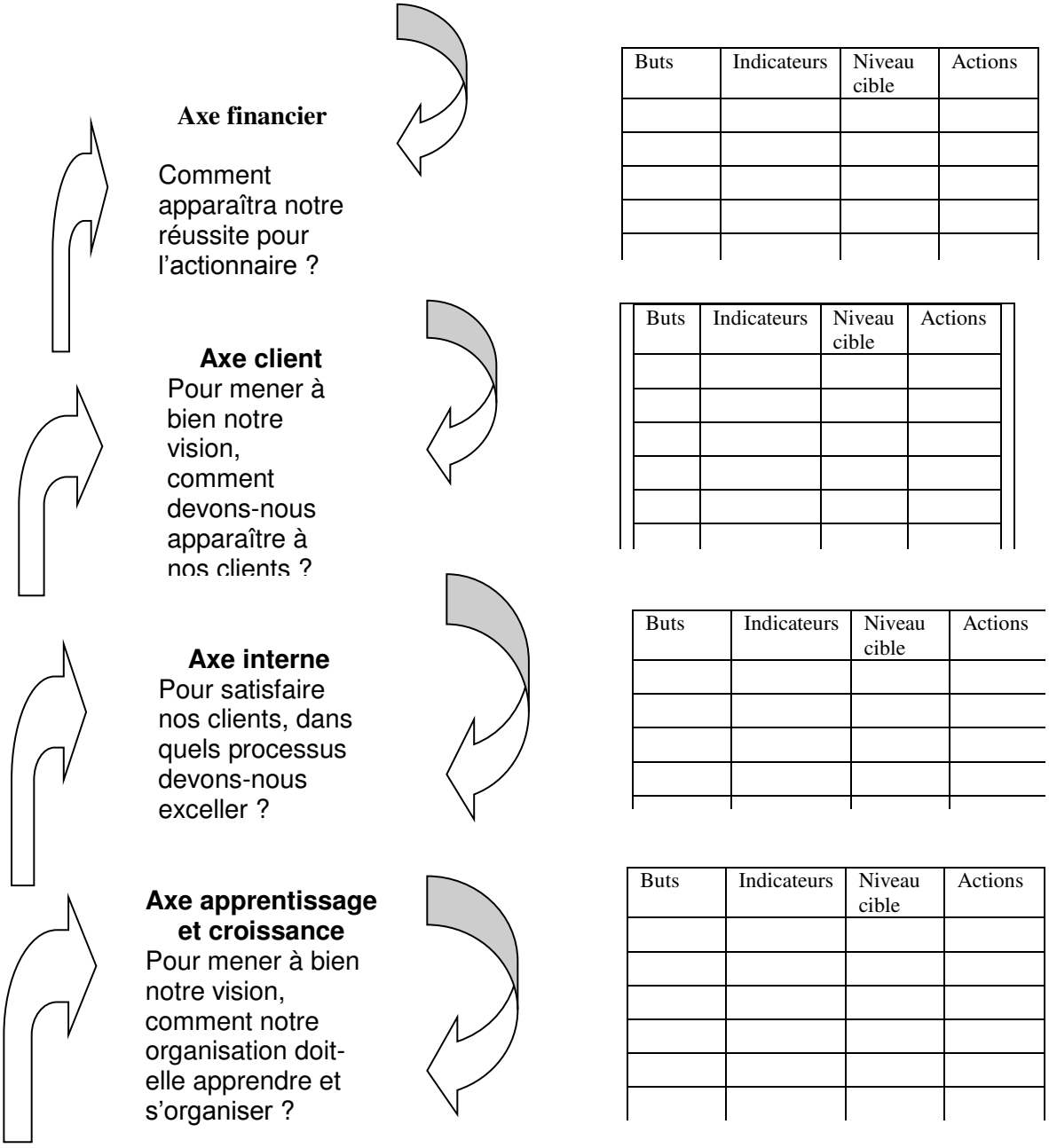
internes font également l'objet de mesure, au regard notamment de l'organisation des activités en vue de la fabrication et de la commercialisation des produits ou des services. Le rééquilibrage du tableau de bord est parfaitement achevé par l'ajout de données relatives à l'apprentissage et à la croissance qui nous renseignent sur la capacité de l'organisation à être une « organisation apprenante ». Il fournit également une idée plus précise sur l'aptitude de l'organisation à innover dans la mise en œuvre de processus plus adaptés. Ces processus doivent lui permettre de proposer des produits et des services qui correspondent davantage aux besoins de ses clients (ou usagers) et de préserver et d'enrichir son activité et ses relations avec ses partenaires.

Les quatre axes présentés pour rééquilibrer le tableau de bord sont en outre en interrelations. En effet, la satisfaction des clients génère de bons résultats financiers. De même, la qualité des processus internes préfigure d'une bonne qualité des relations avec les clients et donc d'un accroissement des futurs résultats financiers. Quant à l'aptitude à développer une « organisation apprenante », sa prise en compte dans un tableau de bord intégré permet d'anticiper la maîtrise de la relation entre les processus internes et l'aptitude de l'organisation à répondre aux attentes des clients. Il s'agit là d'un facteur fondamental de la performance que permet de suivre le tableau de bord prospectif. Il permet en outre la réingénierie permanente des processus internes de l'organisation.

« On ne gère que ce que l'on mesure » (Kaplan et Norton).

Chaque axe doit être explicité par des buts qui en précisent les orientations retenues par l'organisation. Les buts sont traduits par des indicateurs précis qui sont leurs représentations chiffrées. Chaque indicateur est donc explicité par un niveau cible à atteindre pour la période choisie. Il doit également être accompagné du plan d'actions. La figure 9 illustre cet enchaînement tel qu'il a été imaginé par Kaplan et Norton.

Figure 9. L'enchaînement des axes et la concrétisation des buts selon Kaplan et Norton



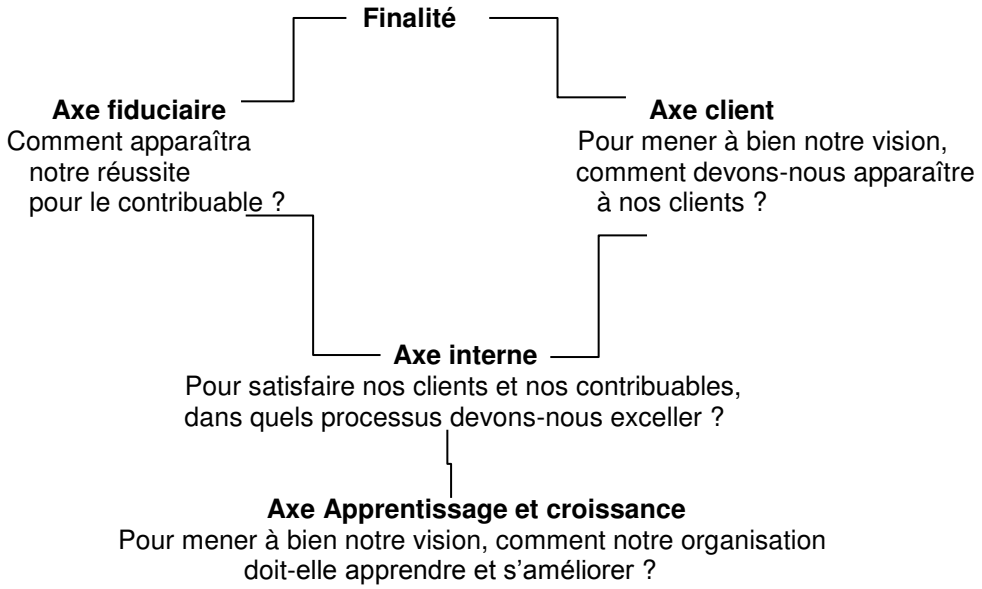
1. **La vision d'origine de Kaplan et Norton se voulait universaliste :**

Dès le début de leurs travaux, les auteurs ont affirmé la pertinence de la méthode pour les organisations publiques et d'une façon générale, pour l'ensemble des organisations

sans but lucratif. Selon eux, il suffisait de modifier les relations entre les quatre axes en mettant en évidence que le résultat financier n'est pas la finalité première des organisations publiques. L'axe financier est remplacé par celui de la clientèle (client-usagers-membres). L'affirmation des auteurs pose d'une façon implicite que les organisations publiques et sans but lucratif existent pour satisfaire les demandes de leurs membres (usagers).

Cette première prise de position des auteurs n'était pas très élaborée et ne reposait sur aucune théorie de la gestion publique. Avec le temps, l'approche de Kaplan et Norton a évolué et s'est affinée. Elle pose que la stratégie d'une organisation publique doit être orientée par sa finalité première. Par conséquent, les indicateurs de résultats à mettre en œuvre doivent être guidés par l'impact fondamental recherché par l'organisation au regard de sa mission. Les indicateurs sont à placer sur deux axes traités sur le même plan : celui des clients ou bénéficiaires des prestations de l'organisation et celui des contribuables ou des donataires. La figure 10 présente schématiquement l'enchaînement des axes dans une organisation publique.

Figure 10. TBP - Enchaînement des axes dans une organisation publique (adapté de P. Gibert, 2009)



2. Le tableau de bord prospectif au service de la stratégie de l'organisation.

Kaplan et Norton ont mis en évidence la notion de cause à effet qui unit les différents axes, ce qui matérialise aussi la mise sous contrôle des phénomènes composant les axes stratégiques de l'organisation. La stratégie repose alors sur cet enchaînement de causes à effets posant une série d'hypothèses qui mettent en relation les différents axes. Par exemple, pour améliorer le service rendu au client, il faut adapter les processus de production de produits ou de services pour accroître la réactivité de l'organisation ... Pour les auteurs, les indicateurs doivent être hiérarchisés. Ils distinguent les indicateurs d'alerte et les indicateurs de résultat. Les indicateurs d'alerte mesurent les performances d'actions situées sur les axes les plus en amont de l'axe des résultats. Ils visent à mettre sous contrôle des phénomènes inducteurs des résultats à terme. Les indicateurs d'apprentissage sont des indicateurs d'alerte. Ils se situent juste en amont des indicateurs de processus qui se situent eux-mêmes en amont des indicateurs de l'axe client. Ces derniers sont des indicateurs de résultats.

La représentation schématique des liens qui unissent les différents niveaux de buts composant les quatre axes de la carte de performance de l'organisation constitue sa carte stratégique. Le tableau de bord prospectif est un outil d'aide à la mise en œuvre de la stratégie et à son explicitation. En effet, une stratégie doit être suffisamment claire, précise et comprise par les acteurs qui ont la charge de sa mise en œuvre. De plus le tableau de bord prospectif facilite la formalisation et l'intégration des différents buts poursuivis par l'organisation. La quantification des buts non financiers en constitue un intérêt particulier pour une explicitation complète de la stratégie de l'organisation, dans des logiques interactive et itérative. Patrick Gibert cite à ce propos que « la relation d'ordre n'est plus stratégique d'abord et système de contrôle conforme à la stratégie ensuite ; elle devient plus itérative : stratégie, contrôle et retour sur la stratégie qui doit être suffisamment claire pour qu'un système de contrôle pertinent soit possible. Le tableau de bord prospectif facilite donc une vision itérative plus adaptée au management public. Nous retiendrons cette vision développée par Kaplan et Norton pour notre étude dans le cadre d'un établissement public local d'enseignement. La figure 11 met en relief cette vision au regard de la démarche stratégique classique.

Figure 11. Deux visions pour une démarche stratégique



Le modèle de Kaplan et Norton (figure 11) permet plus facilement le retour du contrôle sur la stratégie en explicitant davantage sa formalisation et part du principe qu'au départ, la stratégie est incomplète et imprécise. L'aller et retour du contrôle vers la stratégie permet en outre d'aplanir les zones d'ombres qui la caractérisent souvent. Il ne s'agit plus seulement d'une possible remise en question de certaines orientations stratégiques.

La méthode d'élaboration stratégique choisie par Kaplan et Norton est explicitement descendante. Elle est considérée par les auteurs comme étant la mieux à même de balayer tous les niveaux de l'organisation. La carte stratégique de premier niveau, concerne la stratégie générale et cible la direction générale. Elle doit s'assurer de la convergence des objectifs des niveaux subordonnés vers ceux des niveaux supérieurs et doit veiller à l'alignement stratégique des subdivisions de l'organisation. Pour cela, l'organisation doit développer des cartes stratégiques de second niveau, puis de troisième niveau ...Précisons également que les auteurs attribuent la caractéristique essentielle à une stratégie d'être une théorie composée d'une suite de relations hypothétiques de cause à effet.

Le modèle de tableau de bord prospectif proposé par Kaplan et Norton présente quelques limites. Nous lui avons apporté des adaptations pour le rendre plus conforme au contexte de pilotage de l'EPLE.

Dans leur vision liée au management public, Norton et Kaplan situent le manque de pratique de l'évaluation dans les organisations publiques comme source principale de difficultés potentielles pour la mise en œuvre de la méthode du tableau de bord prospectif. En outre, la très faible propagation de la culture du management stratégique dans ce type d'organisation accentue cette difficulté. Les acteurs concernés expriment souvent des réticences face à des pratiques managériales qui s'appuient sur le chiffrage des résultats de peur que ces derniers fassent apparaître des échecs qui pourraient être médiatisés et utilisés contre les intérêts de l'organisation. Les acteurs ne sont pas toujours prêts à jouer le

jeu de la transparence. Nous pouvons également citer d'autres sources de difficulté potentielles : la déconnexion de la rémunération et de la performance (surtout vrai en France), la difficulté de repérer des indicateurs pertinents de réalisation qui soient de véritables inducteurs des impacts souhaités et qui permettent de faire adhérer les différentes parties prenantes et l'interdépendance des administrations dans la réalisation d'un impact. Cependant, les exemples de mise en œuvre du tableau de bord prospectif dans les organisations publiques commencent à se multiplier. Les exemples les plus cités se trouvent dans les services du ministère de la défense et à la Caisse d'Allocation Familiale (Thèse de Manel Benzerafa sur la « balanced scorecard dans les organisations publiques », Université de Paris X, 2007).

Le choix du tableau de bord prospectif réside dans son adaptation à servir de cadre conceptuel pour mettre en place un système de contrôle interactif qui favorise la mise en oeuvre du projet d'établissement dans un EPLE. Il doit en outre faciliter le déploiement stratégique de l'académie vers l'EPLE, dans une logique de gouvernance académique.

Certains chercheurs (Maisel, 1992 ou Norreklit, 2000, par exemple) émettent des réserves à l'égard du TBP en tant que outil de contrôle stratégique. Ils doutent de l'intérêt de cet outil, particulièrement dans un contexte complexe et changeant où il est nécessaire de mettre en œuvre une stratégie d'innovation voire une stratégie de rupture. Ils mettent en exergue le caractère rigide de cet outil qui a tendance à inhiber la dynamique stratégique. La méthode décrite par Kaplan et Norton leur semble trop mécaniste et hiérarchiquement « top-down ». Norreklit (2000) préconise la mise en place d'un système de contrôle interactif, pour corriger les éventuels effets du TBP tel qu'il a été préconisé par Kaplan et Norton et qui prend pour cela appui sur le modèle de Simons (1995) (voir encadré 1, p 143). L'auteur précise à cet effet que « la solution recommandée par Simons (1995, p92) est que le top management, d'un côté, encourage les collaborateurs à entreprendre un processus continu de recherche afin de prendre en compte les menaces et opportunités externes et, d'un autre côté, créé un réseau par lequel l'information est partagée » (Norreklit, 2000, p. 78). L'auteur met ainsi l'accent sur le fait que le TBP peut aussi se révéler un levier de contrôle interactif.

D'une manière générale, la revue de littérature portant sur les travaux de Kaplan et de Norton montre que le tableau de bord prospectif ne se limite pas à une approche diagnostic. Plusieurs analyses montrent son rôle dans la recherche de nouvelles opportunités stratégiques ou pour impulser des dynamiques d'apprentissages organisationnels. Selon les travaux présentés par la Revue Française de Gestion n° 211 (2011), Kaplan et Norton font explicitement référence aux systèmes de contrôle interactif décrits par Simons (1995).

Le modèle que nous mettons en oeuvre est inspiré du tableau de bord prospectif de Kaplan et Norton. En portant un intérêt particulier sur la relation « stratégie-contrôle » et en subordonnant le contrôle à la stratégie (Anthony, 1965), nous envisageons la diffusion du TBP dans l'EPLE, comme un outil de pilotage par la performance à deux dimensions. Il est envisagé autant comme levier de contrôle interactif que comme système de contrôle diagnostic (Malina et Selto, 2001 ; Tuomela, 2005). La conception d'un modèle de pilotage par la performance à partir de l'adaptation d'un tableau de bord prospectif offre une assise conceptuelle à notre travail de recherche qui se situe dans un contexte de gouvernance académique en lien avec l'EPLE. Dans notre démarche, l'outil de gestion a été conçu comme un outil de diagnostic, dans le processus d'élaboration stratégique qui nous a permis de formaliser le projet d'établissement de l'EPLE.

Le TBP offre aussi un cadre conceptuel adapté à une recherche qui vise à impliquer les acteurs et les parties prenantes dans un processus de co-construction de sens autour d'un concept de pilotage concerté. Les enjeux conceptuels de notre démarche de recherche sont aussi importants que la co-construction de l'outil lui-même. Nous nous rapprochons en cela des citations de Gérald Naro et de Denis Travaillé dans leur article dans la Revue Française de Gestion n° 211 (2011) « Au-delà d'un simple outil, le BSC se présente bien davantage comme un concept. En cela, loin de traduire une réalité en soi, tel un objet naturalisé, il est porteur des représentations contingentes de ses concepteurs, comme de tous ceux qui, dans leurs pratiques, l'utilisent et, ce faisant, se l'approprient. ». Les auteurs posent aussi la question du TBP en tant que contrôle diagnostic ou bien en tant que contrôle intéractif, telle qu'elle est abordée dans le modèle de Simons (1995). Nous retiendrons du modèle de Simons la possibilité d'utiliser l'outil de pilotage dans l'optique d'un double levier de contrôle. Dans cette optique, le modèle que nous construirons intervient à la fois dans la phase de contrôle diagnostic et dans le processus de déploiement stratégique et de son suivi. Il convient de poser le cadre théorique lié au choix du TBP comme outil de contrôle de gestion.

Encadré 1. Le cadre de Simons et les systèmes de contrôle :

Simons définit les systèmes de contrôle comme étant l'ensemble des « procédures et systèmes formalisés fondés sur l'information que les managers utilisent pour maintenir ou modifier certaines configurations des activités de l'organisation » (Simons, 1987).

Pour l'auteur, les systèmes de contrôle sont fondés sur toutes les informations que les managers utilisent pour agir sur l'organisation afin d'en améliorer la performance globale (financières, techniques, environnementales, sociétales…).

Le cadre théorique de Simons aide à analyser la façon d'utiliser l'outil pour atteindre les objectifs managériaux. Il sert à décrire un système de contrôle et d'analyser la manière dont les managers l'utilisent pour agir sur les processus et pour conduire le changement.

Simons (1991, 1994, 1995) décrit le cadre théorique selon quatre leviers de contrôle que les managers utilisent pour la conduite du changement et pour le déploiement stratégique dans l'organisation.

	Opportunités et apprentissage	Attention
Encadrement Du domaine stratégique	**SYSTEMES DE CROYANCES** (Valeurs fondamentales)	**SYSTEMES DE DELIMITATION** (Risques à éviter)
Formulation et mise en œuvre de la stratégie	**SYSTEMES DE CONTROLE INTERACTIF** (Incertitudes stratégiques)	**SYSTEMES DE CONTROLE DIAGNOSTIC** (Variables de performance critiques)

Adapté de Simons Robert (1995).

Pour Simons, les quatre leviers de contrôle sont :

- Les systèmes de croyances ;
- Les systèmes de limitation ;
- Les systèmes de contrôle interactif ;
- Les systèmes de contrôle diagnostic.

Les leviers de contrôle servent à « inspirer l'adhésion des individus aux buts de l'organisation : baliser le territoire d'expérimentation et de compétition, coordonner et piloter l'exécution des stratégies du moment ; stimuler et guider la recherche de stratégies futures. ».

Parmi les leviers décrits par Simons (1995), nous avons retenu le contrôle interactif et le contrôle diagnostic que l'auteur distingue comme des mécanismes d'utilisation des systèmes de contrôle.

Nous avons retenu de cette distinction l'intérêt du système de contrôle interactif comme un levier de pilotage. Il nous permet en effet d'accorder une attention particulière à la participation des acteurs aux systèmes de contrôle. L'utilisation interactive des systèmes de contrôle favorise le partage et la production d'informations. Elle favorise ainsi l'apprentissage organisationnel et permet de dépasser les routines organisationnelles défensives.

Pour Simons, les systèmes de contrôle interactifs sont « des systèmes formels d'information que les managers utilisent pour s'impliquer régulièrement et personnellement dans les décisions de leurs subordonnées » (Simon, 1995, p.95).

Nous focalisons aussi notre attention sur des facteurs de pilotage préétablis qui découlent d'un système de contrôle diagnostic « que les managers utilisent pour surveiller les résultats de l'organisation et corriger les déviations par rapport aux standards prédéfinis de performance » (Simons, 1995, p.59).

Le cadre d'analyse de Simons apparaît pertinent dans notre recherche car il présente une grille de lecture adapté à une situation de changements stratégiques dans un EPLE.

3. **TBP et prééminence du contrôle interactif, enjeux théoriques :**

Le BSC a fait l'objet d'études qui le placent autant comme levier de contrôle interactif (Malina et Selto, 2001) que comme outil de contrôle diagnostic. Mais, il souffre d'un ancrage théorique peu défini (Malina et Selto, 2001)

L'ancrage théorique de notre démarche d'adaptation d'un TBP, choisi comme outil de contrôle de gestion de l'EPLE, repose essentiellement sur les travaux de Simons (1995). Nous avons placé la réflexion sur la place du TBP dans le processus de construction de la stratégie dans l'EPLE, au-delà de son rôle en tant qu'outil de contrôle de gestion qui le situe alors uniquement dans le contrôle de sa mise en oeuvre. Le modèle de Simons propose un cadre théorique en faisant une analyse comparative entre système de contrôle interactif et outil de contrôle diagnostic. Il donne aux systèmes de contrôle interactifs un rôle déterminant dans l'émergence des stratégies. Le modèle place les systèmes de contrôle diagnostic en amont du contrôle de la mise en oeuvre de la stratégie. La logique de Simons (1995) place le contrôle dès la phase de la formation de la stratégie, contrairement au modèle classique, proposé notamment par Anthony (1965) qui le situe uniquement au niveau du contrôle de sa mise en oeuvre. Notre intérêt porte sur le rôle du TBP dans les différentes phases du processus stratégiques. L'analyse du TBP à travers le cadre conceptuel des leviers de contrôle de Simons (1995) nous a donné un éclairage théorique pertinent. Nous en faisons une synthèse qui portera essentiellement sur les apports et les limites du TBP comme levier de contrôle diagnostic et comme un système de contrôle interactif.

La question fondamentale liée à notre recherche concerne la capacité du TBP à intervenir dès la phase de formation des stratégies. Notre intérêt porte sur l'étude de sa pertinence en tant que dispositif de contrôle interactif. Il s'agit précisément de savoir si le TBP peut être envisagé comme un dispositif de contrôle interactif permettant la construction des stratégies émergentes. Il convient, dans un premier temps, de préciser le rôle du TBP en tant que levier de contrôle diagnostic et ses limites.

Les travaux de Kaplan et Norton (2006) présentent le TBP comme un levier de déploiement stratégique dans l'organisation, depuis le sommet jusqu'aux services, intégrant même les partenaires externes de l'organisation. Cette présentation du TBP s'inscrit dans l'optique d'un processus délibéré ou normatif de la stratégie. Il s'agit d'une stratégie de l'organisation qui est défini à priori par les dirigeants et qui fait l'objet d'un déploiement fonctionnel. Cette présentation par les auteurs s'inscrit dans une logique verticale et descendante. Par ailleurs, le modèle du TBP présente un schéma de type « causes-effets » qui met en priorité l'accent sur les finalités financières. La principale critique que l'on peut

émettre à l'encontre de ce modèle met en évidence le caractère descendant et formalisé du processus de déploiement stratégique qui ne laisse pas place à l'interactivité. En effet, la conception et la mise en oeuvre de la stratégie sont cloisonnées. Le temps de la réflexion et de celui de l'action sont distincts. Le modèle classique du TBP présente un risque de rigidité (Norreklit, 2000) car il ne prend pas en compte les risques de blocages dans la mise en oeuvre de la stratégie. Il présente les caractéristiques d'un modèle statique qui n'intègre pas les stratégies de rupture (Norreklit, 2000, p78). Il ne prend pas suffisamment en compte les risques liés aux changements de contexte. Ces critiques situent le TBP, tel qu'il a été présenté par ses auteurs à l'origine, dans une perspective où il n'intègre pas suffisamment un contexte marqué par l'innovation. Cela est dû essentiellement au caractère « top-down » de sa méthode qui lui procure une forme rigide dans le déploiement stratégique.

Dans cette forme, le TBP joue un rôle essentiellement dans la mise en oeuvre et dans le contrôle de la stratégie. Il prend alors la forme d'un système de contrôle diagnostic. Il permet de contrôler la mise en oeuvre des stratégies délibérées. Dans cette optique, le TBP doit assurer un lien « top-down » entre les stratégies délibérées et les objectifs opérationnels. L'utilisation du TBP comme système de contrôle diagnostic est soumise à trois conditions (Simon, 1995) :

- La capacité à fixer des objectifs et des standards
- La mise en oeuvre de l'évaluation des résultats
- L'aptitude à corriger les écarts par rapport aux standards

D'après Simons, la principale difficulté du TBP réside dans la difficulté pour l'organisation de déterminer à l'avance les résultats attendus, surtout dans un contexte incertain. L'auteur relie cette difficulté à la nécessité de fixer des objectifs réalistes si l'organisation souhaite donner au TBP son caractère motivant et stimulant pour les acteurs. A cet égard, les recherches en contrôle de gestion montrent que l'intensité du désir de mener à bien les objectifs est liée à la perception du niveau de leur crédibilité par les acteurs (Hofstede, 1977). La difficulté est accentuée par le fait que le TBP doit mener de front la mise en oeuvre du plan d'actions et la motivation des acteurs. Or, pour atténuer ces difficultés, il faudrait faire participer les acteurs dans la définition des objectifs et des indicateurs. Kaplan et Norton ont donné des pistes de réflexion pour les faire participer. Selon les auteurs, la participation des acteurs aurait pour intérêt de fixer des objectifs raisonnables et acceptables par tous. Dans la pratique, il n'en serait rien. Les firmes se contentent de faire converger les acteurs vers l'objectif ultime de satisfaire les actionnaires (Wegmann, 2005). Les autres leviers de la performance (processus, apprentissage et moyens) n'ont pour vocation que de concourir à l'objectif financier afin d'améliorer la valeur actionnariale. Par ailleurs, le TBP

exprime souvent des mesures dont la réalisation est interne et manquent souvent d'objectivité. Leur validité est souvent relative.

Le TBP a été conçu dès l'origine, essentiellement comme un outil de contrôle diagnostic. Mais la difficulté de définir correctement les objectifs et les mesures contrarie souvent cette vocation. De plus, même si les auteurs présentent l'outil dans une perspective d'équilibre, la primauté de l'axe financier ne favorise pas sa diffusion dans l'EPLE, compte tenu du contexte qui privilégie des objectifs essentiellement axés sur la réussite scolaire et l'insertion des élèves. Dans notre étude, le TBP doit être adapté au contexte de l'EPLE : la priorité des axes est inversée. L'axe « élèves » devrait prendre l'ascendant sur tous les autres axes de performance selon une logique « causes-effets ». Mais l'intérêt du modèle réside dans la possibilité de l'utiliser en croisant une approche verticale, en tant qu'outil de contrôle diagnostic, avec une dimension horizontale, qui nous amène à analyser les conditions pour faire du TBP un outil de contrôle interactif.

Simons (1995) propose un schéma de lecture qui inverse la relation entre stratégie et contrôle. Selon l'auteur, le contrôle peut intervenir dès la phase de construction de la stratégie. Le TBP est alors perçu comme un levier de contrôle interactif qui contribue fortement à l'émergence de nouvelles stratégies.

Les leviers de contrôle interactifs peuvent être définis comme « des systèmes d'information formels utilisés par les managers pour s'impliquer régulièrement et personnellement dans les activités décisionnelles des subordonnés » (Simons, 1995). Selon le même auteur, ces systèmes permettent de « focaliser l'attention et favorisent le dialogue à travers l'organisation (...) Ils fournissent des cadres et des programmes pour débattre et motiver le rassemblement d'informations en dehors des canaux routiniers » (Simon, 1995). Le contrôle interactif intervient dès la formation de la stratégie. L'émergence « bottom-up » de la stratégie est le résultat d'un processus d'apprentissage alimenté par une dynamique locale. Mintzberg précise à cet égard que le concept de stratégie émergente « ouvre la voie à l'apprentissage, parce qu'il reconnaît le droit de l'entreprise à faire des expériences. Une action isolée sera menée, des retombées seront observées, et le processus continuera jusqu'à ce que l'entreprise se rassemble sur un modèle, qui deviendra stratégie » (Mintzberg et al., 1998, P. 198). Pour Simons, le contrôle interactif se situe dans le pilotage et la formation des stratégies émergentes. Il accompagne le management qui doit mettre en oeuvre un dialogue interactif au sein de l'organisation : « A travers le dialogue, le débat et l'apprentissage qui entourent le processus interactif, de nouvelles stratégies émergent » (Simons, 1995). Dans ce cadre, quelles peuvent être les opportunités offertes par le TBP en tant que levier de contrôle interactif ?

Dans leur premier ouvrage, Kaplan et Norton caractérise le TBP comme un dispositif qui favorise les stratégies émergentes et l'apprentissage organisationnel (Kaplan et Norton, 1996) ou comme un levier de contrôle interactif (Kaplan et Norton, 1996). Dans le prolongement, les auteurs comme Simons (1995) et Norreklit (2000) présentent le TBP comme un prétexte à un processus de construction collective de la stratégie et d'un modèle de performance associé. Le TBP offre un cadre pour la construction collective de la carte stratégique et un prétexte pour une réflexion collective sur une vision commune autour des valeurs et du sens à donner sur les missions et les objectifs que l'on se donne et les indicateurs de mesure que l'on construit ensemble. L'enjeu réside dans la co-construction d'un modèle de performance. Le TBP offre ainsi un cadre pour permettre aux acteurs de participer à la construction de la stratégie qui leur devient accessible. La mise en oeuvre d'un TBP offre la possibilité de construire un système de contrôle de gestion stratégique qui s'inscrit dans un processus d'apprentissage continu qui permet une reformulation permanente de la stratégie. Cette dernière est le résultat d'une série d'apprentissages collectifs. En cela, le TBP nous met dans la perspective de mettre en oeuvre un modèle de contrôle de gestion qui s'inscrit dans le cadre conceptuel de l'apprentissage en double boucle (Argyris et Schön, 1978). Ce modèle s'inscrit dans une logique dite de rationalité procédurale (Simon, 1976). Les objectifs et les moyens sont les résultats d'un cheminement et d'une recherche encadrés par un outil de contrôle interactif qui est le TBP. Ce dernier offre un cadre qui permet à des acteurs dont les intérêts peuvent être divergents à interagir et à construire collectivement une stratégie. Sur le plan méthodologique, le TBP est le résultat d'une démarche constructiviste. L'outil de contrôle de gestion émerge peu à peu en même temps que la carte stratégique. Le travail d'élucidation de la stratégie se fait concomitamment à la conception, à l'implémentation et à l'utilisation du TBP comme outil de contrôle de gestion interactif. Notre démarche de diffusion d'un modèle de TBP adapté à un EPLE devrait s'inscrire dans le cadre d'une méthodologie constructiviste. Nous procéderons par interaction avec les acteurs (professeurs, élèves, parents, techniciens, administratifs, assistante sociale, médecin scolaire, infirmière...), dans le cadre d'une recherche intervention à visée transformatrice**.**

4. Un modèle managérial de contrôle bidimensionnel adapté à l'EPLE : diagnostic et interactif

En prenant appui sur les travaux de Simons (1995), nous avons défini un modèle de performance à deux dimensions : contrôle diagnostic et contrôle interactif à visée stratégique.

Selon Simons (1995), « Les systèmes de contrôle diagnostic sont des systèmes d'information formel que les managers utilisent pour piloter les performances organisationnelles et pour corriger les écarts par rapport aux standards préétablis » (Simons, 1995). Nous nous plaçons ici dans la perspective d'un système de contrôle classique qui vise à mesurer des performances au regard d'objectifs et de standards et qui permet de corriger les éventuels écarts grâce à un pilotage de type « cybernétique ».

Nous avons souhaité aller plus loin dans la mise en oeuvre d'outil de pilotage de l'EPLE en intégrant la dimension prospective, en nous référant au déploiement stratégique dans l'EPLE. La question de l'impact de la politique éducative au coeur du système éducatif et des établissements scolaires a été le fil rouge de notre démarche de recherche. Outre les questions liées à la mise en oeuvre de la gouvernance académique et de ses répercussions dans l'EPLE, nous nous sommes intéressés particulièrement aux conditions de déroulement d'une pratique managériale interactive qui implique les acteurs et les parties prenantes des établissements scolaires dans la définition d'une stratégie et dans le suivi de sa mise en oeuvre.

L'adhésion des acteurs à un processus interactif de contrôle et de régulation contribue à la diffusion des outils de gestion dans l'EPLE. L'implémentation pour le pilotage de l'EPLE présente un double intérêt. L'aspect contrôle diagnostic place le TBP dans une perspective de régulation verticale et descendante. Cette perspective correspond à la nature du contexte dans lequel se trouve l'EPLE, très fortement ancré institutionnellement. La question fondamentale que pose le management dans ce contexte concerne bien l'application sur le terrain de la politique éducative nationale et académique et son déploiement dans le cadre d'une gouvernance académique. Nous sommes bien dans une logique de déploiement de stratégies délibérées qui concernent la mise en œuvre de la politique éducative nationale, relayée par l'échelon rectoral. Or, les chefs d'établissement font souvent état de difficultés de déploiement de cette politique dans l'EPLE, notamment par manque d'adhésion des acteurs sur le terrain.

Il faut créer les conditions pour promouvoir l'adhésion des acteurs et des parties prenantes au pilotage de l'EPLE afin de favoriser le déploiement stratégique et le contrôle de

gestion dans une logique de gouvernance académique. Il faut aussi créer les conditions de la diffusion d'outils de pilotage adaptés. Ces derniers doivent associer le contrôle diagnostic et le contrôle interactif pour permettre à la fois de répondre aux impératifs de régulation verticale dans laquelle l'EPLE s'inscrit, de par son ancrage institutionnel, et pour faire face à la nécessité de mettre en oeuvre, d'une façon complémentaire, une régulation horizontale, de par la nécessité d'impliquer des acteurs et des parties prenantes de plus en plus nombreux et diversifiés. Le système de contrôle et de pilotage de l'EPLE doit intégrer des dispositifs de coordination et d'évaluation nécessaire pour renforcer la gouvernance du système éducatif. La régulation classique, verticale, a peut-être inhibé certaines dimensions de la gouvernance locale du système éducatif et a sans doute contribué au cloisonnement de sa régulation.

Le choix de l'outil de gestion et la méthodologie d'expérimentation mise en oeuvre doivent offrir un cadre potentiel de validation d'un système de pilotage par la performance adapté à l'EPLE.

Tableau 9. **Les caractéristiques du modèle managérial**

	Les caractéristiques du TBP comme système de contrôle diagnostic de l'EPLE	**Les caractéristiques du TBP comme système de contrôle interactif de l'EPLE**
Nature conceptuelle du système mis en œuvre	Tableau de bord permettant une comparaison régulière des résultats à des standards prédéterminés (projet d'établissement, LOLF, indicateurs académiques ...)	La mise en oeuvre du TBP est un moment privilégié d'interaction avec les acteurs et les parties prenantes de l'EPLE (collaborateurs, professeurs, parents, élèves ...)
Objectifs	Le TBP permet l'alignement stratégique (en lien avec la gouvernance académique) et la mise en oeuvre des stratégies délibérées (projet d'établissement)	Le TBP focalise l'attention de l'EPLE sur les changements et favorise l'émergence des initiatives et stratégies
Facteurs clés de conception	Les indicateurs et les thèmes de la carte stratégique du TBP traduisent les facteurs clés de succès d'une stratégie définie à priori	Les indicateurs et les thèmes de la carte stratégique du TBP traduisent une vision et un ensemble d'hypothèses stratégiques (vision prospective)
Modalités d'exploitation du système	Le TBP est l'affaire du chef d'établissement et de ses collaborateurs (adjoint, gestionnaire, vie scolaire)	Le TBP est l'affaire du chef d'établissement et de l'équipe de direction qui implique l'ensemble des acteurs mais aussi des parties prenantes au fonctionnement de l'EPLE (relations de type bottom-up et transversales)
Utilisation des données et informations	Les données du TBP sont transmises à travers des procédures formelles du « rendre compte » (de reporting)	Les données du TBP font l'objet d'une interprétation, de dialogue et de débats, lors de réunions, de dialogue de gestion ou lors de communication
Nature du processus	Le TBP est focalisé sur une comparaison entre des résultats et des objectifs et cibles prédéfinis	Le TBP est l'occasion d'une remise en cause permanente des stratégies et hypothèses.

Adapté de la Revue Française de Gestion – N° 211/2011

5. De la nécessité d'impulser un management stratégique de l'EPLE qui favorise l'apprentissage.

Nous envisageons donc la construction d'un modèle managérial avec une approche stratégique à deux dimensions dans le pilotage de l'EPLE. En prenant appui sur les travaux de Mintzberg, nous distinguons les stratégies délibérées et les stratégies émergentes. Selon l'auteur, « la stratégie délibérée met l'accent sur le contrôle – s'assurer que les intentions sont bien réalisées dans l'action – alors que la stratégie émergente met l'accent sur l'apprentissage – comprendre, par l'action, ce que les intentions voulaient être à l'origine » (Mintzberg et al., 1998). Le tableau de bord prospectif, de par sa double vocation, contrôle diagnostic et contrôle stratégique, doit aider les chefs d'établissement à mettre en œuvre le déploiement stratégique dans le processus de pilotage de l'EPLE. La valeur ajoutée managériale réside dans la possibilité de développer le concept de stratégie émergente grâce à la co-construction d'un outil de pilotage qui permet d'impliquer les acteurs et de valoriser les expériences du terrain. Le rôle du tableau de bord prospectif est également important dans le déploiement de la stratégie délibérée (déploiement de la stratégie académique), particulièrement dans l'optique du déploiement de la gouvernance académique. Nous nous sommes donc intéressés aux deux aspects de la stratégie, même si notre intérêt porte surtout sur les outils de pilotage qui participent à la mise en œuvre et à l'évaluation des stratégies émergentes dans les EPLE. Il en découle un enjeu méthodologique important lié à la méthode d'élaboration de l'outil de gestion. Kaplan et Norton (1996) définissent la stratégie comme étant « un ensemble d'hypothèses sur des causes et leurs effets. Le tableau de bord prospectif doit mettre en évidence les relations (hypothèses) entre les objectifs (et les indicateurs) dans les différents domaines suivis, pour que ces objectifs soient validés et qu'ils servent à guider les actions » (Kaplan et Norton, 1996). La vision interactive que nous avons adoptée dans le processus de construction du TBP permet d'impliquer les acteurs dans le questionnement collectif permanent qui porte sur une vision partagée de ce que l'on attend de l'EPLE, des différents métiers qui recouvrent les missions attendues, les valeurs partagées entre les acteurs et les parties prenantes, dont les élèves et les parents, le positionnement institutionnel sur le rôle et le statut de l'EPLE. Ce questionnement collectif, formalisé grâce au TBP, contribue à forger une stratégie et à construire une carte stratégique. Lorsqu'il accompagne la refonte du projet d'établissement, le TBP pourrait structurer les réflexions et les débats qui permettent de sélectionner les objectifs et les indicateurs de pilotage, co-construits par les acteurs et les parties prenantes qui ont ainsi l'opportunité de se rassembler autour d'un modèle de performance co-construit. Le modèle qui en résulterait favorise en outre l'apprentissage organisationnel, source

permanente de la construction collective de la stratégie de l'EPLE. L'apprentissage en double boucle permettrait une remise en cause permanente de la stratégie de l'EPLE qui lui assure la réactivité nécessaire à un contexte sans cesse en mouvement et de plus en plus complexe. L'apport du tableau de bord prospectif réside dans l'enrichissement des pratiques managériales dans le pilotage des EPLE. L'adaptation de l'outil dans ce contexte faciliterait la construction de sens entre les acteurs et contribuerait à diffuser et à forger une culture de l'évaluation globale de l'EPLE pour lui donner un rôle plus important dans le processus de gouvernance académique. Compte tenu du fort ancrage institutionnel de l'EPLE et des prises de position des acteurs (particulièrement les professeurs), nous avons préféré prendre appui sur un modèle conceptuel de représentations et d'hypothèses de travail sur des stratégies qui ne donne pas l'impression d'une pratique de pilotage descendante et verticale. Notre démarche de recherche consiste à analyser les conditions d'implantation d'un modèle qui positionne les acteurs dans un processus d'apprentissage en double boucle (Argyris et Schön, 1978). Le même modèle intègre aussi une logique d'apprentissages qui prend en compte la posture institutionnelle de l'EPLE, au regard notamment de la rétroaction qui relève parfois d'une logique à simple boucle, en l'occurrence ici uniquement descendante. C'est le cas notamment lorsque le chef d'établissement doit négocier et faire passer sa ventilation de la dotation globale horaire (DGH) attribuée par l'administration. Sa stratégie consistera à faire porter le débat uniquement sur la ventilation de cette DGH, jamais sur son volume qui doit être accepté en l'état. Plus précisément, le débat et le vote par le conseil d'administration de la ventilation de la DGH d'un EPLE, n'ont pas pour vocation de remettre en cause la dotation de l'Etat. La démarche contribue ainsi à faire évoluer les pratiques de pilotage de l'EPLE sans remettre en cause les termes de la régulation globale du système éducatif. Dans ce cas, la régulation se limite au niveau 1 au sens d'Argyris et Schön. Le rôle du chef d'établissement est très important, car il doit impulser et animer une dynamique de construction collective de la stratégie de l'EPLE et de formulation partagée de sa carte stratégique. Il est un acteur essentiel dans la diffusion du modèle de pilotage qui tranche avec le modèle classique normatif et imposé. Le TBP offre l'opportunité aux acteurs de participer à la formalisation d'un diagnostic, à l'explicitation des objectifs et des critères de performance de l'EPLE, dans la refonte d'un projet d'établissement. Dans cette dynamique, les acteurs ont participé à la création du sens.

6. De la nécessité de développer une mémoire organisationnelle :

La mémoire organisationnelle est un « ensemble de compétences (connaissances déclaratives, croyances et connaissances procédurales) nées des relations inter et intra-agencements organisationnels » (Girod, 1995). Il s'agit d'une accumulation de connaissances détenues par les acteurs sur leurs tâches pédagogiques, éducatives, techniques ou administratives. La mémoire organisationnelle est le fruit de l'expérience et de l'apprentissage individuels qu'il convient de formaliser. Elle renvoie aux connaissances pratiques des acteurs sur le terrain et de leurs connaissances dans l'action.

Au niveau organisationnel, cette mémoire représente tout ce que les acteurs font collectivement d'une manière inconsciente.

L'enjeu de la mise en place d'une mémoire organisationnelle réside dans la transformation de la mémoire informelle et souvent inopérante collectivement pour la rendre accessible par l'archivage et la mise en oeuvre de règles de gestion, de procédures et de méthodes. Cet enjeu est lié à la construction du collectif dans l'EPLE. En effet, les acteurs de l'EPLE agissent quasi-exclusivement dans une optique individuelle : l'enseignant dans sa classe, le CPE dans sa vie scolaire, le gestionnaire dans son budget... La mutualisation des connaissances et des savoir-faire devient un enjeu de performance de l'établissement scolaire. Il s'agit de développer des ressources collectives à partir des connaissances individuelles au service d'un établissement apprenant (Bouvier, 2011). La mise en oeuvre de la mémoire organisationnelle est un levier important pour la construction d'un management cognitif qui permet de mettre les expériences de tous au service de chacun. Nous considérons que l'essentiel du savoir qui sera mis à disposition des acteurs de l'EPLE ne viendra pas d'en haut mais il sera le fruit de l'analyse des expériences individuelles et leurs transformations en savoirs collectifs mis à disposition de tous. Ces savoirs résultent des expériences individuelles et collectives, des formations et de l'analyse de gestion.

La mémoire organisationnelle participe aux changements des pratiques des acteurs de l'EPLE, notamment en les incitant à partager les connaissances au service de la performance collective. Elle contribue à développer le potentiel de ressources internes en mutualisant sur des connaissances et savoir-faire individuelles, développés dans des expériences ou lors de formations. Il s'agit de mettre en oeuvre l'apprentissage organisationnel grâce aux actions des acteurs de l'EPLE, en faisant changer leurs pratiques, en les incitant notamment à mettre au service du collectif des connaissances produites individuellement ou en petits groupes. Cela ne se fait pas systématiquement dans l'EPLE, particulièrement chez les enseignants. Ils transmettent leurs savoirs académiques à leurs

élèves mais partagent rarement leurs connaissances issues de leurs expériences avec leurs collègues. D'ailleurs, il n'y a pas de protocole qui les y incitent. Pourtant, ils expriment souvent le besoin de partager et les séquences de formation mises en place, se transforment souvent en échanges de pratiques. Mais lorsqu'ils retournent dans leurs établissements, ils n'adoptent pas le réflexe de mettre à disposition de leurs collègues les fruits des réflexions. Les parents cherchent également à partager des connaissances en matière de suivi de leurs enfants, sur leurs orientations, sur la vie de l'établissement, sur ses performances... Nous devons créer les conditions de la construction de la mémoire organisationnelle. Les outils ne manquent pas, surtout à l'aune du développement du numérique et des espaces numériques de travail. La mémoire organisationnelle préfigure d'un système d'informations de l'EPLE. Sa mise en oeuvre contribue à faire de l'établissement une entité apprenante. Elle apprend des expériences et des apprentissages de ses membres. Structurer cette mémoire, lui donner un cadre conceptuel, notamment par le développement d'un système de contrôle de gestion, contribuera à mettre en oeuvre un management dit cognitif.

Nous attendons de la mémoire organisationnelle qu'elle structure le système « d'informations d'actions » (au sens de Bouvier, 2011) pour permettre la continuité de service dans de bonnes conditions. La mémoire organisationnelle constituera le système d'informations nécessaire au développement du contrôle de gestion, renseigné essentiellement par les indicateurs du TBP et les livrets de bord mis en place. En ce qui concerne le pôle pédagogique, nous avons attribué à la documentaliste un rôle essentiel dans la mise en oeuvre de la mémoire organisationnelle, notamment en tenant à jour un répertoire des archives des différentes productions pédagogiques individuelles et collectives qu'elle doit stocker dans une zone dédiée. Le système de contrôle de gestion, tout en impulsant sa mise en oeuvre, doit structurer cette mémoire organisationnelle et lui donner les outils conceptuels pour la mettre en oeuvre sur le terrain.

La volonté de développer un apprentissage et une mémoire organisationnels découle d'une expérience que nous avons vécue lors d'une prise de fonction à la tête d'un établissement scolaire. Il s'agissait d'une situation de pilotage d'un EPLE qui nous a mis en situation de difficulté potentielle faute de mémoire organisationnelle. Notre prise de fonction a coïncidé avec un changement total de nos collaborateurs (adjoint, CPE et gestionnaire). Par ailleurs, tous les personnels administratifs, de gestion et de vie scolaire ont été renouvelés en même temps. Nous avons donc été confrontés au problème de continuité dans le management de l'EPLE et de continuité de service. La rentrée scolaire a été préparée par les équipes précédentes, mais, entre le mois de juin et la date de rentrée, des changements sont intervenus, notamment au niveau de la structure pédagogique de

l'établissement, ont eu lieu et des ajustements devaient avoir lieu. Par ailleurs, le pilotage de l'EPLE ne se limite pas à la préparation de la rentrée scolaire. Il faut par la suite le mettre en état de marche, organiser les enseignements et mettre en articulation les projets éducatifs. Il fallait aussi construire le projet d'établissement qui devait permettre par la suite la formalisation du contrat d'objectifs. Le tout, dans la continuité de la rentrée, jusqu'au mois de décembre. Nous avons été amenés à prendre des décisions en tenant compte des habitudes et de la culture de l'établissement que nous ignorions. Il nous a été difficile d'assurer un pilotage en l'absence d'une mémoire organisationnelle de l'établissement, qu'il nous a fallu reconstituer, dans une logique de continuité de service. Par ailleurs, pour construire le futur projet d'établissement et impulser une nouvelle politique éducative, il nous fallait partir d'un diagnostic partagé qui prend en compte les acquis que nous devions enrichir par des apports de nouvelles idées. L'adhésion des acteurs était tributaire d'une approche managériale qui devait prendre en compte la culture de l'établissement. Nous avions ressenti l'intérêt d'une « mémoire organisationnelle » de l'EPLE pour mener à bien la continuité de service.

Nous avons donc mis plus de quatre mois pour reconstituer la mémoire de l'établissement et pour reconstituer le fil conducteur d'un pilotage que nous souhaitions inscrire dans la continuité. Nous avons alors pris conscience de la nécessité d'impulser une organisation apprenante par la construction d'un modèle managérial adapté dont les caractéristiques sont présentées dans le tableau 9, page 152.

La nécessité d'appréhender les conditions de mise en oeuvre du management stratégique et l'apprentissage organisationnel dans les EPLE ont été un facteur déterminant dans le choix de l'outil.

VI. Les enjeux de la recherche :

Le principal enjeu de notre recherche concerne le développement de l'évaluation globale de l'EPLE et des outils de gestion à y développer pour impulser une véritable réingénierie managériale.

A. Enjeux institutionnels

L'un des enjeux essentiel de notre recherche est lié au développement de l'évaluation globale de l'EPLE et d'une façon générale, à la promotion de la culture de l'évaluation dans le système éducatif.

Nous n'avons pas recensé de travaux conséquents sur l'évaluation de l'EPLE. Nos travaux s'intéressent essentiellement à l'évaluation de l'EPLE dans une optique de pilotage par la performance. La recherche intègre une analyse des conditions du déploiement de la politique éducative dans un EPLE.

L'une des questions de recherche que nous avons eu à résoudre concerne l'ancrage institutionnel de l'EPLE dans le processus de régulation vertical et son instrumentation. Nous avons abordé cet ancrage sous un angle essentiellement socio-technique. La dimension sociologique liée à la complexité des rapports entre les acteurs du système éducatif et à la spécificité du contexte, a été prise en compte grâce à une méthodologie de recherche ouverte.

L'approche sociotechnique constitue l'essence même de notre démarche de construction d'un modèle de pilotage pour permettre une meilleure prise en compte du contexte institutionnel et le répercuter jusque dans la classe. Elle est axée sur une dynamique de « traduction » (au sens de Callon et Latour). Elle doit nous permettre de mettre en évidence l'importance des centres de traduction (au sens de la théorie de l'acteur réseau de Callon et Latour) ou interface (instances internes de régulation) et de la traduction par des artefacts techniques (outil de gestion) pour faciliter l'ancrage institutionnel de l'EPLE, compte tenu de son contexte sociologique.

Le souci de la prise en compte des contextes sociologiques et institutionnels et de l'instrumentation du pilotage de l'EPLE est en phase avec la nécessité de promouvoir une meilleure intelligibilité des processus propres à son autonomie.

L'analyse des différents aspects du fonctionnement de l'EPLE apportera des éclairages complémentaires à l'institution. Cela donnera notamment des informations complémentaires sur la mise en oeuvre des processus éducatifs dans l'établissement et dans les classes et la remontée de l'information sera plus complète quant à leur impact.

Par ailleurs, la remontée des informations liées aux indicateurs de pilotage de l'EPLE, lors du dialogue de gestion ou dans le rapport annuel de performance, donnera un aperçu du déploiement de la régulation académique.

Mais nous avons dû intégrer le développement d'une autre forme de cotutelle par les collectivités. Le cadre institutionnel lié notamment aux différents processus de décentralisation et de déconcentration place les chefs d'établissements au croisement de réseaux et de référentiels distincts de régulation. Cette situation a créé des liens nouveaux avec les collectivités territoriales et oblige à travailler en réseau (Warin, 1993, Faure 1996). Dans ce contexte, Obin (1993), Robert (1993) et Pelletier et Charron (1998) mettent en évidence les différentes phases qui ont favorisé la transformation de l'organisation et du

pilotage du système scolaire : partage de tutelle entre Etat et collectivité territoriale, autonomie des établissements, affectation globalisée de ressources.

Nous assistons donc à une territorialisation de la politique éducative qui prend en compte les contingences locales et les ressources disponibles. Il devient donc nécessaire de mettre en cohérence l'action publique par les responsables locaux (Mabileau, 1993). Les chefs d'établissement sont concernés en premier chef. Ils doivent transformer leurs modes d'actions en établissant des relations directs avec les décideurs locaux. A cet égard, Dutercq précise : « Avec la décentralisation de l'éducation, les équipes de direction sont devenues les interlocuteurs attitrés des élus, qui ont pu ainsi mieux contrôler ce qu'ils avaient à financer et parfois récupérer le pouvoir de décision ultime, au détriment du rectorat » (Dutercq 2000).

Pour les responsables académiques, la régulation ne peut plus se baser uniquement sur des aspects verticaux internes à l'Education nationale. L'enjeu ici se pose en termes de légitimité à reconstruire.

D'une façon générale, la régulation de la politique éducative locale est devenue un enjeu pour toutes les parties prenantes, que ce soit en raison de leur statut de pourvoyeurs de fonds, ou de leur rôle de garants des règles ou bien encore parce qu'ils sont les vecteurs de l'action (Dutercq 2001). Pour les chefs d'établissements, cette situation influe lourdement sur leurs styles de direction, leurs modes de management et leurs rapports à l'institution éducative et à l'environnement externe.

Notre modèle s'inscrit dans une logique de « modernisme organisationnel » (au sens de Demailly, 2000) qui préconise une réorganisation managériale dans un cadre public. Notre démarche vise également à produire du sens et la construction identitaire tournée vers les acteurs internes et externes, sous l'égide du « professionnalisme » (au sens de Dubar et Lucas, 1994).

B. Enjeux managériaux

Dans la continuité des enjeux institutionnels, il s'agit, pour les chefs d'établissements, d'inscrire le pilotage de l'EPLE dans une optique stratégique et de construire les instruments de pilotage adaptés. Le contexte actuel de l'EPLE s'inscrit dans un système où la culture de l'évaluation y est faiblement diffusée. En même temps, de grandes réformes liées à la mise en oeuvre des politiques publiques d'enseignement (LOLF, RCBC) incitent à la promotion de modèles managériaux axés sur le pilotage par la performance. En prenant comme cadre de référence la démarche de projet d'établissement, nous avons étudié les conditions de diffusion d'un outil de gestion comme vecteur de diffusion managérial.

L'implication des acteurs dans le processus de diffusion de l'outil de gestion et dans son exploitation ultérieure constitue un enjeu important et détermine la nature du modèle à construire et le mode de pilotage à initier. En effet, l'implication des acteurs dans un mode de management interactif permettra de développer l'espace de confiance au sein de l'organisation. Les acteurs doivent être placés dans un contexte d'une meilleure prise en compte de l'intérêt général, dans le cadre d'une capacité à juger accrue. Cette capacité, combinée à davantage de liberté et de confiance, devra être renforcée par un accès plus grand aux informations, grâce essentiellement à une compilation d'indicateurs sous forme de tableau de bord. La co-construction des indicateurs confortera la responsabilisation des acteurs et leur implication dans la vie de l'établissement.

Outre l'instauration d'un espace de débat au sein de l'EPLE, l'aboutissement de la démarche constitue par ailleurs un enjeu important pour mieux construire la contractualisation des performances avec l'institution (contrat d'objectifs).

Sur le plan purement technique, la mise en oeuvre du tableau de bord prospectif nous permet, dans un premier temps, de poser les fondements d'un système de contrôle de gestion adapté à l'EPLE. Nous souhaiterions pour cela développer une analyse processuelle afin d'avoir une vision plus globale et transversale en termes de contrôle de gestion et de mettre en œuvre une véritable analyse de la valeur des services offerts par l'EPLE. Dans cette optique, l'étude des spécificités des composantes des services offerts par rapport à leur coût et à leur intérêt pour l'usager, offrirait un levier intéressant de pilotage. Quelles sont les parties de l'offre globale de service public d'enseignement qui ont peu d'intérêt mais qui sont en même temps génératrices de coûts et donc qui sont potentiellement génératrices de gains de performances en termes de coûts et en termes de qualité de service rendu ?

La difficulté de la diffusion de la culture de l'évaluation dans l'EPLE se pose essentiellement en termes de diffusion d'outils de gestion adaptés. Le processus de diffusion repose sur nos capacités à impulser une dynamique de traduction (au sens de Callon et Latour). Les contraintes contextuelles et la rencontre entre l'outil et les acteurs font par ailleurs l'objet d'une approche méthodologique adaptée.

Le contexte général de la recherche s'inscrit dans la refonte du cadre managérial du système éducatif et de gouvernance académique. La modernisation de l'action publique devient un enjeu de politique publique majeur. Les incitations des pouvoirs publics ont pris une dimension importante, notamment par la mise en oeuvre de la LOLF. Les rapports entre l'EPLE et l'institution ont été renforcés par la refonte du cadre contractuel (contrat d'objectifs) et par la mise en exergue de la

démarche de projet d'établissement. Notre démarche s'inscrit dans le prolongement de ce processus de refonte du cadre institutionnel de la mise en oeuvre de la politique publique d'éducation. Notre étude porte sur les conditions de l'instrumentation du pilotage de l'EPLE, comme vecteur de changements managériaux qui vont dans le sens de la mise en oeuvre de la LOLF. Elle porte également sur les conditions de la construction d'un modèle de contrôle de gestion adapté à l'EPLE. Nous avons choisi pour cela le tableau de bord prospectif comme modèle conceptuel.

Conclusion de la première partie

L'amorce d'une instrumentation du pilotage par les résultats de l'EPLE, nous a été dicté par la nécessité du terrain, lié à la mise en place d'un réseau « ambition réussite » dans un contexte difficile. Désormais, ce type de pilotage est devenu la règle dans la gestion des organisations publiques, en raison des mutations du contexte institutionnel, lié notamment à la mise en œuvre des principes de la LOLF dans les EPLE, depuis la rentrée 2006. En tant que chef d'établissement, nous devons accompagner ces mutations afin d'inscrire l'EPLE, en tant qu'organisation publique autonome, dans la chaîne de gouvernance académique, en-cours de mutation également. Dans ce contexte, marqué par une territorialisation accrue de la politique éducative, notamment sous l'effet des réformes sur la décentralisation, nous devons créer les conditions d'une mutation de la culture de pilotage de l'EPLE, par la diffusion d'outils de gestion adaptés. L'enjeu majeur concerne l'adhésion des acteurs et des parties prenantes au pilotage de l'EPLE afin de favoriser le déploiement stratégique et le contrôle de gestion dans l'EPLE, dans une logique de gouvernance publique de plus en plus complexe.

La prise en compte des éléments liés au contexte, nous amène à adopter un positionnement de recherche en phase avec les orientations institutionnelles et les attentes des acteurs. Le choix du cadre théorique va dans ce sens. Il doit nous donner les clés pour faciliter la diffusion de l'outil de gestion.

Partie 2.

Cadre théorique et méthodologique de la recherche

Introduction de la partie 2

La démarche de recherche entreprise avait pour objectif essentiel de mettre en évidence le potentiel de changements managériaux dans l'EPLE et la possible implication des acteurs lorsqu'ils sont étroitement associés au processus de construction du modèle managérial. Le constat a par ailleurs été renforcé par la mise en évidence d'une relation étroite entre les changements managériaux dans les EPLE et la possibilité de diffusion d'outils de gestion. L'intérêt de notre recherche réside dans le fait que le changement visé s'inscrit dans un environnement complexe et fortement institutionnalisé, connu pour ses résistances aux innovations managériales.

La question de la recherche se pose essentiellement en termes de « traduction » (théorie de la traduction) de la politique académique (projet académique) et de son déploiement dans la politique de l'EPLE (projet d'établissement). Notre démarche a consisté précisément à co-construire avec les acteurs et à expérimenter un modèle de tableau de bord prospectif qui facilitera cette « traduction », dans la mise en œuvre du projet d'établissement et dans le déploiement de la politique académique dans l'EPLE. La question du déploiement est abordée comme un problème de diffusion d'un supra-objectif lié au déploiement de politique publique de l'éducation et comme un problème de remontée et de rendre-compte (reporting). Le tableau de bord prospectif a le statut d'outil de traduction de la politique académique, dans le protocole de recherche (théorie de la traduction ou d'acteur réseau de Callon et Latour).

Une question liée est celle de la diffusion du modèle dans l'EPLE, dans un contexte à fort ancrage institutionnel. Cela place notre démarche au cœur de la sociologie des organisations et des travaux sur la théorie néo-institutionnelle (TNI) Nous l'avons abordée sous l'angle du rôle de « l'entrepreneur institutionnel » (au sens de Di Maggio) au sein de l'EPLE. L'outil de gestion joue le rôle de traducteurs (au sens de la théorie de la traduction ou de l'acteur réseau) alors que les instances intermédiaires de pilotage (conseil pédagogique, CESC …) de l'EPLE occupent la position de centre de traduction. Il s'agit d'analyser les conditions de la création de nouvelles règles autour de ces instances de

pilotage pour leur attribuer le statut d'«entrepreneur institutionnel » (au sens de Di Maggio) et de « centre de traduction » (au sens de Callon et Latour) pour faciliter la diffusion des innovations managériales. Dans le prolongement de cette analyse, nous privilégions le modèle de l'EPLE réticulé à celui d'une organisation pyramidale retenue jusqu'ici dans le modèle classique de régulation du système éducatif. Sur le plan de l'action, notre stratégie de recherche vise ainsi à expérimenter un processus de changement managérial qui vise à déjouer les réticences et les obstacles par l'identification et par la mise en action de coalitions d'acteurs favorables au changement et par la structuration d'une régulation orchestrée par des instances intermédiaires de pilotage faiblement institutionnalisés. Pour ce faire, nous avons mis en œuvre un travail de « ré institutionnalisation » du processus de régulation au sein de l'EPLE, par la mise en action des instances de régulation intermédiaires tels que le conseil pédagogique et le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté et par la production de règles plus souples quant à leur fonctionnement. L'implication des acteurs est par ailleurs renforcée par une meilleure prise en compte de leurs besoins et par leur participation active au processus complet de co-construction de l'outil et de sa diffusion.

Pour conforter la diffusion du modèle au sein de l'EPLE, nous avons donc mis l'accent sur trois leviers :

La co-construction du tableau de bord prospectif et des indicateurs de pilotage par les acteurs et les parties prenantes

Le renforcement du rôle des instances intermédiaires de pilotage, notamment le conseil pédagogique

La mise en œuvre d'un mode expérimental adapté (protocole de recherche intervention adapté de Zardet et Savall)

Chapitre 3. Ancrage théorique de la recherche :

Notre travail de production scientifique a donc été structuré autour d'une réflexion épistémologique à visée transformatrice. Il a pris appui sur une recherche intervention ayant pour terrain d'expérimentation un EPLE. Des études comparatives multi-sites ont également été menées au sein d'un bassin d'éducation et de formation.

Nous envisageons l'étude d'un outil de gestion dans l'optique de la mise en œuvre d'un modèle d'évaluation pluridimensionnel de l'EPLE, qui intègre la dimension stratégique

et qui facilite l'adhésion des acteurs. Dans ce contexte, notre démarche de recherche intervention vise à mesurer les perspectives de diffusion et d'adoption d'une innovation managériale des EPLE, en analysant freins, obstacles et leviers d'actions. Nous proposerons également un modèle managérial que nous appliquons au cas du tableau de bord prospectif dans les EPLE.

Trois logiques ont prévalu dans le choix de notre ancrage théorique : logique de traduction, logique réticulaire et logique néo-institutionnelle.

Les questions de recherche nous ont amenés à nous intéresser aux travaux sur les réseaux. Ceux de Callon et Latour, sur la théorie de la traduction constitue le fondement de notre ancrage théorique**.** Nous avons également rajouté une dimension réticulaire issue des travaux de Granovetter, sur les réseaux sociaux, et de LeGalès, sur les réseaux de mise en œuvre de politique publique, notamment pour mieux comprendre les relations intra-organisationnelles qui accompagnent le processus de diffusion et de mesurer le rôle des acteurs-clés et des réseaux inter-personnels dans l'EPLE. Enfin, pour encadrer d'avantage le champ d'analyse théorique de notre étude, il nous fallait également tenir compte de la situation d'encastrement institutionnel de l'EPLE et inscrire les perspectives d'investigations dans une logique néo-institutionnelle.

Figure 12. Justification du cadre théorique de la recherche : synoptique

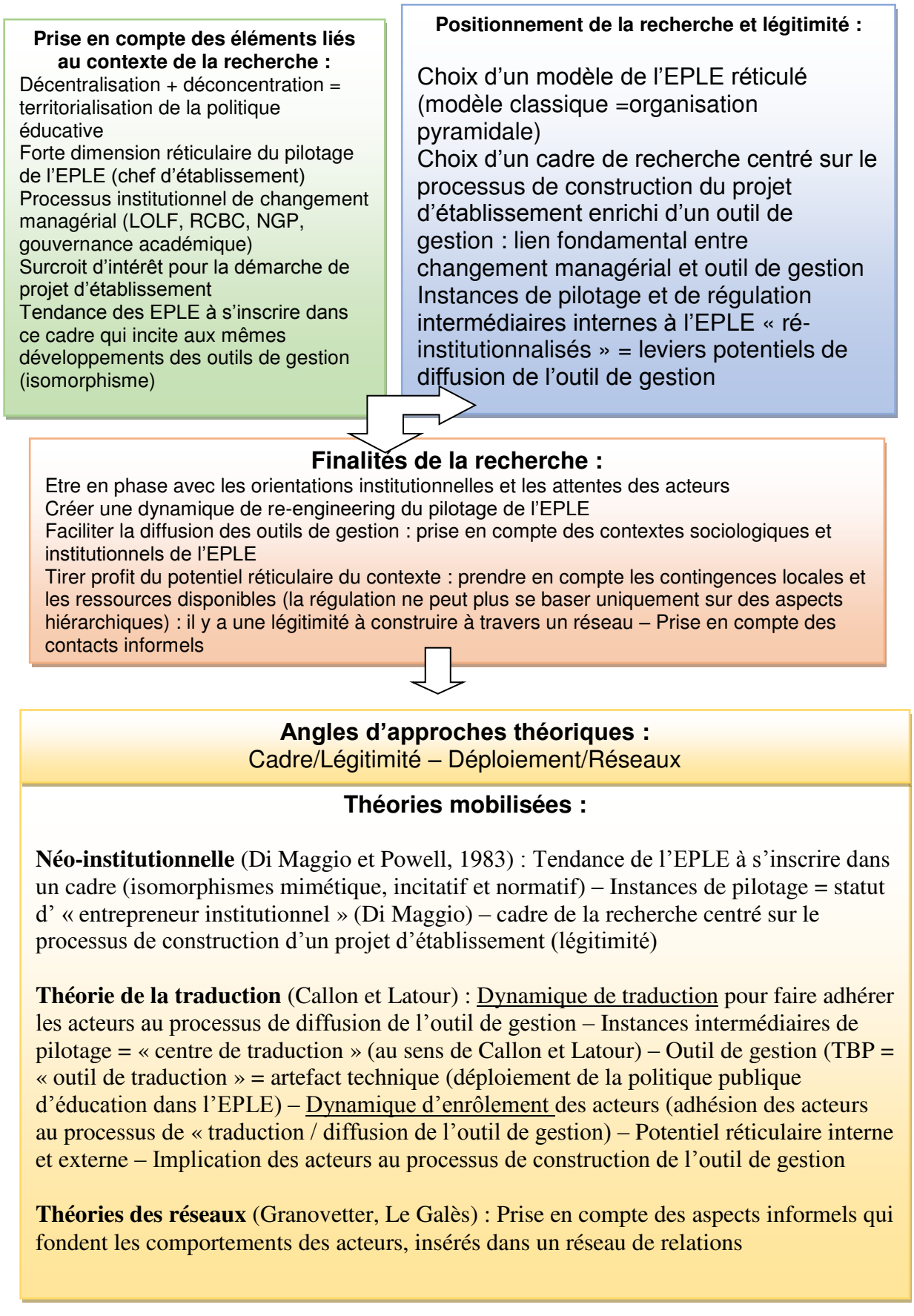
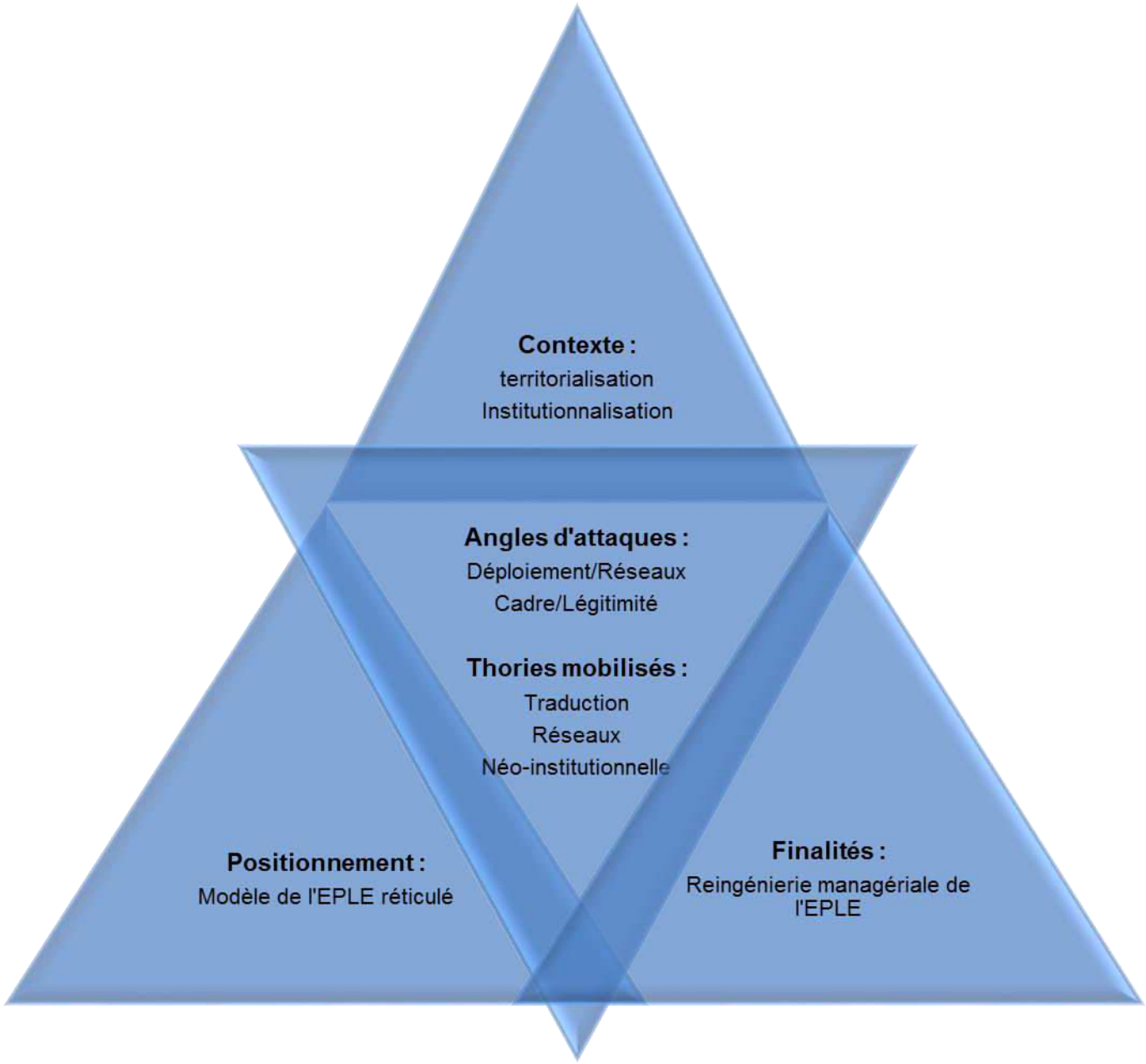


Figure 13. Approches de la recherche : triptyque



I. Cadre théorique essentiellement basé sur une Logique de traduction

Dans ce cadre théorique, deux approches complémentaires peuvent être mobilisés (figures 12 et 13). L'étude peut aborder la question de la mise en place d'un outil de gestion par une approche diffusionniste ou sous l'angle de la traduction.

Ce choix conditionne le type du modèle théorique à appliquer dans notre démarche de recherche et le choix des clés de lecture correspondantes. Nous avons pris comme références les travaux de Rogers, pour le modèle diffusionniste et celui de Callon et Latour, pour le modèle de la traduction.

A. La diffusion de l'innovation de gestion

Notre problème de recherche pose la question de la diffusion d'une innovation managériale en gestion. Prenant appui sur les travaux de Rogers (1995), Simon Alcouffe, Nicolas Berland et Yves Levant (2003) ont particulièrement travaillé sur la diffusion des innovations en comptabilité et en contrôle de gestion. Ils nous donnent de précieux outils d'analyse, en prenant en compte notamment les facteurs qui ont une influence sur la diffusion des innovations que nous comptons mettre en œuvre dans le cadre de notre étude.

1. Notion d'innovation

L'analyse de la théorie, nous amène d'abord à expliciter le concept d'innovation afin de le situer dans le contexte de notre étude.

Les travaux qui définissent l'innovation comme produit novateur sont dans la lignée de l'analyse effectuée par Kimberly (1981) qui observe deux approches différentes : une innovation peut être ainsi qualifiée en raison de son caractère novateur par rapport à l'existant ou parce que les acteurs lui attribuent un caractère nouveau, comme le fondement de l'innovation.

Selon Rogers (1995) : «une innovation est une idée, une pratique ou un objet qui est perçu comme nouveau par les acteurs, peu importe s'il l'est vraiment ». Alter (2000) complète cette définition en précisant que « l'invention a pour but de traiter une question de manière abstraite, indépendamment de son contexte économique et social. L'innovation est le processus par lequel un corps social s'empare ou ne s'empare pas de l'invention (…). Plus encore c'est l'état de tension permanente entre les possibilités que représentent l'invention

et les choix collectifs qui en sont progressivement tirés. Elle représente le sens que les hommes affectent à un bien » (Alter, 2000, p. 17).

Ainsi, selon Alcouffe (2004) « un outil de gestion sera une innovation de gestion s'il est perçu comme nouveau par les acteurs ».

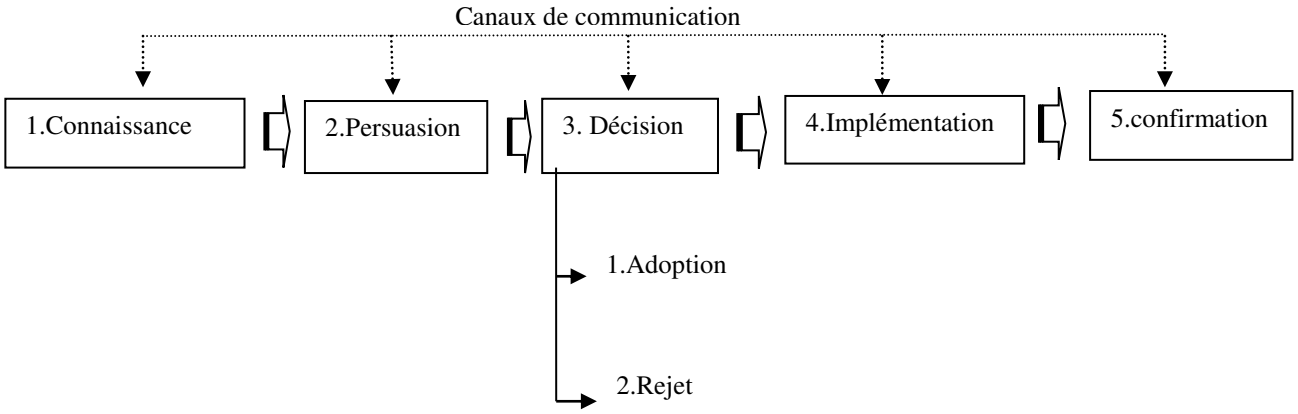
L'innovation s'apprécie par les acteurs qui décident de l'adopter ou non, selon leur perception de ses attributs. Notre interrogation au regard de notre question de recherche est de savoir dans quelles conditions une innovation de gestion se diffuse-t-elle ? Il s'agit, en partant de travaux de recherche déjà effectués sur cette question, d'identifier les facteurs clés qui facilitent ou qui gênent la diffusion et d'en faire une analyse préalable adaptée à notre contexte de recherche qui nous permettra aussi d'enrichir le cadre théorique que nous avons choisi.

En nous basant sur les travaux de Wolfe (1994), nous présentons les concepts qui entourent la recherche sur l'innovation. Le concept d'innovabilité est au cœur d'un courant de recherche qui s'intéresse aux caractéristiques des acteurs ou des organisations face au processus d'adoption de l'innovation et de la rapidité de leur adhésion. Le résultat de la recherche accorde une place prépondérante aux caractéristiques de l'organisation

2. Processus d'innovation et modèle de Rogers

Le cadre théorique d'une démarche de recherche axée sur un processus de diffusion d'une innovation au sein de l'EPLE, nous a amené à nous intéresser aux travaux de Rogers (1995, 2003). L'auteur définit la diffusion d'une innovation comme étant le processus par lequel cette innovation est disséminée à travers certains canaux de communication, dans le temps et parmi les membres d'un système social donné. Le modèle de la diffusion de Rogers (1995, 2003) caractérise le processus d'adoption de l'innovation en fonction de la perception de ses attributs par les acteurs, de son impact en termes de prise de décisions, de la nature des informations transmises dans les canaux de communication, de la nature du contexte social concerné et des efforts développés par les « agents de changement ». La figure 14 en présente les composantes.

Figure 14. le modèle de Rogers en 5 étapes du processus de décision d'innovation (adapté de Rogers, 2003) :



a. Phase de connaissance :

Dans cette phase, l'acteur prend connaissance de l'existence de l'innovation. Il va essayer de s'informer davantage sur ses caractéristiques : « Quoi ? », « comment ? » et « pourquoi ? ». Selon Rogers, ces questionnements permettent d'apporter trois types de connaissances : prise de conscience de l'existence d'une innovation, comment et pourquoi elle fonctionne. La « connaissance du comment » est déterminante dans le processus de décision. Pour cela, la diffusion d'une innovation doit être accompagnée d'un effort d'explication sur la façon de l'utiliser. Elle doit apparaître accessible à l'acteur, particulièrement en ce qui concerne les innovations complexes. Elles doivent faire l'objet d'explicitations simplifiées. La connaissance de l'innovation est par ailleurs confortée par un effort d'explication sur les raisons de son existence, afin d'éviter une utilisation non conforme à son objet initial, ce qui pourrait causer son rejet.

b. Phase de persuasion :

A ce stade, l'acteur se forge une attitude à l'égard de l'innovation qui peut être négative ou positive. L'acteur est alors sensible au soutien des autres et à leur avis sur

l'innovation. Il sera donc très sensible à un éventuel avis donné par les pairs afin de lui permettre de réduire les incertitudes sur les éventuels résultats liés à l'innovation. Il s'agit souvent d'avis subjectifs exprimés par des amis ou des collègues qui ont expérimenté l'innovation. Dans son modèle, Rogers (1995) définit le rythme d'adoption de l'innovation selon ses attributs perçus par l'acteur qui son avantage relatif, sa compatibilité, sa complexité, la possibilité de l'essayer et son caractère observable.

c. Phase de décision :

La phase de décision débouche sur une attitude négative ou positive de l'acteur vis-à-vis de l'innovation qui débouche sur son adoption ou son rejet. Cette phase ne met pas fin à la recherche d'informations qui permettront de cerner l'innovation.

d. Phase d'implémentation :

La phase d'implémentation confirme l'adoption de l'innovation par les acteurs. Elle se traduit par une mise en place dans l'organisation.

e. Phase confirmation :

La confirmation de l'innovation survient lorsque son utilisation par les acteurs se confirme dans le temps. Elle traduit une véritable appropriation par les acteurs.

L'appropriation de l'innovation apparaît sous la forme d'un processus communicationnel qui s'établit entre un diffuseur et d'autres acteurs utilisateurs. La chaîne d'appropriation de l'innovation est consécutive à la dynamique communicationnelle. Dans cette optique, l'appropriation est tributaire de la perception que l'on a de l'interprétation du monde et du rapport que l'on a avec ce dernier. Elle est aussi fonction du potentiel de transformation de l'environnement qui est aussi lié à sa complexité. L'ensemble des actions qui accompagnent l'appropriation alimente la dynamique de communication qui permettra à d'autres personnes de s'approprier l'innovation.

3. De l'importance des canaux de communication :

Rogers définit la communication comme « un processus dans lequel les participants créent et partagent des informations entre eux pour atteindre une compréhension mutuelle » (Rogers, 2003). Cette communication s'effectue grâce à des canaux, entre différentes sources d'information. Pour compléter la définition, Rogers déclare qu' « une source est un individu ou une institution qui produit un message. Un canal est le moyen par lequel un message arrive de la source au récepteur ».

Pour l'auteur, les canaux de communication sont de deux natures : les masses-médias et la communication interpersonnelle. Nous récapitulerons les principales caractéristiques de ces deux canaux de communication tirées des travaux de Rogers dans le tableau 10.

Tableau 10. Les canaux de communication, selon Rogers (2003)

	Les masses-médias	La communication interpersonnelle
Eléments de définition	Moyens de communication massive : TV, journal, radio	Représente une communication bilatérale entre deux individus ou plus.
Catégorisation des canaux utilisés	Canaux cosmopolites	La plupart du temps, canaux locaux Peuvent être cosmopolites
Etape de la diffusion et opportunité de l'utilisation	Etape de la prise de connaissance	Etape de la persuasion du processus de décision d'innovation

4. De l'importance de la communication interpersonnelle :

Rogers précise que « la diffusion est un processus social qui implique des relations de communication interpersonnelle » (Rogers, 2003).

Rogers (2003) met en avant le rôle des participants dans la communication. Ils partagent des informations entre eux pour parfaire leur compréhension de l'innovation.

Rogers précise à cet égard que la source de la production de l'information peut être « un individu ou une institution ». Selon lui, la diffusion de l'innovation inclut un type spécifique de communication qui implique l'innovation elle-même et deux individus ou unités d'adoption. A

cet effet, la communication interpersonnelle jouerait un rôle d'accélérateur de la diffusion dans l'organisation. Selon Rogers (2003), cette communication interpersonnelle correspond souvent au bouche-à-oreille entre les acteurs.

Dans notre cas, la communication est relayée par le conseil pédagogique et les collègues qui joue le rôle d'intermédiaire dans le processus de diffusion du tableau de bord prospectif. Il en assure la prescription auprès des acteurs, grâce à un travail de communication ciblée notamment sur les missions de l'EPLE.

La communication a pour rôle de construire la chaîne d'appropriation de l'innovation et de construire le lien social qui permet la diffusion par confrontation des idées.

5. Rogers et les réseaux

Rogers porte un intérêt particulier pour les canaux de communication. Nous verrons ci-après que ses travaux ont été réinterprétés selon le modèle de l'intéressement développé par Callon (1986, 1989, 1995). Selon ce modèle, l'implantation de l'innovation est le résultat d'un processus qui met en jeu un dispositif et un contexte. L'issue est le résultat d'un compromis qui arrive après plusieurs étapes de transformations et de traductions qui permettent d'aplanir les intérêts divergents constatés à priori. Le modèle de Rogers met également l'accent sur la confrontation entre les agents qu'il qualifie « d'adopteurs » et l'innovation. Rogers a découpé la population des « adopteurs » en plusieurs catégories : innovateurs, adopteurs précoces, majorité précoce, majorité tardive, retardataires. Selon le modèle de Rogers, la répartition de cette population suit une loi normale et le processus de diffusion de l'innovation se fait en cinq phases : prise de conscience, intérêt, évaluation, test et adoption (Rogers, 1962). Cette typologie correspond aux étapes de développement du marché.

L'innovation est d'abord portée par les « premiers adoptants » (innovants, adoptants précoces) dès qu'ils prennent conscience de son intérêt. Ils l'adoptent en premier et son essor dépendra du lien qu'ils vont établir avec leurs besoins. Les motivations qui poussent cette catégorie à agir sont liées à son positionnement par rapport aux autres composantes du groupe. En règle générale, ils se positionnent comme leader et le prestige social est leur principale motivation. Ils sont parfois mus par un intérêt économique, notamment en raison d'un éventuel avantage que l'utilisation de l'innovation pourrait procurer. Le prestige viendrait du fait qu'ils l'auraient utilisée en premier. Cela conforterait leurs postures de leader. Leur statut leur confère un rôle important par rapport aux autres catégories. Ils sont observés par les autres en vue d'être imités ultérieurement. De ce fait, les premiers adoptants sont importants pour le devenir de l'innovation, essentiellement en raison de leur pouvoir

d'influence. Leur manière de l'utiliser et d'en parler constitue une vitrine pour son éventuel succès. La méthode de déploiement de l'innovation ciblera, dans un premier temps, exclusivement les adoptants qui sont identifiés comme leaders au sein de l'organisation. Leur nombre restreint permet de tester l'innovation et d'offrir ainsi un éventuel soutien en face à face. L'étude de sa faisabilité par une solution optimale sera ainsi facilitée. La mise en oeuvre d'une communication ciblée permettra également de mettre en valeur les adopteurs destinés à devenir à leur tour des éducateurs de pairs. Le maintien d'une relation étroite avec les adopteurs serait ainsi suivi d'un feed back régulier (Rogers, 1962).

La première majorité est composée de premiers acteurs influencés par les adopteurs. Ils adhèrent à l'innovation en raison de sa simplicité. Par ailleurs, son adoption n'engendre pas d'efforts excessifs et n'entraine nullement une remise en cause des pratiques précédentes. Pour intéresser la première majorité, l'innovation ne doit pas être complexe. Ils sont sensibles aux solutions prêtes à l'emploi. Le processus de conception doit maximiser la facilité et la simplicité. L'adoption de l'innovation prend appui sur une communication intensive et un service après-vente fiable.

La dernière majorité concerne des conservateurs qui n'adhèrent pas facilement à l'innovation, en raison de leur appréhension des risques et de l'inconfort lié à la nouveauté. Ils finissent pas adopter l'innovation, davantage par mimétisme et par crainte d'être exclu du groupe. Ils sont très sensibles aux phénomènes de mode. La promotion de l'innovation doit mettre l'accent sur sa conformité aux normes sociales.

La dernière catégorie concerne les retardataires qui appréhendent l'adoption d'une innovation en raison des risques qu'elles engendrent. Ils se rapprochent en cela de la dernière majorité. Ils doivent pouvoir approcher l'innovation selon leur rythme, en développant des stratégies d'approches qui les mettent en confiance, notamment en observant d'autres retardataires qui l'ont adoptée avec succès.

Le processus de diffusion de l'innovation est influencé par trois types d'acteurs pour favoriser une adoption collective : les leaders d'opinion, les médias de masse et les pairs.

Les leaders d'opinion jouent un rôle important dans l'accélération du processus de diffusion de l'innovation. Ils ont un statut social plus élevé et sont plus réceptifs aux innovations. Leur faculté à relayer les informations contribue fortement à faire la promotion de l'innovation. Ils communiquent aux autres acteurs l'intérêt de l'innovation. Cette communication est souvent source d'adoption massive de l'innovation.

Les médias de masse jouent également un rôle important dans la diffusion de l'innovation, relayant l'information auprès du « grand public ».

Les pairs apportent également une forte contribution à la diffusion de l'innovation. Leur proximité du contexte social des acteurs leur confère une crédibilité pour les entrainer dans une diffusion massive de l'innovation.

6. Analyse des facteurs de diffusion.

Nous avons utilisé une grille d'analyse effectuée par Alcouffe, Berland et Levant (2002) afin d'appréhender les causes du succès ou de l'échec de la diffusion d'une innovation. Les auteurs nous présentent cette grille, à partir d'une étude comparative sur la diffusion de trois outils de gestion. Cette grille s'est efforcée à répertorier les acteurs de la diffusion, les canaux de communication utilisés et le contexte général. Nous retiendrons également comme fil conducteur de cette analyse une réflexion rapportée par les mêmes auteurs et qui stipule qu' « une innovation managériale obtient des résultats durables davantage grâce aux pratiques institutionnelles qu'aux initiatives individuelles ». Nous avons pris en compte cette réflexion particulièrement dans l'analyse du contexte général de l'innovation envisagée. D'une façon générale, deux éléments composent cet environnement. Il s'agit de l'environnement économique et du contexte managérial. Plus précisément, il s'agit de savoir si des conditions particulières liées à cet environnement existent lors de la diffusion des outils de gestion envisagés.

La grille établie par les auteurs nous a donné des points de repères pour analyser les facteurs de diffusion du TBP, dans le contexte de l'EPLE (Tableau 11).

Tableau 11. **Les facteurs de diffusion des innovations managériales** (adapté de Simon Alcouffe, Nicolas Berland et Yves Levant, à partir d'une étude de la diffusion de la méthode ABC)**.**

Facteurs	Méthode ABC
Acteurs collectifs et individuels	
1. Entreprises utilisatrices	Quelques entreprises témoins. D'autres entreprises utilisatrices ne semblent pas vouloir faire de « publicité » autour de leurs expériences de la méthode
2. Consultants	Aucun individu ne se démarque en tant que leader d'opinion. En revanche les grands cabinets et quelques petits spécialistes participent activement à la diffusion de l'ABC en tant qu'agents de changement et leaders d'opinion dans la presse et les revues professionnelles
3. Monde académique	Quelques professeurs pionniers qui jouent également le rôle de leaders d'opinion dans les différents média et d'agents de changement au sein des entreprises. Quelques professeurs qui jouent le rôle de leaders d'opinion négatifs. Le reste du monde académique reste assez passif
4. Associations	L'AFC participe à la diffusion des concepts au sein de la communauté académique lors des congrès. La DFCG et d'autres associations professionnelles participent activement à la diffusion dans le monde professionnel. Globalement, les associations jouent le rôle de relais d'opinion.
5. Professions réglementées	L'OEC est un relais d'opinion, il permet aux leaders d'opinion de s'exprimer dans la Revue Française de Comptabilité et lors d'évènements co-organisés
6. Organismes étatiques	Certains organismes étatiques ont joué le rôle de relais d'opinion au sein du secteur public
Canaux de communication	
1. Médias	Ils ont propagé les principes de la méthode et permis sa connaissance dans les mondes professionnels et académiques.
2. Colloques	Ils ont été très importants dans la mise en relation de l'offre (agents de changement) et de la demande (entreprises utilisatrices) et donc dans la diffusion effective de la méthode en tant que pratique organisationnelle.
3. Canaux interpersonnels	Très importants dans la décision de la part des entreprises de mettre en place la méthode
Contexte général	
1. Economique	Dans les années 1980 et 1990, l'accroissement de la concurrence et du libéralisme ainsi que les enchaînements de périodes de récessions font que les entreprises se sont davantage préoccupées de leurs coûts. Le contexte est donc favorable d'autant plus que l'ABC est l'une des seules innovations présentées comme remède à ce type de problèmes et à cette époque.
2. Managérial	Le modèle de gestion américain n'est plus dominant. Les années 1980 voient le nombre d'innovations de gestion exploser et leur durée de vie grandement diminuer. Il semble donc que le contexte managérial soit favorable à l'introduction de l'ABC sur le marché des idées mais pas à sa diffusion en tant que pratique solidement ancrée dans les entreprises. D'autant plus que l'ABC entre en concurrence avec une méthode bien établie en France : celle des sections homogènes.

Les facteurs déterminants pour la diffusion de la méthode ABC qui ressortent de la grille présentée sont les consultants, des canaux de communication que sont les média de masse et les canaux interpersonnels. Les cabinets de conseil contribuent également à la diffusion de la méthode. Les entreprises utilisatrices et les associations, ont également joué un rôle, mais d'une moindre importance. De même, le contexte économique a fortement joué dans le cas de la méthode ABC alors que le contexte managérial et les organismes étatiques ont eu une influence très faible. Dans notre cas, le contexte managérial et les organismes étatiques ont été davantage pris en considération, compte tenu du contexte propre à l'EPLE, contrairement à la diffusion de la méthode ABC qui a été analysée dans le contexte du secteur privé. A contrario, nous relativiserons un peu plus l'importance du contexte économique dans notre cas. Nous retenons de l'analyse, l'importance du facteur « relations interpersonnelles » pour promouvoir la diffusion des méthodes de gestion et nous avons exploré d'autres facteurs qui ont une influence sur la diffusion des innovations managériales dans l'EPLE, dans un contexte fortement ancré institutionnellement.

7. Les limites du modèle diffusionniste :

Le modèle diffusionniste de l'innovation de Rogers n'est pas suffisant pour aborder toutes les questions de la recherche. En effet, l'étude de la diffusion de l'innovation doit se faire en parallèle avec l'analyse du processus social qui a accompagné sa conception. L'innovation subit par ailleurs un processus de transformation/adaptation récurrent qui oblige à une adaptation permanente de l'environnement pour permettre à l'innovation de s'intégrer à son contexte. Or, les travaux de Rogers sur la théorie de la diffusion ne couvrent pas la totalité du processus conception/diffusion. Ils se concentrent sur la phase de diffusion exclusivement en analysant les conditions de la diffusion d'une innovation dans un environnement sans se préoccuper des conditions de son évolution et des relations avec les parties prenantes. Les travaux de Rogers font une présentation de l'innovation sous l'angle essentiellement instrumental de notre société et ne prennent pas suffisamment en compte son potentiel d'évolution et d'adaptation. Dans ce cadre, les conditions de la conception de l'outil ne sont pas prises en compte considérant que la technique est une fin en soi et que c'est à l'usager (utilisateur de l'outil) de s'adapter. Les seules analyses qui ont été développées dans ce cadre sont issues surtout de l'étude des résistances face à l'innovation et qui situe la problématique étudiée exclusivement au niveau de la diffusion et analyse ses enjeux en termes de rapport de forces entre les parties prenantes. L'innovation est abordée par Rogers sous un angle exclusivement stratégique occultant la partie du processus qui a

abouti à sa conception et qui a précédé sa diffusion et qui doit aussi mettre en jeu tous les acteurs à travers des réseaux sociaux (réseaux de contacts interpersonnels). Il s'agit de placer l'étude de la diffusion d'une innovation en reconstituant toutes les médiations qui ont permis son évolution, du stade de projet jusqu'à l'utilisation finale, donc de la phase conception à celle de la diffusion. Il faut également prendre en compte la réalité du terrain qui montre que les acteurs sont souvent auteurs de leurs propres outils opérationnels. En ce qui concerne notre investigation, beaucoup d'études montrent que les acteurs conçoivent leurs tableaux de bord à partir d'indicateurs qu'ils ont conçus eux-mêmes. Nous devons prendre en compte cette réalité en intégrant la phase conception à l'ensemble du processus.

Le modèle de Rogers ne rend pas suffisamment compte des conditions d'adhésion des acteurs dans la mise en œuvre de l'innovation. Le processus d'innovation dans l'organisation doit prendre appui sur des alliés qui vont faciliter l'adhésion d'autres acteurs. Nous aurons dans cette logique à produire une cartographie des réseaux qui nous aidera à avoir une lecture globale de la position des acteurs privilégiés, au sein de l'EPLE et dans le cadre du bassin de formation.

Le modèle de la traduction de Callon et Latour (1986) nous donne des pistes d'investigation plus complètes grâce notamment à des concepts clés comme les processus d'enrôlement des alliés ou les porte-paroles. Il nous permet d'introduire l'hypothèse que fait Callon en termes d'intéressement et qui met en exergue le fait que « l'objet se constitue par la médiation de l'autre ». Le principe consiste à déplacer l'attention des acteurs sur un objet pour y concentrer leur investissement et créer une dynamique de changement.

B. De la nécessité d'introduire un processus de « traduction »

Le modèle de la traduction de Callon et de Latour (1986) nous a semblé le plus adapté pour ses grilles d'analyse et ses concepts tels les processus d'enrôlement d'alliés ou celui de porte-parole. Il représente ainsi un cadre conceptuel approprié pour analyser le processus de diffusion d'innovations dans l'EPLE. L'observation de la réussite de la diffusion d'une innovation se base surtout sur l'analyse du rôle de certains facteurs qui ne transparaissent pas dans des études purement statistiques. Cette réussite peut être amplifiée par le rôle accru d'intermédiaires qui jouent le rôle d'alliés dans le processus de diffusion.

La diffusion de l'outil doit être perçue par les acteurs comme avantageuse pour garantir son adoption. Il y a donc au cœur du processus de diffusion un enjeu en termes d'interprétation qui fait référence à un modèle de la traduction. Toute introduction d'outil de gestion innovant

fait l'objet d'interprétations contradictoires qu'il faut pouvoir conduire jusqu'à son adoption (Callon, Latour, 1986).

1. Modèle de la traduction

Historiquement, les représentants de l'école française de la sociologie de l'innovation ont proposé un modèle alternatif, dit « modèle de la traduction » (Akrich et al., 1988). Il repose sur la non séparation des phases de conception et de diffusion de l'innovation pour mettre en symbiose sa dimension technique avec le contexte social dans lequel l'innovation est mise en œuvre, se diffuse et dont elle dépend. Le modèle insiste sur les porte-parole et le réseau.

Le modèle a été enrichi par les travaux de Callon (1995) qui en a précisé le processus de mise en œuvre et de stabilisation. Selon l'auteur, la diffusion de l'innovation est le résultat d'un processus plus ou moins long qui met en jeu des acteurs concernés directement ou indirectement par sa mise en œuvre. Ce processus recouvre diverses opérations effectuées par une multitude de représentants et d'intermédiaires (Callon et al., 1995). Il s'agit d'un processus itératif et pragmatique qui permet à l'innovation de se mettre progressivement en forme et se stabiliser. « Par une succession de choix et d'ajustement sur le contenu de l'innovation et sur sa clientèle cible, on va regrouper toute une série de partenaires, de « défenseurs » du projet » (Alcouffe, Berland, Levant, 2002, P10). Un réseau d'acteurs concernés sera ainsi constitué. Il va les unir à l'innovation. En cela, le modèle est aussi appelé « modèle de l'intéressement ».

Mais globalement, les deux modèles se complètent en ce qui concerne la non séparation entre l'innovation et son contexte socio-économique. Pour la suite de notre analyse, nous parlerons essentiellement du modèle de la traduction. L'un des facteurs distinctifs qui émane de la théorie de la traduction et qui retiendra notre attention est le rôle joué par le manager ou le pilote de la démarche d'innovation. Cette théorie met en exergue le rôle décisif que peut jouer l'acteur majeur qui pourrait faire le lien, dans la démarche d'innovation, entre les différentes composantes du réseau constitué.

2. Les fondements de l'analyse par la traduction :

La théorie de la traduction (Akrich, Callon et Latour, 1988a, 1988b ; Amblard, Bernoux, Herreros, & Levitan, 1996 ; Callon, 1986 ; Callon & Latour, 1986) propose une analyse sur la construction des compromis qui accompagnent les processus de changements

organisationnels. Elle offre un cadre d'analyse pour le développement d'une innovation, sur l'évolution de la position des acteurs et du contexte. La théorie de la traduction adopte un raisonnement qui appréhende les situations dans une optique réticulaire mettant en jeu des acteurs et des ressources. Le modèle de la traduction appréhende l'organisation comme un ensemble de réseaux. Nous entendons par réseau, une « méta-organisation » rassemblant des humains et des non-humains placés en situation d'intermédiaires les uns avec les autres (Callon et Latour, 1992). Au sens de Callon et Latour, le réseau est composé d'entités humaines ou non humaines, individuelles ou collectives qui se définissent par leurs rôles, leur identité et leur programme (Callon, Latour, 1992). L'approche par les réseaux, renforce l'analyse de Callon et Latour car elle permet de mieux comprendre la capacité des entités à porter ou non une innovation managériale. Les auteurs lient la réussite d'un changement à la mise en réseau des entités pour mieux les relier les uns aux autres et pour assurer au mieux la diffusion de l'innovation. La notion de réseau et le chaînage des entités font partie du processus de traduction.

Le concept de traduction fait référence au processus de ré-interprétations continues qui touchent le rôle des acteurs, leurs missions, leurs intérêts au regard des situations qui font l'objet de changement. Ce dernier est l'aboutissement d'un compromis entre les acteurs. La théorie met en exergue le rôle de la controverse dans l'élaboration du compromis. La controverse est présentée comme une étape ultime dans le processus de changement organisationnel. L'aboutissement d'une solution est le résultat de la résolution de cette controverse. Cette dernière se fait par la coopération entre les acteurs qui utilise différentes formes organisationnelles, sociales et matérielles qui permettent d'établir et de maintenir le lien entre les acteurs. Dans la logique de la théorie de la traduction, l'innovation ne peut se stabiliser que si elle est soutenue par un réseau. Par ailleurs, cette stabilisation qui est le signe de la reconnaissance de l'innovation, n'est pas intrinsèque à l'outil qui le soutient mais elle est dûe essentiellement au développement de ce dernier et à l'adaptation dans son contexte.

L'analyse en termes de traduction suit quatre étapes que nous synthétisons dans le tableau 12 (Callon, 1986) :

Tableau 12. Les étapes du processus de traduction (adapté de Callon, 1986)

La problématisation	La problématisation amorce la résolution d'un problème en définissant provisoirement le cadre de l'innovation envisagée, ses enjeux et les acteurs concernés. Elle permet également d'identifier les controverses potentielles qui opposent les acteurs et la stratégie à mettre en oeuvre pour les surmonter en vue d'aboutir à un compromis. Il s'agit précisément de formuler une question qui nécessite la convergence des acteurs. Il peut s'agir d'un énoncé qui se révèle incontournable.
L'intéressement	Construction du lien entre les intérêts des différents acteurs par une interface qui contribue à renforcer les liens entre les différents intérêts (Lowe, 1997). Pour Callon (1986), l'intéressement c'est se placer entre, s'interposer : construction de procédés (incontournables) qui peuvent être placés entre les entités qui veulent définir leurs identités. Il s'agit de définir précisément un objectif commun et d'y faire converger tous les acteurs. Le processus passe par l'intervention d'un médiateur qui a pour rôle de poser objectivement le problème afin que chaque acteur puisse s'identifier aux enjeux correspondants.
L'enrôlement	Pour Callon (1986), il s'agit de « procédé par lequel un ensemble de rôles inter-reliés est défini et attribué à des acteurs qui les acceptent » : définition et coordination des rôles des acteurs L'enrôlement des acteurs consiste à leur donner une position précise dans le réseau qui accompagne le processus de changement mis en oeuvre. L'adhésion de chaque acteur est un facteur de consolidation de ce réseau
La mobilisation	La mobilisation est l'étape ultime dans le processus de traduction qui consiste à impliquer un nombre suffisant d'acteurs pour rendre l'innovation irréversible ou pour lui donner un caractère indispensable. Elle concerne essentiellement le suivi de la stabilité des intérêts des acteurs (Justesen et Mouritsen, 2011) : la représentativité des porte-parole et du consensus acquis sont déterminants

La théorie de la traduction appartient au courant de pensée lié à la sociologie de la connaissance scientifique dont les origines remontent aux travaux de Berger et Luckmann (1966). Elle est fondée sur une approche anthropologique qui a pour finalité d'encadrer les recherches sur les activités de production de faits au sens de Lowe (2001). Les faits sont les énoncés considérés comme acquis par les scientifiques et qui constituent le fondement de leurs théories. Les faits se caractérisent par leur rareté et par l'absence de leur remise en cause. Latour site à ce propos : « un fait est un énoncé qui est répété par quelqu'un d'autre sans qualification pour être utilisé sans contestation comme prémisse d'un raisonnement » (Latour, 2006a, p. 40). Par contre, les énoncés, doivent faire l'objet de traduction entre les acteurs souvent constitués en réseau. Avant de revenir sur les fondamentaux de la théorie de la traduction, nous définissons le concept de traduction, dans sa dimension liant des acteurs dans un processus de diffusion.

a. La traduction, concept fondamental de la théorie

Les définitions du concept de traduction sont multiples et se complètent. Elles peuvent être mobilisées conjointement pour analyser les processus de diffusion des outils avec précision.

Callon et Latour définissent la traduction comme une relation symbolique « qui transforme un énoncé problématique particulier dans le langage d'un autre énoncé particulier » (M. Callon, 1975, p. 19). La traduction est également présentée comme un mouvement « qui lie des énoncés et des enjeux à priori incommensurables et sans communes mesures » (M. Callon, B. Latour, 1991, p. 32). Le projet qui fait l'objet de traduction vise à rapprocher des acteurs différents qui s'opposent sur la façon d'appréhender les enjeux du changement envisagé.

La traduction est décrite par les auteurs comme lien entre les mondes. Callon et al. (2001) la décrivent comme un processus en trois temps : Il s'agit en premier lieu de réduire le monde (ou macrocosme) à l'échelle du laboratoire (ou microcosme). La deuxième phase consiste à mener une recherche au sein du laboratoire, censée représenter une dynamique de travail collectif, moyennant une forte concentration de compétences représentatives du macrocosme et de mise en œuvre d'outils. Le troisième temps du travail d'investigation consiste à établir des allers-et-retours entre les mondes afin de produire des connaissances scientifiques et introduire des outils de gestion dans l'organisation (Dreveton et Rocher, 2010).

La traduction passe par des moments qui mettent en œuvre des « processus entrecroisés et interagissant les uns avec les autres » (Callon et al., 2001).

Callon et al. (2001) précisent par ailleurs des facteurs clés de succès liés au mécanisme de traduction. La bonne compréhension du contexte constitue un préalable essentiel à la problématisation. Les auteurs mettent également l'accent sur l'importance des investissements de forme. Callon (1988, p87) les définit comme « le travail consenti par un acteur-traducteur pour substituer à des entités nombreuses et difficilement manipulables un ensemble d'intermédiaires moins nombreux, plus homogènes et plus faciles à maîtriser et à contrôler ». Il s'agit de supports qui permettent de lier les acteurs. Les investissements de forme concernent précisément la production des intermédiaires pour faciliter la production de connaissances et la diffusion des innovations dans l'organisation. Nous mettons là en évidence le rôle de la concertation et des intermédiaires dans la diffusion d'une innovation managériale. Le tableau de bord prospectif a été choisi pour avoir le statut d'intermédiaire. Il a pour vocation de réduire la complexité en rendant lisible la synthèse des données concernant l'EPLE. La diffusion de l'innovation est sans effet faute de concertation et d'appropriation par les acteurs (Callon et Latour, 1991). Les auteurs précisent à ce propos

que « l'innovation, le changement ne s'imposent jamais d'eux-mêmes. C'est le processus qui au fondement de leur émergence leur donne ou non la stabilité nécessaire ». La forme adoptée façonne donc le cheminement et le parcours de l'innovation managériale dans l'organisation, ce qui permet de mettre en valeur le sens et la portée du changement.

Le processus de traduction est générateur de controverses. Ce sont des points de vue échangés entre des acteurs qui ont des intérêts divers et des enjeux parfois divergents. La synthèse exprime un compromis qui est éphémère (Callon et al., 2001). Elle exprime un rapport de force entre les acteurs (Latour, 2005). D'après Callon et Latour (2006, p12), la traduction est « l'ensemble des négociations, des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, des violences grâce à quoi un acteur ou une force se font attribuer l'autorité de parler ou d'agir au nom d'un autre acteur ou d'une autre force ». Le processus de traduction vise à transformer un énoncé en fait. Il faut pour cela s'entourer d'alliés afin de passer progressivement vers une position de force dans le réseau. Mais leurs déploiements ne sont pas systématiques et constituent des options d'intéressement différenciées. L'objectif consiste à « se rendre indispensable » et à intéresser les acteurs, qui sont devenus de véritables alliés. L'acteur principal a acquis un statut qui lui confère une totale confiance vis-à-vis des autres acteurs qui lui font confiance et qui l'écoutent plus facilement.

Face à l'incertitude qui entoure la diffusion de l'innovation (M Akrich, M Callon et B Latour, 1988) et pour tenter d'expliquer les raisons essentielles qui les rapprochent souvent du succès, nous explicitons deux facteurs clés potentiels : l'intéressement et le porte-parole dans le processus de diffusion de l'innovation dans l'organisation.

b. De l'importance de l'intéressement des acteurs : modèle de l'intéressement versus modèle de la diffusion

Tout processus classique de diffusion d'une innovation est généralement précédé de l'analyse de ses avantages et ses inconvénients, selon une procédure d'expérimentation centrée exclusivement sur la fiabilité technique. La vérification de l'adaptation aux besoins des utilisateurs est prévue dans le modèle théorique de base. Mais La réalité montre souvent des échecs ou des détournements des innovations, essentiellement par désintérêt des acteurs concernés, souvent en application de la maxime de l'exposition universelle de Chicago en 1933 : « La science découvre, l'industrie applique et l'homme suit ». Le schéma décrit ainsi correspond souvent à l'application du modèle de la diffusion. Selon ce modèle, l'innovation lancée dans une société ou dans une organisation, finit par se répandre par effet de démonstration. Les utilisateurs finissent toujours par s'y adapter progressivement par

insistance sur son intérêt, sans forcément remettre en cause ses aspects techniques. En effet, le modèle de la diffusion mise sur le temps pour faire adhérer les utilisateurs.

Le modèle de l'intéressement met en jeu une solidarité entre les aspects techniques d'un dispositif et son évolution socio-technique. Selon ce modèle, le résultat de la diffusion est surtout lié aux qualités intrinsèques de l'innovation qui entrainent plus ou moins l'adhésion des acteurs. Ce sont les utilisateurs potentiels qui sont à même d'exprimer leurs attentes et leurs intérêts par rapport à l'innovation. L'innovation ne parvient à intéresser les acteurs que si elle les intéresse et si elle évolue en phase avec son contexte socio-économique. Dans cette optique, elle doit s'appuyer sur des alliés et un réseau d'acteurs pour soutenir le processus de diffusion. Le rôle de ces alliés est de promouvoir l'intérêt de l'innovation dans son environnement.

L'intéressement des acteurs repose sur un lien fort entre les aspects techniques de l'innovation et sa dimension socio-technique. Les aspects techniques permettent d'établir une typologie des acteurs, selon qu'ils soient alliés ou non de l'innovation. En d'autres termes, le dispositif technique répartit les forces qui vont être en faveur de l'innovation ou en opposition. Dans cette optique, il peut être appréhendé comme un dispositif d'intéressement. Le modèle de la diffusion tend à séparer l'innovation de son environnement socio-technique, contrairement au modèle de l'intéressement qui met en lien les acteurs avec l'innovation. Le modèle de l'intéressement met en jeu deux types d'analyses. L'analyse des milieux dans lesquels le produit sera amené à évoluer et où il produira ses effets, comporte un aspect technologique qui décrit l'outil lui-même et ses propriétés intrinsèques et un aspect sociologique de son contexte. D'après Callon, Latour et Akrich (1988), « l'analyse socio-technique, quant à elle, se place à l'endroit précis où l'innovation se situe, dans cet entre-deux difficile à saisir où se mettent simultanément en forme la technique et le milieu social qui le reprend ».

L'issue de l'innovation dépend des alliances mises en jeu et des intérêts mobilisés. Elle dépend aussi de la convergence d'intérêts qu'elle est capable de générer. Selon les auteurs, « l'innovation c'est l'art d'intéresser un nombre croissant d'alliés qui vous rendent de plus en plus fort. »

c. Le rôle déterminant des porte-paroles :

Le modèle de l'intéressement se caractérise par la participation active des acteurs dans la réussite de la diffusion. Il repose sur l'adhésion de nombreux alliés (utilisateurs, intermédiaires...). Les auteurs qui ont travaillé sur la théorie de l'intéressement (Callon, Latour ...) ont montré l'importance de la mobilisation des acteurs dans la diffusion de

l'innovation ainsi que le rôle central des managers pour donner les impulsions nécessaires, même lorsque les premières expériences ne donnent pas de résultats probants. Ils doivent être convaincus de l'intérêt à long terme du processus mis en oeuvre. Ils doivent veiller à associer tous les acteurs dans la mise en oeuvre de l'innovation afin d'en faire peu à peu des alliés dans sa diffusion. En effet, la diffusion d'une innovation qui fait souvent partie d'un processus de réingénierie dans l'organisation, nécessite un travail collectif important qui demande un soutien de tous les acteurs impliqués. Pour parvenir à la réussite de la diffusion, il faut la mobilisation d'acteurs actifs et intéressés. Le modèle de l'intéressement met l'accent sur le processus d'adoption de l'innovation, à son parcours au sein de l'organisation jusqu'à son succès. L'analyse socio-technique explique le processus par un mouvement d'adaptation progressif. L'innovation doit être transformée, modifiée en fonction du contexte où elle est mise en oeuvre.

La négociation qui aboutit à l'adoption d'un compromis doit être conduite entre les porte-parole des entités représentées dans l'organisation. Les porte-parole sont « des représentants habilités à prendre la parole au nom de ceux qu'ils représentent (Latour, 1989). Afin de conforter leur rôle dans la diffusion de l'innovation, il faut veiller à leur représentativité au sein de l'organisation et à leur légitimité. Si ces conditions sont réunies, ils contribueraient à une meilleure sensibilisation des autres acteurs sur l'intérêt de l'innovation et sur son bien-fondé. Le rôle des alliés est déterminant dans la conduite du changement dans l'organisation. Le lancement de l'innovation est souvent porté par quelques acteurs, composés essentiellement des porte-parole. Sa diffusion est ensuite confortée par l'augmentation des acteurs impliqués par le changement. En effet, l'implication d'un nombre croissant d'acteurs renforce peu à peu le réseau et donne de la consistance au projet. Leurs enrôlements et leurs implications, fortement relayés par les porte-parole, renforcent la stabilité de l'innovation. Mais tout changement n'est jamais entièrement stabilisé et irréversible (Callon, 1989). Il doit être accompagné de construction d'alliances pour le rendre maîtrisable. Faute de vigilance dans la mise en œuvre de l'innovation, les acteurs peuvent lui substituer une autre pratique et peuvent tout simplement retomber dans les routines classiques qui caractérisaient leurs pratiques d'antan. Le défaut de vigilance peut aussi amener d'autres pratiques concurrentes et remettre en cause les acquis de l'innovation mise en œuvre.

Le destin de l'innovation est lié au choix des porte-parole qui vont le porter et le promouvoir auprès des autres acteurs concernés jusqu'à sa diffusion. Les porte-parole ont une position stratégique dans le processus de diffusion. Ils sont les alliés de l'innovateur qui vont le relayer pour mobiliser les autres acteurs. Le choix des porte-parole est déterminant dans la réussite de la diffusion. A cet effet, leur représentativité dans l'organisation est

déterminante. Le choix des porte-parole comporte une part d'incertitude dont la légitimité et l'efficacité ne se vérifient qu'après coup. Le promoteur de l'innovation fait généralement son choix par intuition : « Pas d'innovation, pas d'invention qui ne se développe sans ce pari initial, sans cet acte de confiance élémentaire, qui définit notre relation à autrui, et qui conduit à tenir pour légitimes les porte-parole avec qui vous vous apprêtez à négocier votre projet d'innovation » (Callon, Latour, Akrich, 1989).

Le modèle de l'intéressement met en exergue le rôle de la dimension collective dans le processus de diffusion de l'innovation. Les acteurs sont actifs dans un processus d'adaptation continu de l'innovation même si, dans un premier temps, ils lui réservent souvent un accueil mitigé. Les différentes adaptations sont le résultat de compromis entre des caractéristiques techniques et l'expression de besoins des acteurs. Dans cette optique, les stratégies et les moyens mis en oeuvre sont variés et doivent être adaptés aux circonstances du terrain. L'adoption d'une innovation est le résultat d'un compromis socio-technique, fruit d'une longue négociation et d'un processus lent de transformation simultanée de la technique et de la société destinée à l'adopter. La diffusion d'une technique et son adaptation pour les besoins d'une organisation se fait souvent par hybridation.

d. Le schéma de transformation socio-technique :

L'innovation suit un schéma de transformation itératif suivant un processus de négociations socio-techniques. Selon le modèle de l'intéressement, le chercheur procède par expérimentations successives qui, confrontées aux savoirs théoriques, finissent par aboutir à un dispositif qui intéresse les acteurs. La forme finale du dispositif dépend de l'empreinte des acteurs qui participent à sa construction et des relations qu'ils entretiennent entre eux. En effet, leur implication et la prise en compte de leurs avis, contribuent fortement à l'optimisation des caractéristiques techniques. L'innovation prend forme par les échanges incessants entre les acteurs. Les différentes phases de conception et de diffusion ne prennent pas nécessairement une forme linéaire. Elles sont au contraire consciencieusement embrouillées jusqu'à l'émergence d'un compromis. Les adaptations sont réalisées en cours de diffusion pour tenir compte des évolutions techniques et des changements des attentes des acteurs. Une diffusion linéaire de l'innovation en l'état est souvent vouée à l'échec. Toute tentative d'adaptation à postériori pour relancer le processus de diffusion serait vaine. A l'inverse, le modèle de diffusion est fait d'expérimentations empiriques qui permettent des modifications techniques qui tiennent compte des réactions des acteurs. Une telle méthode permet de contourner les obstacles érigés par les utilisateurs en raison de considérations techniques. Les différentes adaptations permettent donc de

rentrer peu à peu dans le champ de référence des acteurs et de susciter leur intérêt pour l'innovation.

La théorie est également décrite par une symétrie entre deux concepts, le sociogramme et le technogramme. Le processus de diffusion de l'innovation se fait par combinaison entre une dimension sociologique qui met en jeu des acteurs et leurs intérêts et une dimension technique qui vise la construction d'un outil. La diffusion ne peut aboutir que si elle est portée par un réseau d'acteurs qui sont convaincus de l'intérêt de l'innovation et de sa pertinence au regard de la cohésion qu'elle pourrait susciter. Ainsi, la qualité de l'innovation est moins liée à ses valeurs intrinsèques qu'à son ancrage à un réseau irréversible et à son développement au sein d'un groupe d'acteurs qui adhèrent à son utilité et à son efficacité.

C. Mobilisation de la théorie de la traduction dans les recherches sur les outils de contrôle de gestion

La théorie de la traduction est largement mobilisée dans les travaux de recherche relatifs à la diffusion des outils de contrôle de gestion (Chiapello et Baker, 2011). Dans les travaux répertoriés, la théorie de la traduction est mobilisée selon trois schémas :

- Les travaux qui mettent en exergue l'importance des investissements de forme (les outils de contrôle de gestion)
- Les recherches qui mettent l'accent sur l'importance du réseau
- Les études qui explicitent le processus de traduction

Nous présentons les apports essentiels de la théorie de la traduction au regard de cette typologie.

Les outils de contrôle de gestion pouvant être assimilés à des investissements de forme sont entendus au sens de Callon (1988). Dans cette optique, nous pouvons citer les travaux de Preston et al. (1992) sur l'étude des conditions d'implantation d'un nouveau système budgétaire dans le secteur de la santé au Royaume-Uni. Les auteurs ont mobilisé la théorie de la traduction pour justifier que la diffusion d'un système de contrôle de gestion est un processus continu de traduction. Leurs conclusions remettent en cause la distinction classique entre la phase de conception de l'outil de gestion et sa phase de diffusion. En effet, selon les auteurs, un outil de contrôle de gestion n'est jamais prêt à l'emploi quel que soit le contexte d'implantation. Il doit être adapté selon un schéma en constante évolution.

Dans le prolongement des travaux sur les investissements de forme, Chua (1995) a mis en évidence le lien entre la confiance, l'outil de gestion et l'impulsion du changement managérial dans l'organisation. En mobilisant la théorie de la traduction, l'auteur met en évidence le rôle de l'outil de gestion, en l'occurrence les données comptables, dans la persuasion et dans le commandement du consentement. A ce titre, il sert de vecteur de mise en confiance des acteurs pour les mettre en réseau. Plus précisément, pour Chua (1995), la comptabilité a permis d'homogénéiser les représentations liées au pilotage de l'hôpital, notamment en proposant des catégories chiffrées. Dans le prolongement, Llewellyn et Northcott (2005) mettent en évidence l'importance des coûts moyens dans les hôpitaux britanniques pour forger un processus de normalisation. A ce propos, les auteurs affirment que lorsque les acteurs liés à l'hôpital prennent conscience qu'ils font partie de catégories chiffrées, ils se standardisent, deviennent plus mesurables. Ainsi, le processus de diffusion et d'adoption de l'outil de gestion facilite l'adhésion des acteurs par la création « d'organisation moyenne ».

D'autres auteurs mettent l'accent sur le rôle des outils de contrôle de gestion dans la construction d'un réseau d'acteurs pour la diffusion des innovations managériales. Leurs études portent sur la diffusion de deux outils de contrôle de gestion en France : la méthode ABC et la méthode George Perrin. Ils constatent que le succès de cette diffusion n'est pas prédéterminé mais résulte d'allers et retours et de reformulations rhétoriques. Selon les auteurs, la question ne se résume pas à des considérations techniques. Il faut également tenir compte des relations de pouvoir entre les acteurs. Leur niveau d'intéressement doit être en phase avec celui de la société. Par exemple, certaines approches managériales controversées peuvent contrarier la diffusion de certains outils de gestion. Dreveton et Rocher (2010) mettent en évidence la transformation de l'outil de gestion par des phases successives de traduction. L'outil finit par se perdre au profit d'une nouvelle transformation.

Parmi les trois approches analysées précédemment, celle qui met l'accent sur l'importance du processus de traduction se rapproche davantage de notre recherche. Nous cherchons en effet à comprendre la trajectoire d'un outil de gestion dans l'EPLE.

Pour répondre entièrement à la problématique de la recherche, nous avons enrichi l'ancrage théorique de la recherche par les travaux de Granovetter sur les réseaux sociaux et ceux de Le Galès, sur les réseaux de mise en œuvre des politiques publiques. Ils nous donnent un éclairage complémentaire sur l'approche réseaux en intégrant des facteurs sociaux dans les rapports entre acteurs.

II. La théorie des réseaux sociaux, fondements et limites ?

A. Les travaux de Granovetter et la construction des alliances dans une organisation

L'apport essentiel de l'analyse de Granovetter (1993, 1994, 1995 et 2001) résulte de l'analyse du fonctionnement de l'entreprise qu'il a complété en incluant les dimensions sociales. Selon cette approche, une organisation est en situation d'encastrement dans son système sociopolitique singulier et ne peut être étudiée en dehors de son contexte.

Ces travaux ont développé par ailleurs une réflexion globale sur toutes les institutions économiques : entreprises, groupes, marché ...

La théorie de Mark Granovetter s'appuie sur trois principes généraux :

1) l'action économique est une composante de l'action sociale

2) l'action économique est socialement encastrée

3) les institutions économiques sont socialement construites et sont conçues comme des « réseaux sociaux figés » (Granovetter 2001).

Les travaux de Mark Granovetter s'articulent donc autour de la relation entre les individus et les organisations, au sens large, et leur environnement, et cherchent à en cerner les modalités. Les questions de leur mise en réseau et des structures qui en résultent se posent également. Ces analyses permettent de caractériser les modalités de construction des alliances et de mobilisation des ressources par les acteurs, à travers des réseaux de contact. Les formes organisationnelles construites dans ce but permettent d'intégrer des facteurs sociaux dans les rapports entre acteurs.

Globalement, l'auteur a concentré sa démarche de recherche essentiellement sur l'examen des relations économiques (1993) et des groupes d'affaires (1994, 1995). Il a aussi porté son attention sur l'étude de la relation entre les firmes et les entrepreneurs (1995). L'ensemble de ces travaux a contribué à forger un concept clé de l'analyse des organisations : le concept de l'embededdness.

1. Mark Granovetter et le concept d'embededdness

Mark Granovetter a repris en son compte le concept d'embededdness qui permet de corroborer sa thèse : « les actions économiques n'existent qu'insérées dans des réseaux de relations interpersonnelles » (1985).

En tant que professeur de sociologie, il s'intéresse profondément et très tôt au concept de réseau social. Dans ce cadre, il contribue fortement à l'émergence de la « Nouvelle Sociologie Economique » qui tente d'appréhender les organisations comme faisant partie intégrante de l'environnement social. Il intègre dans son analyse deux dimensions : le contexte de l'interaction entre acteurs et la dimension structurale de l'environnement social porteur de l'action.

Pour autant, il ne remet pas en question les fondements de l'action des institutions économiques et en cela, il conserve les bases de la théorie économique néoclassique comme postulat. Précisément, la Nouvelle Sociologie Economique qu'il incarne, ne remet pas en cause la validité de la théorie économique néoclassique mais elle s'efforce d'en modifier complètement la perspective de l'action économique dans son rapport à la société dans laquelle elle est encastrée. Granovetter considère de ce fait, que l'action économique n'est pas une fin en soi, mais qu'elle est une « forme particulière et subalterne de l'action sociale » (Granovetter, 1990).

Dans son étude des institutions économiques, il s'efforce de mettre en évidence les mécanismes sociologiques qui alimentent leurs actions et qui les structurent. Il analyse notamment les aspects informels qui fondent les comportements des acteurs, insérés dans un réseau de relations. Il complète en cela l'analyse purement économique qui met en avant des comportements rationnels d'agents « maximisateurs ». Il regrette ce qu'il appelle « l'impérialisme » de l'économique dans les analyses classiques et met en avant la primauté du social qui intègre l'économique et non l'inverse.

Son analyse contribue à la construction d'une grille de lecture des phénomènes sociaux qui participent à la compréhension de l'action collective et à la coordination des acteurs dans un contexte inter-organisationnel. La relation entre les acteurs n'est pas seulement régie par des considérations de pure rationalité économique mais elle doit aussi prendre en compte d'autres facteurs tels que la structure sociale et les réseaux de contacts. La grille d'analyse sociologique de la dynamique inter-organisationnelle est enrichie par des critères liés aux fondements des relations interpersonnelles et aux jeux d'acteurs.

Dans leurs relations, ces derniers privilégient souvent des objectifs non explicites qui ne répondent pas obligatoirement aux objectifs affichés des organisations qu'ils représentent. Les acteurs cherchent souvent à asseoir leur statut social et à renforcer leur pouvoir à travers les relations qu'ils développent avec leurs pairs, basées essentiellement sur la sociabilité et la mise en confiance. Cette grille de lecture montre l'intention de Granovetter de mettre en exergue le rôle fondamental des liens sociaux dans l'action économique. Il

conteste en cela les deux visions classiques de cette action : la vision sur-socialisée et les approches sous-socialisées.

La vision sur-socialisée analyse le comportement des acteurs à partir d'une grille de lecture exclusivement culturelle, basée sur un déterminisme socioculturel immuable qui conditionne systématiquement les actions au sein de la société. Granovetter en conteste le fondement en raison du risque qu'une telle analyse néglige la possibilité d'évolution de la société et de ses déterminants culturels. Cette vision oublie notamment la possibilité pour les individus de modifier leurs visions des coutumes et cultures à l'aune notamment de la globalisation. Par ailleurs, les normes sociales ne sont pas immuables et sont sujettes à des évolutions (Granovetter, 1985). En contestant la vision sur-socialisée, il cite : « les gens agissent de certaines façons parce qu'ils ont l'habitude d'agir ainsi, ou parce que c'est obligatoire ou naturel d'agir ainsi, ou juste et bien, ou encore équitable ou moral » (Granovetter, 1994).

Dans une conception sur-socialisée, la mission de l'école serait inscrite dans le « contrat républicain » qui date de la troisième République. Pour cela, elle devrait rester immuable, dans ses objectifs et dans les modalités de sa mise en oeuvre. Toute nouvelle approche de gouvernance du système éducatif qui tenterait d'en modifier le paradigme, notamment dans le rapport à l'élève en développant l'approche personnalisée, se heurterait à une opposition d'acteurs fortement conditionnés par l'aspect culturel voire dogmatique de leurs actions. L'approche de Granovetter, peut-elle être transposée au contexte du système éducatif et du pilotage des EPLE ? Notre cadre d'hypothèses de recherche intègre l'idée que les acteurs concernés peuvent évoluer, notamment en changeant de posture vis-à-vis des méthodes de gestion et d'évaluation globales et innovantes. Pourront-ils à l'avenir intégrer d'autres critères d'analyse de leurs actions, tels que l'aboutissement de la mission éducative en termes d'insertion socio-économique ou l'acceptation de l'idée du pilotage par la performance de l'EPLE par exemple ?

De la même façon, Marc Granovetter estime que les arguments développés par les auteurs néoclassiques ne permettent pas de traiter efficacement le cadre institutionnel des actions des organisations. Il en conteste les interprétations exclusivement utilitaristes et individualistes. Il remet en cause le concept d'individualisme méthodologique qui ne permet pas de montrer le caractère d'encastrement social de l'action économique. Pour lui « les institutions économiques sont plutôt construites par des individus dont l'action est à la fois facilitée et limitée par la structure et les ressources disponibles des réseaux sociaux où ils s'inscrivent » (Granovetter, 1994)

Pour Granovetter, les transactions économiques et les actions sociales sont imbriquées. Les relations sociales des acteurs leur permettent de construire des réseaux sociaux générateurs de confiance, dans une logique de coopération inter organisationnelle. La nature de la construction des liens inter-organisationnels est tributaire des relations interpersonnelles et de l'existence des réseaux de contacts (Granovetter, 1985). Le processus de construction inter-organisationnel est basé fondamentalement sur la mise en confiance des acteurs.

2. Les dimensions de l'encastrement

Pour Granovetter, l'encastrement représente la contextualisation de l'action économique dans des processus sociaux. Les individus et les organisations y interagissent dans le cadre de réseaux de liens sociaux. Le contexte social présente deux dimensions de l'encastrement : la dimension relationnelle et la dimension structurale.

L'encastrement relationnel d'un acteur représente les relations personnelles qu'un acteur a développées et a réussies à conserver durant ses contacts répétés, que ce soit dans le cadre de sa vie privée ou lors des relations professionnelles. Il s'agit des relations bilatérales qui ne suppriment pas pour autant le risque d'atomisation des acteurs. Selon Granovetter, la dimension relationnelle n'est pas suffisante pour effectuer une étude complète du potentiel relationnel d'une structure. L'analyse d'une relation bilatérale doit prendre en compte comment elle est elle-même encastrée dans un ensemble plus étendu de relations : « l'atomisation, loin d'avoir été supprimée, (est) simplement transférée au niveau de la dyade » (Granovetter, 1985). A propos de l'analyse du marché, Granovetter cite : « Nous avons besoin d'une inspection rigoureuse de la configuration exacte des relations sociales sur un marché avant que nous puissions comprendre la nature dyadique des liens » (Granovetter, 1993).

Il devient par conséquent nécessaire, selon lui, d'étudier la manière dont ces relations bilatérales sont encastrées dans un réseau plus vaste de relations. A cet effet, les travaux de Granovetter s'intéressent d'avantage à la dimension structurale de l'encastrement qui représente la structure d'ensemble du réseau de relations.

Les travaux de Granovetter portent essentiellement sur l'encastrement structurel. Nous nous efforçons, dans le tableau 13, de mettre en évidence ses principaux apports en termes d'analyse des relations inter organisationnelles.

Tableau 13. Travaux de Granovetter et relations inter organisationnelles

Organisations et forte dépendance de la sphère sociale	Les relations entre acteurs sont fortement influencées par les relations sociales en vigueur. Les relations sous-socialisées sont écartées
Analyse en termes de réseau	✓Forte dépendance des acteurs à l'égard de leurs réseaux de contacts ✓Importance des réseaux sociaux ✓Importance de la rapidité de transmission de l'information
Actions, structures sociales et configuration des réseaux de contacts des acteurs	✓Importance des formes sociales des réseaux : logique d'appartenance ... ✓Importance de la confiance générée : la mise en confiance permet de décourager l'opportunisme et de renforcer ainsi les réseaux de contacts ce qui en fait un fort potentiel managérial ✓Meilleur partage de l'information
Qualité des formes institutionnelles et approche structurale	✓Développement d'une dynamique managériale qui intègre le rôle des liens sociaux dans la qualité inter-organisationnelle (rôle important de la confiance) ✓La qualité d'une organisation dépend de la structure des relations interpersonnelles

La suite de notre analyse s'applique à mettre en parallèle la contribution des travaux de Granovetter dans l'analyse des réseaux, de l'EPLE et dans le bassin de formation en tant qu'espace potentiel de co-construction et de mutualisation des outils de gestion.

En nous intéressant aux travaux de Granovetter, nous cherchons à prendre en compte le potentiel réticulaire de l'EPLE et du bassin de formation pour étayer notre démarche de recherche. Dans cette optique, le concept de « lien rare » dans l'analyse structurale de la théorie des réseaux trouve son intérêt dans le choix des contacts et des alliés, dans l'EPLE et dans le bassin de formation, pour constituer le réseau socio technique qui va accompagner la diffusion de l'outil de gestion. Granovetter, (1985, 2005), a mis en avant l'importance des liens faibles, générateurs de nouvelles opportunités. Au sein d'un réseau, les individus n'entretiennent pas les mêmes liens et n'engendrent pas les mêmes bénéfices pour l'ensemble. A ce titre, la théorie des « trous structuraux », développée notamment par Granovetter s'inscrit dans une conception structurale du réseau. Elle pose le postulat que l'existence d'opportunités exploitables rend une structure de réseau plus efficace, pour un individu ou pour un groupe d'individus. Le concept de trou structural désigne l'absence de relations entre des contacts non redondants. Dans ce cadre théorique, nous mettons en évidence la richesse de l'EPLE en trous structuraux.

Pourquoi ce choix ?

Ce schéma d'analyse complète celui de Callon et Latour car les travaux produits dans ce cadre nous guideront sur le comportement des acteurs vu sous l'angle des jeux d'acteurs. Les réseaux étudiés dans l'EPLE s'encastrent dans un système de lois et de règlements. L'EPLE s'encastre dans un système éducatif institutionnellement régulé. A ce titre, il ne peut pas fonctionner d'une façon autonome, indépendamment de l'Institution de tutelle, l'Education Nationale, les autres établissements du territoire et les collectivités locales. Nous nous plaçons ici sous l'angle de l'encastrement-insertion, qui nous interpelle sur le rôle de l'EPLE, en tant qu'organisation autonome, dans un système éducatif plus ouvert, dans une société qui ne cesse de se complexifier, et qui exige plus de fiabilité et un service public d'avantage performant. Depuis plus de vingt ans, l'école occupe une position centrale.

L'école est également « encastrée » dans une société, dans une économie dont elle dépend. En effet, à titre d'exemple, les contraintes budgétaires ne cessent de peser sur la gestion des EPLE et sur le pilotage du système éducatif.

L'intérêt majeur de l'analyse de Granovetter nous incite à considérer l'EPLE en interaction avec son environnement socio-économique. Les considérations sociales et économiques peuvent ou non influer sur le système éducatif, à travers son organisation en réseaux.

Nous n'avons pas entièrement axé notre recherche sur les travaux de Granovetter sur les réseaux sociaux en raison de leur positionnement exclusivement centré sur les relations inter personnelles et sur l'individualisme des acteurs. Selon l'auteur, les réseaux sociaux et leurs potentiels réticulaires s'offrent dans des cadres préconstruits où les acteurs sont des sujets individuels. Le potentiel lié à la construction du collectif résulte des relations interpersonnelles. L'action individuelle (d'un individu ou d'une organisation) se résume alors à la possibilité (ou non) de s'y connecter.

Mais dans la réalité, les réseaux sociaux ne sont pas faits que d'humains. Les travaux sur le sujet n'ont pas suffisamment pris en compte le rôle des éléments matériels pour mesurer efficacement leur potentiel réticulaire. La seule force opérante dans l'analyse est représentée par l'individu.

Par ailleurs, les travaux sur les réseaux sociaux analysent le potentiel structural d'un réseau également comme sources de contraintes pour les individus. La forme structurale du réseau et sa typologie sont des données essentielles pour l'action individuelle qui n'a de sens que pour entretenir une dynamique intrinsèque au réseau lui-même.

3. Eléments d'analyse structurale :

a. Le capital social :

On parle de capital social d'un agent (individu, entreprise, organisation, Etat ...) pour décrire cette « ressource sociale, issue des interactions culturelles et/ou structurelles avec d'autres agents, capable de générer des externalités durables qui affectent la situation économique de ces agents. »

Le capital social constitue les ressources en termes de contacts offertes par un réseau. Sa prise en compte dans une action (pour un individu) ou dans une démarche managériale (pour une organisation) peut avoir des conséquences sur les résultats et à terme, sur l'acquisition d'un statut.

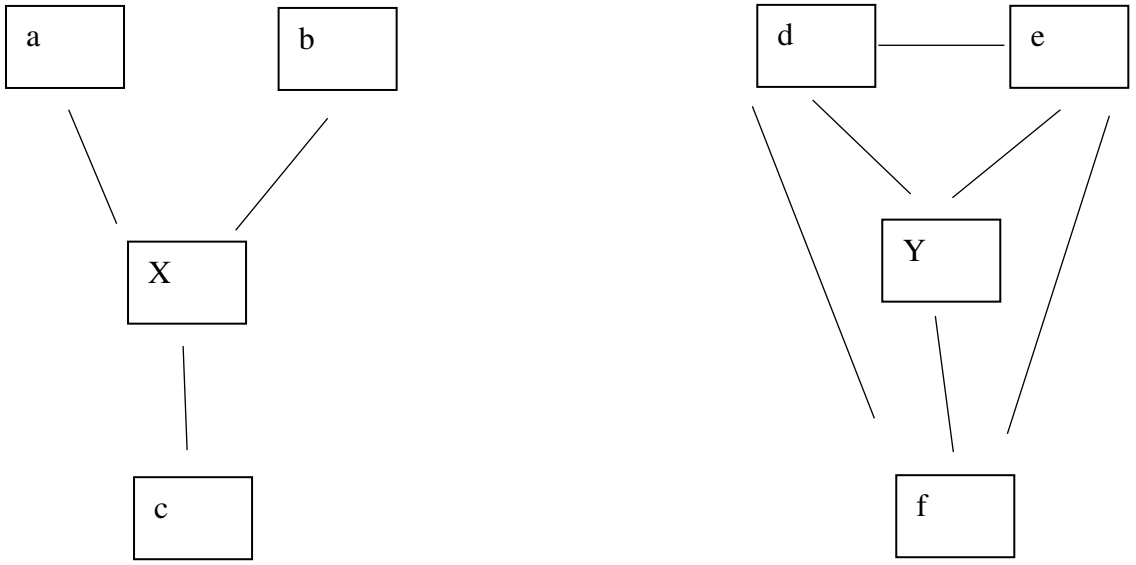
A partir de ses travaux sur la recherche d'emploi, Granovetter (1973), analyse le rôle du capital social selon une logique d'intensité des liens que l'on peut voir dans un réseau. Un individu ou une organisation dispose de davantage de capital social s'il dispose de plus de liens faibles dans son réseau. Selon l'auteur, les liens forts concernent les proches (famille, amis ...) alors que les liens faibles offrent davantage d'ouvertures vers l'extérieur. Ces derniers constituent un réel potentiel en termes de nouveaux contacts, notamment parce qu'ils ne sont pas redondants. La non redondance qui caractérise souvent les liens faibles sont plus utiles que les liens forts qui offrent des informations déjà connues et donc peu utiles. Dans ses travaux sur la recherche d'emploi, Granovetter constate que les catégories qui disposent de davantage de liens faibles sont en mesure de trouver de meilleurs emplois. Les travaux de Granovetter ont permis par la suite à des chercheurs, dont Nan Lin (1982, 1990), de formuler la théorie des ressources sociales. L'importance du capital social mobilisable est fonction des liens faibles détenus dans le réseau. L'issue d'une démarche peut ainsi s'en trouver confortée (recherche d'emploi, action managériale ...).

Les liens faibles permettent davantage de jeter des ponts entre des milieux différents et de tisser des liens plus forts avec d'autres individus ou organisations. Les ponts ainsi jetés offrent la possibilité de changer d'échelle de stratification sociale et d'accéder à un potentiel de capital social plus important. Ils offrent également un potentiel de mobilité plus important pour donner de meilleures chances de réussite pour une démarche.

b. La valeur du capital social : illustration de la théorie des trous structuraux

La structure d'un réseau définit sa valeur. Cette dernière dépend des relations que les agents entretiennent entre eux. Coleman (2000) évoque la différence entre structures ouvertes et structures fermées. R Burt (1992) a poursuivi l'analyse par la théorie des « trous structuraux » que nous illustrons en prenant deux exemples de réseaux, le premier étant très peu dense et le second l'étant au contraire très fortement :

Figure 15. **Illustration des trous structuraux :**



Réseau 1 Réseau 2

Selon la figure 15, dans le réseau 1, les agents a,b,c n'ont pas de liens entre eux. Il n'y a donc pas de relation de redondance entre eux. Il y a redondance lorsqu'il existe plusieurs possibilités pour rejoindre un agent : X ne peut pas passer par l'un de ses contacts directs pour rejoindre les autres (passer par **a** pour contacter **b** par exemple). Par contre, dans le réseau 2, **d**, **e** et **f** ont des liens directs : il existe donc trois relations de redondance. L'existence d'une relation non redondante entre deux agents génère un trou structural : « j'utilise le terme de trou structural pour désigner l'absence de liaison entre des contacts

non redondants. Des contacts non redondants sont donc connectés par des trous structuraux » (Burt, 1992). Dans le réseau 1, nous sommes en présence de trois trous structuraux, alors que le réseau 2 n'en présente pas.

Les raisons qui expliquent l'émergence de trous structuraux dans un réseau sont essentiellement liées à sa faible cohésion qui permet à un agent d'être l'interlocuteur unique pour les autres agents. Dans notre illustration, dans le réseau 1, X occupe une meilleure position que Y dans le réseau 2. Ce dernier est donc moins efficient car les informations véhiculées sont beaucoup moins pertinentes que dans celles offertes par X dans le réseau 1 car il ne dépend que de lui de les diffuser aux autres agents.

La valeur du réseau pour un agent (X ou Y), est fonction de l'intensité de la redondance des liens avec les autres agents. Burt (1992) propose de mesurer la valeur du capital social détenue par cet agent en établissant son indicateur de « position structurale » dans le réseau. Dans la continuité des travaux de Burt et pour aider à développer un indicateur unique et consensuel de mesure du capital social, Granovetter propose la construction d'un indicateur de « force/faiblesse » des liens dans un réseau, en mesurant la fréquence avec laquelle les agents se rencontrent. L'importance de la fréquence des rencontres entre les agents renforce les liens tissés entre eux (plus de confiance) et facilite le travail collectif. L'auteur propose « un indicateur composite, susceptible de rendre compte de l'étendue du réseau, de sa valeur et de sa nature ». Les efforts des chercheurs tendent vers la définition d'un indicateur unique de capital social susceptible de rendre compte de ces éléments.

Les outils empruntés aux travaux de Granovetter constituent des atouts pour avoir une approche globale en termes d'analyse structurale des réseaux internes et externes de l'EPLE. Ils peuvent notamment avoir un intérêt dans la prise en compte du potentiel réticulaire d'un bassin de formation et de sa place dans la diffusion des outils de gestion dans les EPLE.

Les relations interpersonnelles ont lieu hors contexte habituel (marché par exemple), et produisent des « externalités » qui portent essentiellement sur la connaissance du comportement des agents et leur environnement. L'action collective peut-être par ailleurs davantage appréhendée.

L'approche par le capital social fournit des informations pertinentes pour améliorer le processus de prise de décision. Le modèle managérial serait ainsi basé sur des informations mieux adaptées à la réalité du terrain.

Le partage des informations entre les agents et le partage des ressources permettent d'optimiser l'action collective et d'atteindre les objectifs.

L'intégration de ce concept dans la recherche permet d'avoir des éléments d'analyse complémentaires car le capital social est présenté par les auteurs comme une importante ressource sociale pour le développement des organisations. L'apport essentiel consiste à caractériser les modalités de construction des alliances par les acteurs socio-économiques et leurs manières de mobiliser les ressources grâce à des réseaux de contact.

Le tableau 14 présente la démarche de Granovetter en comparaison avec le paradigme néoclassique.

Afin de conforter l'intérêt de la dimension réticulaire dans notre approche théorique, à partir des travaux de Granovetter, nous avons également pris appui sur les travaux de A. Steyer (2004) qui placent le réseau social comme une organisation apprenante. L'auteur considère que, la prise en compte du réseau social dans le processus de diffusion de l'innovation constitue un levier important.

B. Les travaux de Le Galès et l'instrumentation du pilotage de l'EPLE

1. Principes généraux sur la gouvernance de l'action publique locale :

Selon Le Galès (1995, 2003, 2005), l'instrumentation de l'action publique est un moyen d'orienter les relations entre l'Etat et la société civile.

Les recherches essaient d'imaginer des solutions en matière de gouvernement et de coordination de l'action collective, dans un contexte de complexité croissante. Une configuration classique de gouvernance de type verticale ne suffit plus. Patrick Le Galès, dans ce cadre, situe sa réflexion dans le cadre de la problématique de la coordination de l'action collective. Quels sont les mécanismes qui aboutissent à l'intégration de l'action collective et qui permettent un meilleur échange dans l'intérêt du collectif et éviter que règne le chaos ?

Tableau 14. Traits caractéristiques de la théorie de Granovetter

	Travaux de Mark Granovetter	Théorie néoclassique
Le concept d'acteur	Acteur social (groupe et institution) en interaction avec d'autres acteurs. Eviter l'écueil de la sur- et de la sous-socialisation	Acteur isolé (individu, ménages et entreprises). Sous-socialisation.
La sphère de l'action	Le système économique comme partie intégrante de la société. Focalisation sur le cadre institutionnel, la structure sociale de l'économie : concept majeur d'embeddedness (1985)	Toute situation où apparaissent un choix et des ressources rares, essentiellement le marché (économie indépendante du reste de la société).
Les types d'actions économiques	Les actions rationnelles mais aussi toutes les autres catégories d'actions économiques ainsi que les motifs d'action non économiques.	Uniquement les comportements rationnels, avec un accent mis sur les choix et les procédures de maximisation (rationalité formelle).
Le résultat de l'action économique	Conflits d'intérêts et tensions : interactions concrètes entre acteurs réels. Résultat des perceptions et représentations sociales d'acteurs, de leurs relations, des réseaux figés.	Convergence vers l'équilibre (harmonie d'équilibre)
Le concept de temps	Temps concret et variable, dépasse l'action analysée, temps socio-historique. Prise en compte de l'histoire des organisations, de la genèse des institutions. Concept central de dynamique économique. Accent sur les changements et évolutions.	Temps discret et stationnaire : coïncide avec l'action qui est analysée (concept de temps stationnaire et adaptatif). Instantanéité des résultats de l'action. Statistique comparative.
La méthode scientifique de base	Descriptions et explications reposant sur des concepts empiriquement fondés, sur la caractérisation précise des réseaux sociaux. Méthodologie plurielle (qualitative par entretien et études cliniques, quantitative par questionnaire). Incorporer la contingence à la structure théorique.	Prédictions fondées sur des concepts abstraits (prédictions abstraites). Modélisation analytique et fermée, énoncés normatifs et formels.
Tradition intellectuelle	Weber, Durkheim, Schumpeter, Veblen, Polanyi	Smith, Ricardo, Samuelson

Nous ne retiendrons des réflexions de l'auteur que celles qui portent sur les modes de régulation sur le terrain que nous avons essayé de mettre en relation avec le pilotage de l'EPLE et son instrumentation.

Rappelons tout d'abord, que la régulation verticale est la base d'une coordination politique classique qui permet une articulation entre l'Etat et les EPLE. Elle correspond à la liaison hiérarchique classique qui part de l'Etat et qui descend jusqu'aux unités autonomes.

La politique de l'Etat est alors déclinée localement par des politiques publiques locales, mises en œuvre par les collectivités territoriales ou déconcentrées à un échelon local de l'Etat (Rectorat, direction académique). Ce schéma de coordination, davantage hiérarchique, permet une meilleure intégration des organisations et une cohérence d'ensemble. Mais l'Etat ne peut pas tout coordonner. Des arbitrages entre projets et intérêts divergents doivent être délégués au terrain.

Les régulations institutionnelles suffisent-elles pour couvrir tous les aspects des échanges entre les acteurs sur le terrain ? Existe-t-il une autre voie ?

Le Galès (1995, 2003, 2005) constate l'émergence de coopérations basées sur les identités collectives avec un ancrage territorial fort. Le principe de régulation repose ici sur des liens informels entre les acteurs dont la motivation essentielle relève plutôt de l'ordre de l'appartenance à un groupe ou à une communauté. La mise en réseau de ces derniers est parfois nécessaire pour permettre la valorisation des relations comme alternative à toute démarche intéressée des acteurs.

L'analyse effectuée par Le Galès pose la question de la coordination de l'action publique urbaine sous deux angles. La ville est non seulement considérée comme un lieu de pouvoir (politique, marché ...) mais aussi comme un système de réseaux techniques complexe. Ces derniers structurent l'espace urbain et le rendent lisible et viable (évitent le chaos en somme) : adductions d'eau potable, évacuation des déchets, éclairage public ... Ces réseaux permettent d'ordonner la vie et de rendre gouvernable la ville. Ils sont couverts par des institutions qui permettent d'assurer les autorités nécessaires et les organisations utiles à leurs fonctionnements et à leur pérennité. Outre l'aspect fonctionnel, ces institutions assurent aussi les liens avec les acteurs impliqués dans l'action collective.

Les problèmes urbains ont donc posé la question de la construction des institutions locales qui occupent un rôle de plus en plus structurant pour la ville.

Gouverner les villes passe aussi par le pilotage des différents réseaux qui existent.

2. L'instrumentation de l'action publique locale

Précisons que l'instrumentation de l'action publique est un moyen d'orienter les relations entre l'Etat et la société civile par des dispositifs techniques (lois, règlements, procédures ...) et sociales (symboliques, relationnels...).

Un instrument d'action publique constitue un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires

en fonction des représentations et des significations dont il est porteur. Selon cette approche, les réseaux techniques reposent d'avantage sur les réseaux sociaux qui se forment à partir d'eux, que sur leurs caractéristiques propres.

Le Galès s'est efforcé de dépasser la seule dimension technique des relations entre les acteurs. Il met en évidence la dimension « jeux sociaux » et fait de ces réseaux sociaux de véritables outils de gestion. En d'autres termes, les seuls outils et réseaux techniques ne suffisent pas pour aider à mettre en œuvre une politique publique locale. Il faut également y associer les réseaux sociaux qui les irriguent

Dans la continuité, notamment de Weber (1976), Le Galès met en évidence l'importance des dispositifs incarnant une rationalité légale formelle. Au départ, les instruments d'action publique étaient perçus comme des techniques de domination. La réflexion souligne l'importance de « l'instrumentation » dans « l'art de gouverner » et place au centre de l'analyse les pratiques complexes et multiples de « gouvernabilité » qui supposent deux tendances. En premier lieu, il faut des procédures techniques et des instrumentations qui la mettre en oeuvre. En second lieu, il faut définir un cadre qui permet de réguler les différents enjeux (stratégiques, de pouvoir …). Ce cadre doit mettre l'accent sur le développement de dispositifs concrets, de pratiques qui fonctionnent plus par la discipline que par la contrainte et régissent les actions des acteurs sociaux.

Les modes de gouvernance de l'action publique utilisent la contractualisation comme un levier essentiel de pilotage, en mettant en relation les autorités publiques et les acteurs économiques et sociaux. Les aspects liés à la communication et aux relations interpersonnelles doivent être pris en compte pour conforter cette gouvernance.

L'évolution des modes d'intervention de l'Etat a accompagné la croissance de ses domaines d'intervention et l'accumulation de ses programmes d'actions. La situation sur le terrain s'est alors peu à peu complexifiée. La question de « qui gouverne ? » se rajoute à celle de « comment gouverner ? ». La multiplication des acteurs concernés par les différentes actions de l'Etat et l'ouverture des frontières, notamment dans un contexte de construction européenne et de mondialisation croissante, compliquent le processus décisionnel de l'Etat. Le caractère sauvage de cette mondialisation et la complexité croissante de notre société, mettent souvent en cause l'efficacité de l'action de l'Etat sur le terrain. Pour y faire face, l'Etat s'organise et met en œuvre des outils de régulation innovants et plus adaptés. Le Galès (1995, 2003, 2005) a notamment mis en valeur cette idée en développant les questions de management et de gouvernance des réseaux d'action publique.

Comment, dans ce cadre, caractérise-t-on le contexte de l'action de l'Etat ?

Il est possible de le caractériser essentiellement par une multiplication des acteurs impliqués par l'action publique et par l'enchevêtrement des réseaux concernés par des problématiques transversales. Dans ce contexte, l'Etat se construit à partir d'un nouveau paradigme mettant en arrière-plan les relations de pouvoir et mettant d'avantage l'accent sur la concertation et la négociation sociale. Cette "nouvelle gouvernance négociée" a mis en évidence le renouvellement des instruments de l'action publique qui privilégie notamment le management des réseaux et la coordination entre des acteurs différents.

Nous récapitulons dans le tableau 15 les principales idées développées par Le Galès et ce qu'elles remettent en cause au regard de ce qui prévaut sur le terrain.

Tableau 15. Principales idées de Le Galès

Thèse de Patrick Le Galès	**Régulation politique classique**
Gestion territoriale décentrée	Gestion territoriale descendante
Implication croissante des acteurs locaux : évolution du processus de coordination	Décisions administratives selon le mode injonctif
Prise en compte du territoire comme une entité active : Autonomie de la décision Polycentralité de la régulation Territoire construit et identifié Espace politico administratif décentré	Centralisme administratif Centralisme politique Unité de l'espace politico-administratif
Recomposition des espaces d'exercice du pouvoir : Déterritorialisation et création de pouvoirs supranationaux (Union Européenne) Mouvement de reterritorialisation de l'espace de l'action publique : nouveaux échelons d'intervention (exemples : EPLE, bassin de vie ou bassin de formation)	Pouvoir exclusif de l'Etat Territoire national
Espaces construits sur la base des relations, d'histoires communes et d'identités communes	Construction sur la base d'un projet politique global – légitimité : élections
GOUVERNANCE	**GOUVERNEMENT**

Nous retenons de l'analyse de Le Galès, que les institutions de l'Etat n'ont plus le monopole de l'action publique. Cette dernière implique de plus en plus d'acteurs locaux concernés à des degrés divers par les décisions politiques à prendre. Pour Le Galès, la politique englobe deux dimensions : l'aspect macro lié à des rapports de domination et l'aspect micro lié à des configurations d'acteurs. Dans cette relation, la gouvernance modifie les modes d'exercice de la domination et apporte de nouvelles marges de jeu pour les

acteurs. Les aptitudes à mettre en œuvre les actions collectives au plus près du terrain, en impliquant les acteurs concernés, détermine la qualité du pilotage de l'action publique.

Cette analyse nous permet d'aborder l'objet de recherche sous l'angle de la gouvernance du système éducatif, et spécialement dans sa régulation de proximité.

L'encastrement de l'EPLE dans une institution et dans un système juridique et administratif pose le problème de la mise en œuvre de la politique éducative locale et les liens avec les réseaux de politiques locales.

La référence aux travaux de Le Galès nous amène à accorder une attention particulière aux nouvelles formes partenariales et contractuelles de régulation de l'action publique, dans un contexte d'autonomie de l'établissement. Dans ce contexte, nous devons envisager l'outillage du pilotage de l'EPLE en prenant en compte que l'existence d'un monde commun entre les individus est liée à leur inscription dans des activités et des réseaux, construits comme des flux. Il nous conduit à nous interroger sur les modes de production et de régulation des politiques publiques et à imaginer des référentiels et des stratégies d'actions adaptés.

Les travaux de Le Galès nous ont amenés à nous poser une dernière question concernant le statut « d'acteur collectif » et de ses aptitudes à, tout en fédérant ses membres autour de valeurs et de projets communs, intégrer d'autres ressources en impliquant d'autres réseaux.

Dans cette perspective, la gouvernance peut aussi se définir comme le gouvernement d'un territoire virtuel composé de réseaux d'actions publiques. Le pilotage de l'EPLE se situe de plus en plus dans cette perspective.

C. Approche réticulaire et contrôle de gestion

Plusieurs auteurs montrent l'intérêt du contrôle de gestion dans un contexte de pilotage ouvert et interactif (Albernethy et Brownell, 1999 ; Simons, 1990, 1995, 1999 ; Berland, 2004, Bisbe et Otley, 2004 ; Sponem, 2004). Des auteurs comme Frow, Marginson et Ogden (2005), ont développé des recherches sur des modèles d'interactions sociales en lien avec des systèmes de contrôle de gestion. Ils ont mis en évidence l'interactivité de la procédure budgétaire et des pratiques sociales comme mode de régulation.

De nombreux travaux, axés sur les systèmes budgétaires, ont été enrichis par une approche réticulaire, en explorant les effets des relations interpersonnelles dans les

organisations. Dans cette optique, les processus budgétaires et de contrôle et la structuration des relations interpersonnelles sont intimement liés (Chapman, 1995 ; 1998 ; Froehlicher, 1998 ; Giordano, 2004).

Pour compléter cette présentation, nous évoquerons les résultats d'une étude de cas réalisée par Fabienne Villesèque-Dubus (2007) sur le lien entre le processus budgétaire et le réseau social. Elle a conduit une analyse d'un réseau de relations autour de la procédure budgétaire en empruntant des concepts liés au réseau social. Elle s'est intéressée d'une façon précise aux effets interactifs et intégrateurs des budgets. L'étude a été menée au sein d'une PME spécialisée dans la production de bouchons de liège. Au moment de l'étude, l'entreprise se trouvait dans un processus de développement de systèmes d'information comptable qui comporte l'élaboration, le suivi et la révision budgétaire. L'auteur a proposé une analyse réticulaire afin de mettre en évidence les interactions entre les acteurs liés aux métiers de l'entreprise. L'étude faisait ressortir la cohésion et les jeux de pouvoir s'exerçant dans la mise en œuvre de la procédure budgétaire.

Elle mesurait l'intensité des relations interpersonnelles dans chacune des étapes du processus budgétaire (élaboration, suivi et révision budgétaire). Les résultats observés soulignent l'importance des jeux d'acteurs dans la procédure budgétaire ainsi que le lien entre cohésion et utilisation des systèmes budgétaires. L'analyse basée sur des calculs de centralité de degré, mesurant le rôle central d'un individu ainsi que son prestige (Lazega, 1998), a permis de confirmer l'importance du rôle des jeux des acteurs dans le processus budgétaire. La centralité définit la position d'un membre au sein d'un réseau social. Dans cette optique, son étude a permis de positionner des acteurs clés, le contrôleur de gestion et le directeur de production, comme ayant un rôle central dans le processus budgétaire. L'étude souligne l'importance du rôle de pédagogues inhérent aux acteurs-clés et du partage de connaissances entre tous les acteurs, dans une logique de relation à double sens. Concrètement, il apparaît que, lors de la mise en œuvre de la procédure budgétaire et du contrôle de gestion, des acteurs-clés s'impliquent davantage et se mettent davantage en inter - relations avec les autres acteurs (opérationnels essentiellement). L'étude montre également, grâce à un sociogramme qui analyse les relations de l'ensemble du réseau social, les effets cohésifs du processus budgétaire (Lazega, 1998). La place des «acteurs-relais » y est mise en évidence, notamment dans le processus de socialisation de connaissances (Bollecker, 2002). Leur position d'expert et leur capacité à problématiser et à socialiser l'information leur confère un pouvoir de coordination et de facilitation de la diffusion des outils. Ce pouvoir est renforcé par leur maîtrise de la communication et leur bonne connaissance de l'information (Crozier et Friedberg, 1977). Reste que, ce constat est subordonné à leur aptitude à développer une communication de type pédagogique et à

double sens, basée sur l'échange et le dialogue et de nature à favoriser le changement managérial.

Les travaux mettant en avant le jeux des acteurs et de pouvoir exercés dans le processus budgétaire, ont permis de confirmer la position de coordinateurs de certains acteurs-clés, notamment celle du contrôleur de gestion (Besson et Bouquin, 1991, p. 69).

L'analyse des centralités révèle les mécanismes d'interactions sociales liés au processus budgétaire déjà mis en avant par Frow, Marginson et Ogden (2006).

L'analyse réticulaire permet par ailleurs de mettre en évidence l'existence de « clique ». Il s'agit de repérer des sous-groupes et de vérifier s'il existe des « relations fortes, intenses, directes et fréquentes » entre les membres (Lazega, 1998, p.48). L'étude révèle par ailleurs une transversalité de relations interpersonnelles. Il s'agit surtout d'une latéralisation des échanges entre opérationnels qui met en évidence le rôle des mécanismes des interactions sociales en complément des systèmes comptables qui ne peuvent pas générer directement des transversalités entre les acteurs (Frow, Marginson et Ogden, 2005). Les processus de coopération entre acteurs ne sont pas inhérents aux systèmes de contrôle de gestion directement. Les mécanismes de coordination informels apparaissent alors comme le complément nécessaire des mécanismes formels de contrôle (de gestion) (Macintosh et Daft, 1987 ; Guibert et Dupuy, 1997, Albernethy et Brownell, 1999).

Quels prolongements dans l'EPLE ?

La principale interrogation liée à notre recherche qui s'inscrit dans le ce champs théorique, concerne sa duplication dans le contexte de l'EPLE ? Il s'agit précisément de mesurer l'impact de l'approche réticulaire dans la diffusion et l'adoption de l'outil de contrôle de gestion dans l'EPLE.

Compte tenu du contexte institutionnel de l'EPLE, marqué par une dynamique de changement du cadre de gestion, lié notamment à la mise en œuvre de la LOLF et par un surcroît d'intérêt pour la démarche de projet d'établissement, nous avons choisi de compléter notre ancrage théorique par une approche néo-institutionnelle. Dans cette optique, nous avons pris en compte la tendance des EPLE à s'inscrire dans ce cadre qui incite aux développements des outils de gestion (isomorphisme).

III. Prolongement et apports de la théorie néo-institutionnelle

A. La théorie néo-institutionnelle et les pressions institutionnelles

Le néo-institutionnalisme se caractérise par deux notions clés, celle d'institution et celle de champ organisationnel. Les institutions sont définies comme des structures et des usages qui font sens et qui stabilisent le comportement social des agents (Scott, 2001). Elles évoluent au sein de champs organisationnels qui regroupent les organisations ou les acteurs qui forment une vie institutionnelle bien identifiée. Le concept de champ organisationnel est défini comme « une communauté d'organisations partageant un système de pensée commun et dont les participants interagissent plus fréquemment et de façon décisive avec les acteurs internes au champ qu'avec les externes » (Scott, 1995, p. 6). Cette notion permet de cerner avec pertinence les agents concernés par l'étude. En effet, l'analyse des institutions accorde une attention au contexte social et à la stabilité des institutions sociales. March et Olsen (1984) précisent à cet effet que « les institutions sociales, politiques et économiques sont devenues plus importantes, considérablement plus complexes et riches en ressources, et a priori plus importantes pour la vie collective ». S'intéresser aux institutions, cela revient à s'intéresser aux mécanismes par lesquels l'action économique et sociale se réalise.

L'analyse institutionnaliste considère les institutions comme les bases structurantes de la vie sociale et politique. Elle éclaire la façon dont le sens est socialement construit et dont le travail symbolique transforme la conception de l'action. Elle suggère que les préférences individuelles et des catégories de pensée élémentaires comme le moi, l'action sociale, l'Etat et la citoyenneté, sont façonnées par des dispositifs institutionnels.

Le néo-institutionnalisme dans l'analyse organisationnelle se distingue par son caractère sociologique (Di Maggio et Powel, 1997). Il prend ses racines dans le « vieil institutionnalisme » de Selznick (1949, 1957).

Selon Di Maggio et Powel (1997), les deux approches s'intéressent aux interactions entre les organisations et leurs environnements, et toutes les deux ont pour ambition de révéler des aspects de la réalité très éloignés de la description formelle des organisations. Elles mettent l'accent sur le rôle de la culture dans la mise en forme de la réalité organisationnelle.

La théorie néo-institutionnelle caractérise les comportements des organisations et des acteurs surtout au regard des contraintes sociales. Les acteurs n'agissent pas toujours par pure rationalité économique. Ils agissent dans un contexte socio-culturel qui exerce une

influence sur leurs comportements. Selznick (1949) a mis l'accent sur l'importance des contraintes culturelles et sociales dans le comportement et la structure des organisations. Ces dernières font l'objet d'influences externes liées à des valeurs et des normes véhiculées par leurs espaces d'influences institutionnelles. Ces contraintes sont de nature coercitive (lois et règlements), normative (normes professionnelles) et mimétiques (imitation des pairs ou des autres organisations du champ institutionnel). Elles influencent les mutations des organisations et tendent à une convergence des comportements qualifiée d'isomorphisme (DiMaggio et Powell, 1983 ; Meyer et Rowan, 1977). Ainsi, des pressions politiques, qui présentent des enjeux de légitimité, peuvent inciter les organisations publiques à innover, surtout si l'environnement présente des signes de déclin (Verhoest, Verschuere et Bouckaert (2007).

L'isomorphisme coercitif est lié directement au champ institutionnel de l'organisation. Il résulte notamment des pressions exercées par l'Etat qui établit de nouvelles lois et règles. La recherche de la conformité incite l'organisation à adopter des comportements conformes au cadre général.

L'isomorphisme normatif se base essentiellement sur le comportement professionnel des acteurs qui, par leurs échanges, forment une convergence de comportements. Les acteurs évoluent souvent au sein de réseaux professionnels et sont motivés par la « recherche de conformité aux normes produites par la structure sociale » (Eric Leroux, PC Pupion, 2006).

Di Maggio et Powell (1983) soulignent également l'importance de l'isomorphisme mimétique des organisations qui évoluent dans des situations complexes et confuses. Faute de solutions connues, les organisations adoptent les comportements qui leur semblent les plus légitimes compte tenu des pratiques des autres organisations du même champ institutionnel. Durand (2003) définit la légitimité comme un attribut lié à des organisations qui leur donne le statut de référence pour mener à bien des actions. Eric Leroux et PC Pupion (2006) précisent en outre qu'elle résulte de l'excellence dans une fonction, dans un domaine ou de la constitution d'un capital social. L'intérêt que peut avoir une organisation à imiter les pratiques d'autres organisations repose sur leurs positions de référence. L'imitation découle alors d'une volonté de reproduire des choix de gestion effectués par d'autres.

Les auteurs comme Berger et Luckman (1966) se sont particulièrement intéressés à la consolidation des normes institutionnelles comme faisant partie d'un processus social complexe et continue. Ainsi, il apparaît que le champ institutionnel, souvent présenté comme stable, peut évoluer. Des confrontations y sont possibles autour des représentations et des valeurs pouvant produire un « champ de bataille institutionnel » (Hoffman, 1999).

Dans l'optique d'une vision plus élargie de la théorie néo-institutionnelle, la relation entre institutions et organisation est présentée dans une perspective dynamique et processuelle.

B. La théorie néo-institutionnelle et la diffusion de l'innovation dans les organisations publiques : le concept d'entrepreneur institutionnel

La plupart du temps, l'innovation dans le secteur public profite des expériences de la diffusion des innovations dans le secteur privé. La diffusion dans le secteur public nécessite des adaptations au contexte (Sahlin-Anderson, 1996). Sur le plan opérationnel, le processus de diffusion d'innovations est facilité par des initiatives prises par les entrepreneurs institutionnels qui agissent comme des agents de changement. Les entrepreneurs institutionnels sont des acteurs qui disposent de ressources suffisantes pour générer de nouvelles institutions, notamment pour répondre à leurs intérêts (DiMaggio, 1988). L'entrepreneuriat en tant que moteur de diffusion d'innovations en administration publique constitue une thématique de recherche qui remonte à très longtemps (Windrum et Koch, 2008). Les travaux réalisés en lien avec les administrations publiques, contexte fortement institutionnalisé, s'attachent à déployer un entrepreneuriat plus collectif ou plus systémique (Bernier et Hafsi, 2007). Il fait appel à des alliances entre acteurs. L'entrepreneuriat institutionnel est souvent utilisé dans un contexte de crise. Fligstein (2001) par exemple, a montré le rôle joué par la Commission européenne qui a agi comme entrepreneur institutionnel pour développer le marché unique. Outre l'influence du contexte sur la capacité d'agir, l'influence de la position de l'acteur dans le champ institutionnel est importante sur ses comportements d'entrepreneur. La question souvent posée par les thèmes de recherche concerne le lien entre pouvoir d'action de l'acteur et les opportunités qui sont offertes. Dans cette optique, les résultats tendent à conclure que le changement provient souvent d'acteurs périphériques (Lockett et autres, 2012) car ils sont les moins avantagés par les arrangements institutionnels et les plus réceptifs à des normes alternatives. Les auteurs montrent que ce sont les entrepreneurs qui occupent une position intermédiaire qui sont les mieux placés pour impulser un changement important. La position d'entrepreneur leur octroie la possibilité et la légitimité d'agir et la proximité avec le terrain accroit leur pouvoir d'action. Pour conforter cette légitimité, ils développent des liens avec d'autres acteurs afin d'obtenir leur coopération, en prenant appui sur des ressources matérielles (incitations), et symboliques (discours) (Hardy et Maguire, 2008)

C. La théorie néo-institutionnelle et le contexte de l'EPLE : le concept d'arrangement institutionnel

L'approche néo-institutionnelle éclaire notre travail de recherche particulièrement en ce qui concerne son volet qui porte sur ce que Davis et North (1971) appelaient les « arrangements institutionnels » et les travaux qui en ont découlé concernant les modes de gouvernance (Williamson, 1996).

Les travaux sur la théorie néo-institutionnelle nous permettent de compléter l'analyse sur l'aptitude des instances intermédiaires de pilotage dans la diffusion des outils de gestion dans l'EPLE. La notion « d'arrangement institutionnel » appliquée à ces instances pourra-t-elle jouer un rôle important dans la dynamique de diffusion ? Quels peuvent en être les freins et les obstacles à lever et les leviers à actionner ?

Nous proposons, tout d'abord, de faire une distinction entre environnement institutionnel et arrangement institutionnel. Cette distinction est faite par Lance Davis et Douglas North (1971, pp 6-7). Pour ces auteurs, l'environnement institutionnel renvoie aux règles du jeu et à la légalité qui encadre l'activité des acteurs. L'arrangement renvoie aux modes d'utilisation de ces règles par les acteurs et aux modes d'organisation des transactions dans le cadre de ces règles. Coase donne un contenu plus précis en parlant de « structures institutionnelles de la production » (Coase, 1991). Nous entendons par institution au sens d'« un ensemble de règles durables, stables, abstraites et impersonnelles, cristallisées dans des lois, des traditions ou des coutumes, et encastrées dans des dispositifs qui implantent et mettent en œuvre, par le consentement et/ou la contrainte, des modes d'organisation des transactions » (C. Ménard, 2003). Plusieurs points caractérisent cette définition. En premier lieu, la stabilité et la durabilité des règles du jeu caractérisent fondamentalement une institution. Il ressort de ce premier trait caractéristique, une permanence des institutions, particulièrement de leurs modes de gouvernance (ou modes organisationnels). Il en découle une conséquence importante concernant l'horizon temporel de l'analyse des institutions qui doit être engagée sur le long terme. Williamson propose à cet effet « de penser les institutions en termes séculaires » (Williamson, 2001). En analysant les arrangements institutionnels, Williamson, leur attribue une échelle des temps intermédiaire et parle de « intra-séculaires ». Le deuxième point caractéristique de la définition concerne les règles du jeu qui sont qualifiées d'abstraites et d'impersonnelles. Elles transcendent les individus et les organisations. Elles s'imposent à tous les agents concernés par l'institution et elles ne peuvent pas être interprétées sous peine de générer de l'arbitraire et de l'injustice. De cette rigidité, émerge une tension à l'origine de la dynamique des institutions. Nous soulignons enfin le caractère

normatif des institutions qui n'existent que par les dispositifs qui engendrent les règles du jeu.

L'analyse des arrangements institutionnels destinés à la mise en œuvre des règles dans un contexte institutionnel est une composante essentielle de l'analyse néo-institutionnelle et pose l'un des fondements de notre démarche de recherche.

En effet, la place prise par le conseil pédagogique, en tant qu'instance de pilotage et de régulation interne à l'EPLE, dans notre démarche de recherche, nous situe bien dans cette perspective d'analyse des micro-institutions par rapport aux lois générales qui les cadrent. Il en sera de même du prolongement de notre étude au bassin de formation, pris comme une forme d'arrangement institutionnel, et de son lien avec le conseil pédagogique.

L'intérêt porte précisément sur les arrangements institutionnels qui vont faciliter les transactions et réduire les coûts. L'analyse porte sur deux aspects : l'enforceability, c'est à dire la capacité d'implémenter ex-ante des règles et des procédures de mise en œuvre réalisables, et l'enforcement, ou les dispositifs nécessaires pour rendre ces règles opérationnelles ex-post, de manière à sécuriser les transactions des agents.

En règle générale, l'efficacité d'une institution s'apprécie au regard du volume des transactions qui s'y effectuent et à leur fluidité. Ils caractérisent aussi le dynamisme de l'institution. Mais l'efficacité d'une institution doit être aussi appréciée au regard de l'équité qui en résulte. L'efficacité pourrait être en effet qu'en apparence et des effets négatifs pourraient résulter d'une amélioration du volume et de la qualité des transactions, même en présence d'une réduction des coûts de ces transactions.

Par ailleurs, le critère d'efficacité ne renseigne pas systématiquement sur la stabilité des institutions. Des institutions inefficaces, parce qu'elles ne favorisent pas les transactions ou augmentent beaucoup leurs coûts, peuvent rester en place très longtemps.

La recherche intervention menée dans le cadre d'un EPLE nous conduira à appliquer les règles d'analyse néo-institutionnelle dans un contexte différent de celui qui a permis l'essor de la théorie à l'origine, en rapport avec l'économie marchande. En axant notre analyse sur les arrangements institutionnels, nous porterons une attention particulière sur les formes organisationnelles intermédiaires. Nous entendons par-là des modes de gouvernance qui repose sur des instances internes et externes (à l'EPLE) qui facilite la gouvernance et réduisent des comportements opportunistes des acteurs. Ces arrangements joueront le rôle d'interface dans le pilotage des organisations. Une meilleure connaissance de ces instances intermédiaires nous permettra d'en comprendre davantage le fonctionnement, de formaliser les contrats qui régissent leurs fonctionnements et les

mécanismes de coordination et d'incitation. Quels rôles pourront-ils jouer dans la production et la diffusion des outils de gestion ?

En résumé, la théorie néo-institutionnelle, contribuera à une étude plus approfondie des dispositifs dans l'EPLE qui lui permettent d'organiser les transactions en interne de façon efficace ou encore sur la façon dont un groupe d'acteurs qui prend appui sur ces dispositifs contribue à l'efficacité du pilotage de l'organisation par rapport à d'autres arrangements institutionnels.

Nous souhaitons en définitive faire converger notre travail vers la mise en lumière de potentiel de redéfinition des contrats individuels et collectifs qui fondent les règles de choix organisationnels et l'adhésion des acteurs et parties prenantes. Et pour cela, nous avons fait le choix de placer les instances intermédiaires de régulation de l'EPLE (conseil pédagogique, CESC) dans le rôle de « micro-institutions » (Levy et Spiller, 1994) et d'interface entre l'environnement institutionnel et les acteurs de l'organisation. Des études réalisées, notamment par Levy et Spiller (1994) et Ménard et Shirley (2002), montrent le rôle clé de ces dispositifs dans le choix organisationnel et leurs effets en termes de performances. En mettant en évidence l'importance de ces micro-institutions, essentiellement dans certains secteurs d'activités, les auteurs ont fait émerger une théorie des « institutions relais », « articulant les règles du jeu générales aux modes effectifs d'organisation des transactions. Selon ces auteurs, ce sont ces institutions relais qui expliquent pour une large part les différences de performance et explique pourquoi un même mode de gouvernance ou la même organisation mène vers le succès ou l'échec. Qu'en est-il dans le secteur public d'enseignement ? Peut-on vérifier la théorie des « institutions relais » dans la mise en œuvre du pilotage de la performance d'un EPLE ? Et quel rôle, les instances de régulation intermédiaires jouent-elles ? D'une manière générale, nous avons contribué à une meilleure connaissance des institutions scolaires (EPLE) et à la façon dont elles interagissent avec les arrangements auxquels elles servent de support et de cadre.

D. Les apports de la théorie néo-institutionnelle pour la recherche sur la diffusion des outils de contrôle de gestion

La théorie néo-institutionnelle (Meyer et Rowan, 1977) et (Di Maggio et Powell, 1983) est très fortement mobilisée dans les recherches en sciences de gestion. Elle est particulièrement en phase avec l'étude de systèmes de comptabilité et de contrôle. Le cadre d'analyse porte essentiellement sur les conditions de l'insertion dans le contexte institutionnel et sur les voies possibles du dépassement de cette perspective pour mettre

l'accent sur le rapport organisation/institution (Marie Boitier et Anne Rivière, 2008). L'un des enjeux des différentes recherches concerne l'analyse des dynamiques institutionnelles qui concernent les systèmes de contrôle de gestion au sein des organisations. Les différentes contributions mettent en exergue une dimension processuelle à l'organisation et aux systèmes de contrôle de gestion. En outre, tout en nuançant le déterminisme institutionnel inhérent à la théorie néo-institutionnelle, elle recentre le champ d'analyse sur les organisations et les acteurs. Il s'agit d'une démarche analytique multi-niveaux impliquant les processus de décision au sein de l'organisation et les mécanismes de structuration des contextes institutionnel et sociétal

Les études menées en rapport avec les outils de contrôle de gestion ont permis une évolution de la théorie par rapport aux articles fondateurs de Meyer et Rowan (1977) et de DiMaggio et Powell (1983). D'une vision centrée sur l'influence de l'environnement institutionnel (normatif, coercitif et cognitif) nous sommes passés à une approche « structuro-fonctionnaliste » qui montre le rôle important du contexte social qui a tendance à inciter les organisations à adopter des structures formelles identiques au sein d'un champ. Cette évolution permet par ailleurs de mettre davantage l'accent sur l'aspect processuel mettant en relation organisation, contexte institutionnel et actions (Barley et Tolbert, 1997 ; Burns et Scapens, 2000 ; Greenwood et al., 2002).

Quels sont les apports de l'analyse traditionnelle ?

Les auteurs fondateurs de la théorie néo-institutionnelle mettent en exergue « l'homogénéisation des structures organisationnelles, sous l'influence d'institutions coercitives, cognitives et normatives, parfois indépendamment de la question de l'efficacité interne de ces structures » (DiMaggio et Powell, 1983). Dans cette optique, l'organisation inter - agit avec des acteurs, tous soumis aux mêmes contraintes institutionnelles, qui l'emmènent à participer à la construction de règles communes qui lui procurent stabilité et légitimité (Di Maggio et Powell, 1983, p. 148). La référence au champ institutionnel, nous amène à prendre en compte les pressions institutionnelles auxquelles les organisations concernées sont soumises et qui les poussent à une homogénéisation et à la construction d'une culture commune, notamment en ce qui concerne le pilotage. Ce déterminisme institutionnel est néanmoins relativisé par Meyer et Rowan (1977) qui mettent en évidence les possibilités de découplage entre l'organisation et son contexte institutionnel. Les pratiques peuvent en effet se conformer à des contraintes opérationnelles et techniques, tout en maintenant une posture conforme à « des structures formelles standardisées et légitimées ». A ce propos, les auteurs précisent que « les systèmes de contrôle comptable ne sont pas seulement le reflet des besoins internes de l'organisation, mais servent

également à afficher une certaine rationalité qui permet d'être légitime au sein de l'environnement institutionnel ».

Nous retiendrons de l'analyse traditionnelle de la théorie néo-institutionnelle que l'organisation n'est pas seulement insérée dans un environnement technique et économique. L'influence de l'environnement institutionnel est déterminante, notamment dans la mise en œuvre de système de contrôle de gestion. L'organisation participe à la construction de règles communes qui lui permettent d'évoluer au sein d'un champ institutionnel où elle trouve intérêt à agir avec des acteurs et des parties prenantes. Elle peut parfois prendre ses distances par rapport à ces règles, en adoptant une posture propre et des pratiques propres. Précisément, une organisation peut se doter d'une marge de manœuvre, notamment managériale, dans le champ institutionnel qui continue à régir sa conduite.

E. Vers une perspective dynamique et processuelle.

Dans une optique institutionnelle dynamique, moins déterministe, les travaux qui ont succédé à la vision traditionnelle, présente la théorie néo-institutionnelle dans un champ institutionnel en interaction avec les actions qui s'y produisent. Une influence réciproque et récursive y est possible. Cette approche néo-institutionnelle, enrichie par les recherches sur la diffusion des systèmes de contrôle de gestion, valide le principe d'un compromis entre une vision stable de l'institution et une vision processuelle qui permet des arrangements et des interactions entre les acteurs. Des adaptations sont donc possibles pour permettre d'établir un pont entre institutions et organisations. Les interactions au quotidien sont représentées sous la forme de « scripts » par le modèle de Barley et Tolbert (1997) (voir tableau 16)

Tableau 16. Les interactions entre institutions et organisations (Adapté du modèle de Barley et Tolbert, 1997).

Encodage	Traduction des principes institutionnels généraux dans les scripts utilisés dans des contextes spécifiques
Mise en scène	Enact des scripts : les acteurs s'inscrivent dans une mise en scène (souvent inconsciente) qui implique des choix
Révision	Réplication des scripts qui orientent l'action : les acteurs contribuent à la reproduction des scripts, conduisant ainsi à la reproduction des institutions
Objectification	Externalisation des comportements : institutionnalisation des scripts dans les structures formelles de l'organisation

La perspective développée par ce modèle s'inscrit dans une dimension dynamique et récursive de l'interaction entre institutions et actions. Il s'agit précisément d'une modélisation processuelle du changement en cernant ses différentes étapes.

Le modèle de Burns et Scapen (2000) se rapproche du précédent en mettant l'accent sur le concept de « routine » défini comme un schéma de pensée et d'action, habituellement adopté par un groupe d'individus. Il distingue entre les règles et les routines dans le processus d'institutionnalisation pour différencier les règles institutionnelles qui régissent le fonctionnement de l'institution (comment les choses devraient être faites ?) et les pratiques effectives (la façon dont les choses sont réellement faites). Les auteurs mettent ainsi en évidence la possibilité de mesurer un potentiel de découplage entre l'institution et l'organisation et d'appréhender les sources potentielles de changements managériaux. L'analyse de Burns et Scapen (2000) est centrée sur les conditions de changement du système de contrôle de gestion au sein d'une organisation. Le changement passe par un processus de routinisation qui se compose d'échanges et de négociations avec les acteurs jusqu'à l'aboutissement d'une mise en scène acceptable qui se traduit peu à peu par l'émergence de nouvelles règles acceptées par tous. Dans cette optique, selon les auteurs, « les règles et les routines viennent se substituer aux scripts comme intermédiaires entre le monde des institutions et le monde des actions ». Cependant, le modèle souffre d'une analyse excessivement centrée sur le changement technique lié au système de contrôle de gestion et néglige le rôle des jeux sociopolitiques des acteurs autour du changement. La vision originelle de la théorie néo-institutionnelle a dû être enrichie par une perspective sociale plus accentuée, mettant en exergue le rôle de l'acteur dans l'interaction entre institutions et organisations.

Les recherches les plus récentes sur les processus d'institutionnalisation des pratiques de management adoptent une approche multi niveaux. Elles proposent de centrer l'analyse sur la diversité des pratiques organisationnelles au lieu de s'intéresser uniquement sur leur homogénéisation. Par ailleurs, une approche par le discours vient en appui du processus d'institutionnalisation. Parmi les auteurs qui ont mobilisé ce cadre en sciences de gestion, Moquet et Pezet (2006) ont étudié la place du discours dans la diffusion des outils de gestion dans les entreprises. Ils distinguent trois niveaux dans ce processus : un niveau macro (société), un niveau méso (l'entreprise) et un niveau micro (outils de gestion). L'outil de gestion endosse un statut plus large. Il permet au manager d'assumer un double rôle, de gestionnaire économique et financier et de responsable de la légitimité du système de contrôle de gestion et donc de son institutionnalisation (Miller et O'Leary, 1987). Dambrin et

al. (2007) s'appuie sur ce cadre et considère l'outil de gestion comme facteur essentiel dans le processus d'institutionnalisation du changement managérial.

Les travaux sur la théorie néo-institutionnelle offrent donc un cadre d'analyse et un champ d'action suffisants aux organisations de type EPLE pour faire évoluer leurs pratiques managériales.

IV. Théorie de l'apprentissage organisationnel :

A. Mémoire organisationnelle et organisation apprenante

Le concept de mémoire organisationnelle et son introduction dans notre recherche donne une orientation au modèle de management que nous avons voulu construire pour l'EPLE. La mémoire organisationnelle se compose des savoirs collectifs mis à la disposition de tous les acteurs de l'organisation. Elle est la résultante d'une dynamique d'apprentissage organisationnelle. Chris Argyris et Donald Schön (1996) ont été les premiers à définir le concept d'apprentissage organisationnel. Ils parlent du « savoir actionnable » en ce qui concerne la mémoire organisationnelle. Ils sont partis du constat que « les organisations n'apprennent pas ». En effet, leurs observations du terrain leurs ont permis de faire le constat qu'en général, les organisations savent moins que leurs membres. Ils ont également observé l'existence d'organisations qui ne semblent pas pouvoir apprendre ce que les membres de l'organisation savent. D'autres auteurs ont également étudié le concept. J.C. Tarondeau définit le savoir organisationnel comme « l'ensemble des croyances partagées au sein d'une organisation sur les relations causales entre phénomènes » (J.C. Tarondeau, 2000). Les auteurs comme Chris Argyris et Donald Schön, en travaillant sur le thème de l'apprentissage organisationnel, se projettent dans l'optique d'une « épistémologie de l'agir professionnel ». Ces auteurs ont marqué les recherches récentes sur le management des organisations en l'inscrivant dans une logique d'apprentissage organisationnel et en renforçant la démarche de projet par des concepts et des outils (A. Bouvier, 2014). Ces recherches visent à répondre aux questions sur les processus de construction et de légitimation des mémoires organisationnelles et sur la manière de faire progresser une organisation. Leurs travaux font suite à ceux de Gérard Koenig (1992,2004) qui positionnent les connaissances comme le résultat de l'acquisition d'un savoir-faire et de la réflexion dans l'action.

Les travaux sur l'apprentissage organisationnel s'inspirent du modèle du management cognitif. Alain Bouvier cite à ce propos « qu'ils proposent un pari sur les stratégies de conduite et d'animation des changements collectifs et donnent un sens nouveau et affirmé au thème de l'autoformation d'une organisation » (Alain Bouvier, 2014).

Le thème de l'apprentissage organisationnel constitue un fil rouge de notre recherche fondée sur une réingénierie de la démarche de projet d'établissement et son instrumentation grâce au tableau de bord prospectif. Ce thème ne fait pas encore l'objet de recherches dans les EPLE. Notre démarche s'inscrit dans une dynamique de construction d'un modèle managérial fondé sur les apprentissages collectifs et sur la capitalisation de savoirs et de savoir-faire. La construction de ce modèle passe par la formalisation qui se traduit par l'écriture d'un projet d'établissement entièrement revue à l'aune de l'adaptation d'un outil de contrôle de gestion inspiré du tableau de bord prospectif. L'adaptation d'un tableau de bord prospectif vise à faciliter la construction d'une organisation apprenante, notamment en structurant sa mémoire organisationnelle. La mise en œuvre du projet d'établissement et son instrumentation constituent un levier de construction d'un établissement apprenant.

Le concept d'apprentissage organisationnel renvoie à la notion d'établissement apprenant. En ce qui concerne l'établissement scolaire, nous retiendrons la définition suivante proposé par Alain Bouvier (2014) : « Un établissement apprenant est un système d'actions, de conduite de l'action et d'apprentissages collectifs, qui apprend en permanence, régule, tire des leçons de ses expériences, capitalise ses connaissances, ses savoir-faire et ses compétences pour les transmettre et se transformer volontairement pour atteindre ses objectifs, en fonction des évolutions de son environnement, de ses ressources, de la culture et des représentations des groupes d'acteurs ».

Notre analyse du terrain rejoint celle de l'Inspection générale (1998) qui observe « qu'il y a dans tout établissement un trésor d'expérience pédagogique, beaucoup de réflexions, beaucoup de bonne volonté. Mais tout cela se perd trop souvent sous les poids des routines, des difficultés administratives, de l'individualisme des personnes ou même des petites équipes ».

B. Les routines organisationnelles défensives :

Des obstacles au changement sont nombreux dans l'EPLE. Chris Argyris les qualifie de routines défensives. Il qualifie ainsi « toute procédure ou action qui inhibe les possibilités d'un individu, d'un groupe, d'une organisation, de gérer des situations inattendues,

embarrassantes, menaçantes et qui empêche les acteurs d'identifier les causes ». Selon l'auteur, les acteurs s'abritent souvent derrière ces routines pour ne pas s'engager dans des changements managériaux. Elles constituent un obstacle à l'apprentissage organisationnel. A cet égard, il met en évidence un paradoxe en précisant : « aussi curieux que cela puisse être, les individus développent des plans pour rester dans l'ignorance ». Il précise également que « nous sommes conscients de l'inconséquence des autres et nous sommes conscients qu'ils n'en ont pas conscience. Nous avons rarement conscience de notre propre inconséquence ».

C. Les niveaux de l'apprentissage :

Chris Argyris et Donald Schön distinguent trois niveaux de l'apprentissage organisationnel. Ils correspondent à des niveaux de régulations différents. Le niveau 1, appelé « local monitoring » ou « simple boucle » correspond à un mode de régulation qui vise des corrections mineures sans remettre en cause les caractéristiques essentielles du cadre établi. Ce sont des régulations empiriques qui s'inscrivent dans une attitude essentiellement pragmatique de recherche de l'efficacité immédiate.

La double boucle correspond à un niveau de régulation qui remet en cause les objectifs escomptés et les normes établies. Elle intègre des interprétations de l'environnement et de ses évolutions (Alain Bouvier, 2014). Chris Argyris situe le seuil de mise en œuvre de l'apprentissage organisationnel dans une organisation à sa capacité d'actionner une régulation à double boucle. Pour Chris et Argyris, une organisation devient apprenante lorsqu'elle peut réaliser durablement des apprentissages en double boucle. Selon les auteurs, la lutte contre les routines défensives est un levier de développement de l'apprentissage organisationnel.

Alain Bouvier rajoute un troisième niveau de régulation qui vise à « réguler les mécanismes de régulation ». Il permet de remettre en question les processus mis en œuvre en analysant leur pertinence, leur cohérence et leur rigueur. Il vise également à revisiter les mécanismes de régulation. Ce niveau de régulation met en évidence la capacité de l'organisation à apprendre et à mettre en œuvre une autoévaluation.

D. L'apprentissage organisationnel et la construction des connaissances :

Les théories liées à l'apprentissage organisationnel mettent en exergue l'importance de l'articulation entre apprentissage et changement. Tout changement dans une organisation repose sur un apprentissage profond. Chris Argyris affirme que « nous apprenons lorsque nous parvenons à détecter et à corriger une erreur »

Le management doit mettre en oeuvre les outils nécessaires pour impulser l'apprentissage organisationnel, en mettant en oeuvre la correction collective des erreurs, en commençant par la pratique de la double-boucle. Le niveau supérieur est du domaine du Knowledge management et vise à mettre en place une régulation à trois boucles. Ce niveau d'analyse porte sur le choix et la pertinence des processus adoptés (A. Bouvier, 2014).

La construction de connaissances est renforcée par les pratiques de conformation en miroir. Elle concourt à l'apprentissage organisationnel par la confrontation des connaissances et des pratiques entre des acteurs d'organisations différentes. Selon Alain Bouvier (2014), cela permet de dépasser le niveau d'apprentissage d'un seul établissement, pour tendre vers l'obtention de savoirs d'action issus de plusieurs pratiques. Nous devions développer des pratiques en miroir adaptées au contexte de l'EPLE, dans le cadre d'un protocole de recherche dont les principes de bases sont extraits des travaux de l'ISEOR.

Le modèle managérial produit permet à l'EPLE de cheminer vers une culture d'évaluation, voire d'auto-évaluation.

Le risque du processus mis en place réside dans l'installation des acteurs dans de nouvelles routines défensives liée à l'adoption des nouvelles règles. Les enjeux collectifs ont été suffisamment mis en évidence auprès des acteurs. Le développement d'un outil de gestion reconnu et son ancrage au processus de construction de la démarche de projet d'établissement permettra à chaque fois une remise en cause et évitera de tomber dans des évaluations rituels, voire purement administratives. L'ancrage au projet d'établissement donne du sens et installe l'outil dans une légitimité à l'épreuve du temps.

La recherche vise également à présenter le contour d'un modèle de régulation qui intègre cette dimension de la régulation du système éducatif et qui nous rapproche de la régulation de niveau 3 (au sens d'Alain Bouvier, 2011).

La diffusion de l'outil de gestion (tableau de bord prospectif) dans l'EPLE est l'occasion d'une réflexion autour d'un modèle conceptuel de pilotage. L'objectif sera de « comprendre comment l'action humaine est distribuée, relayée, et comment son contenu dépend des assemblages qui la prennent en charge et la façonnent ». Le modèle qui sera

expérimenté et son processus de diffusion dans un EPLE donneront lieu à une analyse en vue de définir un cadre institutionnel de pilotage qui sera adossé à la démarche de projet d'établissement. Le modèle est ensuite analysé au regard d'un schéma de déploiement dans l'EPLE.

Le cadre épistémologique et méthodologique choisi nous situe dans l'optique d'une recherche intervention. Les travaux de Savall et Zardet constituent la principale référence dans l'analyse que nous avons réalisée dans le cadre d'un EPLE.

V. Attentes liés aux théories mobilisées, dans notre recherche :

Nos attentes par rapport aux théories mobilisées, sont liées à la posture de recherche que nous avions choisie au départ. Les outils théoriques devaient nous aider à conduire la diffusion des outils de gestion, compte tenu des contextes sociologiques et institutionnels de l'EPLE. Dans cette optique, nous devions être en phase avec les orientations institutionnelles et les attentes des acteurs.

Nous souhaitions également tirer profit, dans notre démarche de recherche, du potentiel réticulaire interne et externe de l'EPLE pour mobiliser les acteurs et les enrôler dans le processus de diffusion de l'outil de gestion. Dans cette optique, comment prendre en compte les contingences locales et les ressources disponibles afin de les mobiliser dans le cadre d'une régulation qui ne peut plus se baser uniquement sur les aspects hiérarchiques ? Il y aurait-il une légitimité à construire un cadre de régulation dans l'EPLE à travers un réseau ? Quel est la place des contacts informels dans cette construction ?

Nous avons choisi la théorie de la traduction comme cadre principal de notre recherche. Les clés de lecture issues des travaux sur la théorie de la traduction devaient nous donner un éclairage sur les stratégies à mettre en œuvre pour faciliter la diffusion de l'outil de gestion, dans un environnement hostile. La prise en compte des éléments liés au contexte de la recherche, a placé notre démarche dans une dynamique de traduction (au sens de Callon et Latour). Pour cela, nous avions choisi de prendre appui sur des concepts issus de cette théorie, que les auteurs ont expérimentés dans d'autres contextes et dont nous souhaitions faire les leviers pour la diffusion du TBP dans l'EPLE. Le principal obstacle repéré dans la diffusion des outils de gestion issus du secteur privé, provient de la posture des acteurs, principalement les enseignants. Ces derniers nous paraissaient réfractaires aux changements managériaux basés sur les principes de la NGP, perçus comme étant

d'origine libérale. Lors de nos différentes expériences dans le pilotage d'EPLE, nous avons pu observer ces différents freins aux innovations managériales. Nous devions donc disposer de leviers pertinents pour contourner ces obstacles. Dans cette optique, nous attendions de la dynamique de traduction, une forte adhésion des acteurs au processus de diffusion de l'outil de gestion. Pour cela, nous avons relié le concept de « centre de traduction » au statut du conseil pédagogique dont nous devions expérimenter l'aptitude à mobiliser les acteurs de l'EPLE et à les faire adhérer au changement managérial. Nous attendions du conseil pédagogique qu'il soit en mesure de construire les compromis nécessaires pour rendre le rapport de force favorable au changement. Dans cette optique, d'autres concepts viendraient en complément, tel que le principe d'alliances qui permettrait de mobiliser des acteurs clés au sein du conseil pédagogique, favorables à la diffusion. Nous attendions de la mobilisation de ces concepts, l'émergence d'une dynamique d'enrôlement des acteurs dans le processus de construction de l'outil de gestion. Cet enrôlement devait suivre une phase préalable d'intéressement que nous avons eu à décliner pour chaque acteur-clé. Nous devions également mettre à l'épreuve des faits le rôle de l'outil de gestion comme « outil de traduction », en tant qu'artefact technique. Pour cela, nous devions le concevoir comme un outil de déploiement de la politique publique d'éducation dans l'EPLE et de reporting.

Le deuxième angle d'approche théorique, complète le premier. Nos attentes sont liées au souhait d'inscrire notre recherche en phase avec les orientations institutionnelles et le contexte socio-professionnel de l'EPLE. Il nous fallait donc une approche théorique qui aborde ce contexte en toute légitimité. C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix d'un cadre de recherche centré sur le processus de construction du projet d'établissement enrichi d'un outil de gestion. L'approche théorique devait conforter le changement managérial, tout en préservant le lien entre ce changement et le cadre de pilotage institutionnel (le projet d'établissement), lié à la régulation verticale. Nous avions donc fait le choix de donner un rôle accru aux instances intermédiaires de régulation internes de l'EPLE pour y conforter la légitimité du changement managérial. Pour cela, en prenant appui sur la théorie néo-institutionnelle, nous avons attribué au conseil pédagogique de l'EPLE, dans l'expérimentation, un statut d' « entrepreneur institutionnel » (Di Maggio), selon un cadre de recherche centré sur le processus de construction d'un projet d'établissement. Nous attendions de la prise en compte du contexte socio-culturel de l'EPLE, une légitimation du changement managérial. En prenant appui, sur la théorie néo-institutionnelle, nous comptions vérifier sur le terrain, le degré d'inscription des acteurs de l'EPLE dans le cadre décrit par les auteurs : isomorphismes coercitif, normatif et mimétique. La tendance des EPLE à s'inscrire dans ce cadre (isomorphisme), qui incite aux développements des outils de gestion, se vérifie-t-elle ?

Nous avons en outre souhaité compléter l'ancrage théorique en empruntant des outils tirés des travaux sur la théorie des réseaux sociaux (Granovetter). Nos attentes étaient fondées sur la mobilisation des potentiels réticulaires internes et externes de l'EPLE pour la diffusion de l'outil de gestion. Nous avons souhaité expérimenter, dans le champ du pilotage de l'EPLE, la prise en compte des aspects informels qui fondent les comportements des acteurs, insérés dans un réseau de relations. Pouvait-on, dans ce contexte, tirer profit des potentiels réticulaires interne et externe de l'EPLE ?

Ces trois approches théoriques (traduction, néo-institutionnelle et réseaux) font partie d'une stratégie de recherche que nous avons choisi de mettre en œuvre, pour contourner les routines défensives, souvent développées par les acteurs de l'EPLE, afin d'empêcher tout changement managérial. Nos attentes sont fondées sur l'aptitude de ces théories à fournir des outils adaptés à notre terrain pour y parvenir.

Nous avons en outre choisi de mobiliser les travaux d'Argyris et Schöen, sur la théorie de l'apprentissage organisationnel, car la question liée à la mémoire organisationnelle nous est apparue comme un levier important dans la construction du cadre managérial. Le diagnostic organisationnel a posé la nécessité de développer l'apprentissage organisationnel dans l'EPLE comme axe stratégique du projet d'établissement. Pouvait-on vérifier sur le terrain l'effet de l'apprentissage organisationnel, dans l'évolution du cadre managérial de l'EPLE, qui aurait pour vocation de substituer une véritable dynamique collective à « l'effet chef d'établissement » ?

Le cadre théorique choisi est centré sur le contexte institutionnel de l'EPLE et son évolution récente. Il prend en compte également des contingences locales liées aux cultures professionnelles des acteurs et à leurs attentes. Le premier angle d'approche théorique nous amène à envisager la recherche dans une dynamique de traduction (au sens de Callon et Latour) pour faire adhérer les acteurs au processus de diffusion de l'outil de gestion. La mobilisation de la théorie de la traduction de Callon et Latour devait permettre de mettre en oeuvre une stratégie de diffusion basée essentiellement sur la mobilisation « d'alliés » qui deviennent des porte-parole au sein de l'EPLE. Cette stratégie d'alliance viendrait en renfort de la démarche du chef d'établissement auprès des acteurs, structurés en pôles : pédagogie, techniques et administratif et vie scolaire. Nous avons attribué un rôle de porte-parole à chacun des représentants légitimes de ces pôles : le documentaliste, auprès des enseignants essentiellement, la gestionnaire, vis à vis des agents techniques, administratifs et de

restauration et la CPE, auprès des assistants d'éducation. Leurs représentativités au sein de l'EPLE renforce la légitimité de la démarche globale. La dynamique d'enrôlement des acteurs a été renforcée par le rôle important joué par le conseil pédagogique, en tant que « centre de traduction ». Il est composé essentiellement de professeurs principaux, ce qui accroit l'impact du message auprès des autres professeurs. Par ailleurs, nous avons attribué à l'outil de gestion le rôle de « traduction ».

Dans ce contexte, nous avons en outre tenu compte des pressions institutionnelles (coercitives, normatives et mimétiques). En effet, dans une perspective néo-institutionnelle, l'EPLE a tendance à s'inscrire dans un cadre, dit isomorphisme incitatif, normatif et mimétique. Notre démarche devait tenir compte de ce cadre qui donnerait par ailleurs des opportunités de contourner les obstacles potentiels liés aux réticences des acteurs. Les perspectives pour un chef d'établissement de s'inscrire dans cet isomorphisme lui assurent une légitimité pour agir, dans le sens de normes juridiques, réglementaires, professionnells... Au regard de la théorie néo-institutionnelle, dans une perspective d'arrangement institutionnel, nous avons également mobilisé le conseil pédagogique comme « entrepreneur institutionnel » (Di Maggio).

Le cadre théorique de la recherche est renforcé par la prise en compte des aspects informels qui fondent les comportements des acteurs, insérés dans un réseau de relations. En nous inspirant des travaux de Granovetter (théorie des réseaux) et de Le Gales (mise en oeuvre de réseaux publics), cela nous permet de tirer profit du potentiel réticulaire du contexte et de prendre en compte les contingences locales et les ressources disponibles. En effet, la régulation de l'EPLE ne peut plus se baser uniquement sur des aspects hiérarchiques : il y a une légitimité à construire à travers un réseau.

Enfin, notre recherche devait aborder les questions liées à la construction de la mémoire organisationnelle de l'EPLE, comme levier de mise en oeuvre du contrôle de gestion. Les travaux d'Argerys et Schön sur la théorie de l'apprentissage organisationnelle nous ont donné le cadre générale pour inscrire le modèle managérial que nous souhaitions construire dans une optique de management cognitif.

Chapitre 4. Cadre épistémologique et méthodologique de la recherche :

Dans les EPLE, les acteurs du terrain sont rarement impliqués dans la construction des outils de gestion qui leur sont souvent imposés. En les impliquant d'une façon plus élargie dans un processus de co-construction et de diffusion d'un outil de gestion, nous avons expérimenté et analysé un modèle de management de la performance au sein d'un EPLE. Ce processus, que nous avons adossé à la construction d'un nouveau projet d'établissement, a fait l'objet d'analyses dans le cadre de notre démarche.

Nous avons adopté une méthodologie de recherche en mettant en jeu les acteurs eux-mêmes dans une démarche de co-construction participative et démocratique. Par ailleurs, afin d'étayer la dynamique de co-construction de l'outil et renforcer son processus de diffusion dans l'EPLE, les instances intermédiaires de pilotage et de régulation internes ont joué un rôle moteur (conseil pédagogique, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté...). Elles ont servi d'interface, en prenant la forme d'arrangement institutionnel (au sens de North, 1990) qui vise à renforcer le contrat collectif tout en réduisant les comportements opportunistes des acteurs et des parties prenantes concernés.

Précisons enfin que l'implication des acteurs et la mise en action des instances intermédiaires de pilotage dans la diffusion des outils de gestion dans l'EPLE posent également la question de leur mise en relation.

Nous avons choisi un cadre méthodologique qui fait référence aux travaux sur la recherche action (Lewin, 1951 et David, 2008) et sur la recherche intervention au sens de Savall et Zardet (1998). Le protocole de recherche s'inspire précisément du modèle de l'ISEOR (Savall et Zardet, 1984, 2004).

I. Une recherche action :

Notre recherche prend pour référence les travaux sur action research (Lewin, 1951), action science (Argyris, Putman et Smith, 1985), recherche-intervention en sciences de gestion (Hatchuel et Molet, 1986, Hatchuel, 1994)

Selon Kurt Lewin (1951), les aspects sociaux issus du terrain peuvent faire l'objet d'observation et de recherche. Il affirme qu'il « doit être possible de faire de l'observation sociale objective ». Cette position, en rupture avec la communauté scientifique, a profondément réformé la recherche en sciences de gestion grâce à « la possibilité d'une

observation sociale scientifique » (A. David, 2008, p194). Elle présente pour cela deux fondements méthodologiques principaux. Le premier prend en compte la réalité du terrain et la vie au quotidien des acteurs. Le second prend la perception de la réalité sociale de ses acteurs pour en faire progressivement des lois. Le chercheur doit non seulement coller au terrain d'une façon empirique mais il doit également développer des méthodes scientifiques d'observation et de recueil des perceptions des acteurs. Lewin encourage les démarches de recherche sur le terrain, au cœur du groupe social qui fait l'objet d'étude. La position de Lewin ainsi explicitée le situe comme principal artisan de la recherche action et situe cette dernière comme un moyen de confrontation objective aux problèmes vécus par un groupe social afin de contribuer à faire changer les attitudes. Le rôle du chercheur est primordial dans cette optique : « la place du chercheur et les conséquences de la recherche pour l'action sont explicitement prises en compte, non pas dans l'optique de « biais » qu'il faudrait limiter mais, au contraire, comme principe même d'intervention et de génération de connaissances scientifiques. » (Albert David, 2008, p196). Lewin met en garde néanmoins le chercheur afin qu'il prenne un minimum de distanciation pour ne pas interférer avec les objectifs opérationnels de l'organisation. La position de Lewin se situe au croisement de plusieurs sciences et elle combine la psychologie expérimentale, la sociologie expérimentale et l'anthropologie culturelle expérimentale.

Le tableau 17 résume les principes de la recherche action évoqués par Lewin et ce qu'ils impliquent sur le terrain :

Tableau 17. Les principes de la recherche action selon Lewin (1951)

Des expériences de changement	Les recherches sont menées à partir de problèmes concrets vécus dans l'organisation. Les changements escomptés s'inscrivent dans le quotidien. Ces méthodes s'opposent aux expérimentations décontextualisées, en laboratoire.
Des cycles itératifs d'identification du problème, de planification, d'action et d'évaluation	Processus pratique lié à l'activité de gestion sociale incluant une dimension scientifique spécifique
Le changement envisagé entraine une rééducation	Changement des façons de penser et d'agir, Implication des acteurs concernés qui sont libres de s'engager dans les changements envisagés. Ils ne sont pas de simples sujets d'expérimentation mais ils contribuent à tout le processus d'expérimentation : définition du processus d'expérimentation, co-construction, expérimentation, diffusion ...
Perspective démocratique	En cohérence avec la liberté de participation et de choix Intérêt et efficacité potentielle d'un style participatif et non autoritaire particulièrement défendu par Lewin qui stipule qu'il faut donner aux acteurs les conditions de leur implication réelle
Contribution simultanée aux connaissances fondamentales et à l'action sur le terrain	Lien très fort entre théorie et pratique Processus commun de génération de connaissances

La production de connaissances et la contribution aux changements repose sur le processus « dégel-transformation-regel ». Argyris (1985) (action science) cite à cet effet : « le but d'une expérimentation d'action science est de décrire et de transformer ces aspects de notre monde social qui se présentent sous forme de points aveugles, de dilemmes et de contraintes dont nous ne sommes pas conscients » (Argyris et al., 1985, p 133).

Argyris cite pour cela Dewey (1929) qui critique la séparation entre connaissance et action : « la science, en devenant expérimentale, est devenue elle-même un mode de pilotage de l'action concrète » (Dewey, 1929, p. 24, cité par Argyris et al., p. 6).

Ainsi, dans notre démarche, le groupe de recherche, formé du chercheur et des acteurs du terrain, devait contribuer à créer une dynamique réflexive selon le principe du « praticien réflexif » de Schöen (1983). Les acteurs impliqués dans le groupe devaient mener une réflexion collective qui sert à expliciter les théories mises en avant, par interpénétration de propositions empiriques, interprétatives et normatives et le groupe est collectivement responsable des connaissances normatives produites. Les connaissances produites devaient donc servir à traiter les situations concrètes visées et à produire de généralisations scientifiques.

Nous avons emprunté et adapté les principes méthodologiques de la programmation de la recherche développés notamment par Hatchuel et Molet (1986, p181) qui intègrent la

co-conception et l'implémentation d'outil de gestion que les auteurs appellent la construction du « mythe rationnel ». Le tableau 18 en présente les différentes phases et intègre les grands traits du cahier des charges d'expérimentation et de fonctionnement du groupe recherche mis en place.

La méthodologie développée ci-dessus s'inscrit dans un processus de recherche participatif dans lequel les acteurs co-conçoivent avec le chercheur à la fois l'outil et l'organisation futurs.

Notre démarche de recherche vise ainsi à produire une « théorie fondée » au sens de Glaser (1997) qui développe une approche de recherche où « le chercheur ne se contente pas de restituer de manière neutre des éléments de connaissance simplement mis en forme à partir d'éléments d'observation mais revendique la responsabilité des interprétations qu'il fait du fonctionnement et des évolutions possibles du système organisé qu'il étudie » (cité par Albert David, 2008)

Tableau 18. Les phases de l'expérimentation mises en place

Phase 1. Etat des lieux	La culture de l'évaluation dans le système éducatif Diagnostic organisationnel de l'EPLE Identification des sources d'améliorations Identification d'un terrain de recherche
Phase 2. Problématique	Explicitation du problème à traiter, objet de la recherche Définition des axes de mesure de la performance Proposition d'une théorie associée au problème et des théories complémentaires Formulation des hypothèses de travail qui en découlent Problématique Objectifs de la recherche
Phase 3. Cahier des charges d'expérimentation (Adaptée de la méthodologie du pilotage des processus, R. Demeestère, P. Lorino, N. Mottis, 2006) Ce cahier des charges est adapté à la méthode qualitative d'investigation des processus organisationnels concrets, à partir de l'étude d'un cas concret et conforme au principe de « pilotage d'un processus de transformation » en recherche action au sens de Lewin.	Mise en place d'un groupe recherche au sein de l'EPLE, terrain de recherche : composition, modalités de fonctionnement, lien avec le conseil pédagogique du collège ... Adoption d'un modèle de contrôle de gestion adapté à l'EPLE, à partir d'un tableau de bord prospectif. Sur le plan méthodologique, nous avons choisi d'adosser ce dernier à la démarche de projet d'établissement. Identification des processus de l'EPLE Définition d'indicateurs de mesure de performances de chaque processus et structuration d'un tableau de bord prospectif Identification des leviers d'action permettant de maîtriser les performances de chaque processus Construction de plans d'action Mise en place d'un planning de suivi Animation du groupe de recherche mis en place et mise à jour permanente et itérative de la démarche de recherche visant à assurer la réflexivité des expérimentations
Phase 4. Phase expérimentale	Mise en œuvre du protocole d'expérimentation Analyse des réactions des acteurs concernés : identification des freins et blocages, des leviers d'actions ... Analyse du modèle de pilotage construit Définition d'un ensemble simplifié de logiques d'action Analyse de la place des acteurs dans le processus d'apprentissage au regard notamment de la démarche enclenchée par la recherche : adhésion, lutte, ...
Phase 5. Analyse du processus de changement	Transformation croisée outil/organisation Adhésion des acteurs Enclenchement du processus d'organisation apprenante

Nous emprunterons par ailleurs quelques principes méthodologiques à l'analyse multicritère de la décision de Roy (1992, p523) que nous appliquerons à notre démarche de recherche :

- « En faisant ressortir ce qui est objectif de ce qui l'est moins
- En séparant les conclusions robustes des conclusions fragiles
- En dissipant certaines formes de malentendu dans la communication
- En évitant le piège des raisonnements illusoires
- En mettant en évidence des résultats non controversables une fois compris

II. Une recherche intervention :

Des auteurs comme Albert David (2000), Lewin (1951), Hatchuel (1986, 1994) nous ont apporté des éclairages sur la recherche intervention. Selon ces auteurs, il s'agit d'une démarche de recherche qui comprend plusieurs modalités mais qui « ont en commun l'ambition de générer à la fois des connaissances pratiques utiles pour l'action et des connaissances théoriques plus générales » (Albert David, 2000).

Albert David a particulièrement axé ses travaux sur les approches méthodologiques et épistémologiques de la recherche-intervention, entendu au sens large. Il la considère comme un cadre général qui intègre plusieurs pratiques de recherche en sciences de gestion. Par hypothèse, il qualifie la recherche-intervention de « paradigme fédérateur pour les sciences de gestion ». Selon Albert David, il est possible de modéliser à partir du terrain, par interaction entre ce dernier et la théorie.

Les principes méthodologiques appliqués à la recherche – intervention issus des travaux de Hatchuel (1986, 1994b) et Moisdon (1984,1997) cités par A. David, A. Hatchuel et R. Laufer (2000) ont été mobilisés. Ils sont particulièrement adaptés à la recherche en sciences de gestion. Cinq principes caractérisent la méthodologie mise en oeuvre : le principe de rationalité accrue, le principe d'inachèvement, le principe de scientificité, le principe d'isonomie et le principe des deux niveaux d'interaction. Nous les explicitons dans le tableau 19 (extrait des travaux des auteurs cités)

Tableau 19. Principes méthodologiques de la recherche intervention selon A. David, A. Hatchuel et R. Laufer (2008)

Principe de rationalité accrue	La démarche de rationalisation qui incombe au chercheur, consiste pour ce dernier à « penser la mise en compatibilité de relations et de savoirs nouveaux ». Il doit « favoriser une meilleure adéquation entre la connaissance des faits et les rapports qu'ils rendent possibles entre les hommes » (Hatchuel, 1994b)
Principe d'inachèvement	Impossibilité de fixer à l'avance la voie et les résultats d'une recherche – intervention La démarche de recherche doit générer des connaissances nouvelles pour faire évoluer l'organisation
Principe de scientificité	Idéal de vérité Attitude critique par rapport aux faits (chercheur) S'interroger en permanence sur les conditions de validation des savoirs mobilisés
Principe d'isonomie	Idéal démocratique (déjà évoqué) Généralisation de l'effort de compréhension à tous les acteurs concernés Le chercheur doit veiller à mettre en place un système d'échanges entre acteurs et parties prenantes qui respecte à la fois recherche de vérité et démocratie.
Principe des deux niveaux d'interaction	La recherche – intervention englobe deux dimensions : dispositif d'intervention et démarche de connaissance Le dispositif d'intervention n'est pas codifié à l'avance Dans la démarche de connaissance, le chercheur stimule l'émergence de nouvelles connaissances et stimule la confrontation entre les savoirs Le chercheur doit aider à penser des trajectoires dans lesquelles le groupe pourrait s'engager. Il doit également aider à la modélisation rationnelle : le modèle constitue un mythe rationnel autour duquel se structure progressivement l'intervention (Hatchuel, 1994b).

Les auteurs mettent en exergue le concept de « mythe rationnel ». « Les modèles rationnels sont un moyen de concevoir des comportements idéalisés - des mythes rationnels – dans des situations structurées. Ils ne sont pas d'abord destinés à être implémentés ni appliqués : ils constituent une référence par rapport à laquelle l'analyste confronte les comportements observés de certains acteurs. [...] Cette confrontation permet à l'analyste de construire avec ces acteurs une nouvelle vision des contraintes et des objectifs par rapport auxquels ils opèrent. » (Hatchuel et Molet, 1986, p 377). Ces travaux nous ont permis d'établir un recueil de principes méthodologiques qui ont enrichi notre démarche de recherche.

Le chercheur participe concrètement à l'action et occupe à cet effet deux positions : chercheur en action et praticien réflexif. Le chercheur est en position d'apprentissage croisé (Hatchuel, 1994). Il doit soumettre à l'analyse sa propre action. Il doit pour cela veiller à la scientificité de son travail de recherche : méthodes choisies, légitimité de la démarche au regard de sa posture concepteur / prescripteur d'un système organisé, veiller au caractère scientifique des connaissances produites, en respectant notamment les cinq principes épistémologiques de la recherche intervention (Tableau 19).

Les acteurs qui participent à la recherche, sont amenés à réfléchir sur leur propre système d'action. Avec le chercheur, ils participent collectivement à un processus d'apprentissage qui se fait dans le cadre d'une recherche-intervention à visée transformatrice.

III. Cadre épistémologique centré sur une recherche intervention à visée transformatrice :

Nous avons développé une recherche intervention de type qualitative, axée sur une épistémologie constructiviste. Les hypothèses de travail ont été discutées et testées. La production de connaissances à partir du terrain est essentiellement basée sur le principe de la recherche-intervention (Savall et Zardet, 1984 ; Savall, 1977, 1978, 2004 ; Moisdon, 1984, 1997 ; Hatchuel, 1986, 1994 et David, 1993, 2000).

A. Recherche – intervention selon Savall et Zardet :

Selon Savall et Zardet (2004), la recherche – intervention ou la recherche – expérimentation « caractérise des pratiques de recherche qui couplent et alternent la

recherche en entreprise (in vivo) et le travail en « laboratoire » (in vitro). A partir d'une formulation itérative d'hypothèses, le chercheur-intervenant coproduit un résultat pour l'entreprise, tout en conceptualisant. ». Le processus mis en œuvre à travers une recherche intervention vise ainsi des changements organisationnels, tout en produisant des connaissances scientifiques.

Le chercheur / acteur pose explicitement un certain nombre d'hypothèses dès le début de la recherche. Sa posture de chercheur en immersion dans l'organisation et d'acteur, lui confère un statut particulier et l'oblige à soumettre sa recherche à un contrôle de qualité épistémologique. Notre recherche intervention vise deux types de résultats : adaptation et diffusion d'un outil de gestion pour le pilotage par la performance de l'EPLE et formulation de connaissances génériques contribuant à enrichir le corpus théorique général au regard de la régulation de proximité du système éducatif, dans un contexte de gouvernance académique. Pour permettre l'émergence de connaissances à la fois académiques et praxéologiques, nous devons adopter une distance adaptée par rapport à l'objet étudié (EPLE) afin d'avoir le recul nécessaire. La dimension heuristique de notre démarche de recherche doit être compensée par une rigueur scientifique absolue, confortée par un modèle expérimental adapté au terrain de recherche.

Notre mode de contribution à la recherche peut être qualifié de direct du fait de notre intervention directe dans la construction concrète de la réalité.

Nous explorons donc la réalité sur un mode « intervenant » avec un statut particulier de manager. Par ailleurs, chaque acteur est un intervenant mais la contribution directe du chercheur (en situation de recherche intervention) à la construction de la réalité relève aussi de l'activité scientifique. Nous attendions de la recherche des résultats qui auront vocation à contribuer à la transformation du système étudié : faire évoluer les pratiques des EPLE en matière d'évaluation et de pilotage de la performance et contribuer à la construction d'un modèle de contrôle de gestion adapté.

Notre démarche de recherche s'inscrit dans un processus de construction et de transformation récursif et permanent. La réalité construite à chaque fois a eu des répercussions qui ont été analysées. La permanence du cycle de recherche inscrit cette dernière dans le temps et dans l'espace.

Nous nous inscrivons volontiers dans l'optique de contribuer à « la maîtrise du monde » (Koenig, 2004), en l'occurrence à la construction du système éducatif et précisément à l'amélioration du pilotage des EPLE.

La démarche de recherche intervention mise en œuvre consiste à « aider à transformer le système à partir de sa propre réflexion sur lui-même, dans une optique

participative » (Albert David, 2000). Cela suppose une intervention directe de notre part en tant que chercheur dans la construction concrète de la réalité. Nous partons de la situation actuelle et des représentations que les acteurs en ont, puis, par des dispositifs relationnels tels que groupes de recherche, entretiens et observations participantes, nous avons contribué à aider à construire et à piloter un processus de transformation managériale dans l'EPLE.

1. Protocole de recherche inspiré du modèle de l'ISEOR de Savall et Zardet (2004)

La méthodologie de recherche mise en œuvre est inspirée des modèles développés dans le cadre de méthodes de recherche-intervention en sciences de gestion. Nous avons recensé essentiellement trois écoles : le Centre de gestion scientifique (CGS, Ecole des Mines de Paris), le Centre de recherche en gestion (CRG, Ecole Polytechnique) et l'Institut de socio-économie des entreprises et des organisations (ISEOR, Université Jean Moulin de Lyon). Les trois équipes de recherche mettent l'accent sur l'observation directe au sein des organisations, des méthodes et pratiques managériales, particulièrement au regard des outils de gestion mis en œuvre. Elles visent à mieux comprendre leur fonctionnement « par une recherche interactive où le chercheur est conscient qu'il fait partie du champ d'observation scientifique » (SAVALL et Zardet, 2004, p 371). Les trois équipes ont développé chacune un modèle dont le trait caractéristique commun vise à « mesurer » les « effets de l'instrumentation de gestion sur les comportements des acteurs » (Savall et Zardet, 2004, p372).

Le tableau 20 présente une analyse comparative des trois approches méthodologiques liées la recherche-intervention qui ont retenu notre attention et sur lesquelles nous nous sommes appuyés.

Tableau 20 : Analyse comparative des approches méthodologiques

Equipes	Références	Problématiques/cadres théoriques	Rapport au terrain
CGS	Créé en 1967 par Claude Riveline, dirigé par J-C Moisdon puis par D. Fixari	S'intéresse davantage aux outils et aux dispositifs structurants qu'aux acteurs eux même : rôle primordial du système et des outils de gestion dans la dynamique d'évolution de l'organisation et des pratiques. Elaboration des typologies des situations comportementales contingentes et mise en évidence des incohérences entre le niveau local et le niveau global	Observation scientifique directe sur le terrain de l'objet étudié. Réseau d'entreprises partenaires – demande de résolution de problème, dialogue, négociation puis élaboration d'un projet de recherche intervention qui débouche sur une possible remise en cause des représentations initiales et une modélisation nouvelle qui permettra d'enrichir le champ d'intervention
CRG	Créé en 1972 par Bertrand Collomb et successivement dirigé par Michel Berry, J. Girin et C. Midler	Etude de l'effet des représentations mentales des outils de gestion sur le fonctionnement des organisations : observations discours/actes, analyse contingente des discours	
ISEOR	Créé en 1975 par H. Savall	L'auteur lui-même écrit que l'ISEOR « s'intéresse aux conditions de développement de la performance globale durable des organisations ». L'approche est multidimentionnelle et la perspective d'analyse est interactionniste (acteurs/système/outils)	Processus de recherches cumulatif-Négociation d'un « cahier des charges méthodologique » selon un processus structuré : représentation précise des travaux, méthodes de collecte et de présentation des résultats et calendrier de la recherche

2. Statut du terrain de recherche

En recherche-intervention, le chercheur et les acteurs sont dans une dynamique de co-construction de la connaissance d'intention scientifique. Ils construisent ensemble des solutions à des problématiques posées et mettent en œuvre des modalités pour y parvenir selon un cheminement précis (Savall et Zardet, 2004).

Le chercheur agit sur les acteurs et les parties prenantes en leur proposant un modèle afférant à l'objet de l'étude dit modèle de base. Pour cela, il sélectionne des informations qu'il considère pertinentes et qu'il utilise en leur suggérant des voies d'action au moyen des hypothèses prescriptives.

Des mises en garde sont néanmoins à signaler. Elles concernent la situation du chercheur qui peut être manipulé à son tour par les acteurs. Ils peuvent ne pas vouloir lui donner toutes les informations ou tenter de le ramener vers leurs positions respectives. Le chercheur est par ailleurs souvent pris dans un contexte à forte composante conflictuelle (corporatisme, jeux d'intérêt ...). Il lui faut prendre de la distance nécessaire en soumettant régulièrement ses travaux à ses interlocuteurs pour validation et enrichissement. Ces mises en garde posent par ailleurs la question de la légitimité de la recherche intervention comme vecteur de production de connaissances scientifiques.

Le chercheur est aussi acteur, ce qui facilite, à priori, l'accès au terrain. Or, dans le cas de notre recherche intervention, le problème ne réside pas dans son accès mais il s'agit avant tout d'obtenir l'adhésion des acteurs à la démarche. Nous avons eu à communiquer avec eux pour obtenir leur sincère investissement dans l'investigation, lors des différents entretiens, individuels et en groupe recherche. Nous avons eu à négocier avec les enseignants pour les inciter à investir le processus de recherche et à jouer le jeu. Il a fallu mettre en avant le caractère personnel de la démarche et le fait que les résultats attendus ne résultent d'aucune demande officielle, ni de l'obligation de la mettre en œuvre dans l'EPLE. Nous avons beaucoup insisté sur le caractère personnel de la recherche. Il nous a fallu conforter notre position de chercheur en situation de responsabilité. En effet, notre légitimité de chercheur ne nous était pas acquise d'avance. Les acteurs nous connaissent d'abord au travers de notre statut de fonctionnaire en responsabilité. Il nous a donc fallu construire notre posture de chercheur et la faire reconnaître par les acteurs de l'EPLE. Le processus de diffusion de l'outil de gestion devait passer par plusieurs étapes avant validation, par le conseil pédagogique puis le conseil d'administration. En effet, le protocole de recherche, connu des acteurs, prévoyait plusieurs étapes de débats, de réflexions, en groupe de recherche au sein de l'EPLE, puis en conseil pédagogique qui, en tant qu'instance intermédiaire de pilotage, a validé les différentes étapes de la diffusion du modèle. L'objectif affiché était de faciliter l'adhésion des acteurs au processus de recherche intervention, en les rassurant, par une communication adaptée, sur le caractère personnel et la dimension scientifique de la démarche. La décision d'adopter tout ou partie du modèle produit relève des équipes de direction et des instances de pilotage. L'implication du conseil pédagogique dans les débats qui ont permis la validation de l'outil, a été une source importante de recueil de données. Il nous appartenait, en tant que chercheur, d'analyser les différentes réactions et expressions pour affiner la conceptualisation du modèle et de mettre à l'épreuve les différentes hypothèses émises au début de la recherche.

Nous mettons ainsi en œuvre un processus de recherche intervention basé sur le principe de la « fertilisation croisée » (Savall, 1989). Il associe une recherche-

expérimentation en EPLE et une observation en bassin de formation, comme espace de mutualisation et d'élaboration de connaissances innovantes pour le pilotage de l'EPLE.

D'après Savall et Zardet (2004), la transformation de l'objet de recherche, en l'occurrence l'EPLE a une légitimité à la fois épistémologique et sociale. La fonction épistémologique consiste en une opération de « déconstruction / reconstruction » de l'objet pour mieux le reconstituer (Savall et Zardet, 2004). Quant à la légitimité sociale, elle tire sa raison d'être d'une demande récurrente des acteurs et des parties prenantes d'amélioration de la performance de l'école, dans un contexte de service public d'enseignement performant. Cette exigence est relayée par l'Etat, à travers les critères de la LOLF. Le chercheur acteur est coproducteur, ou conspirateur (Savall et Zardet, 2004) de nouvelles pratiques sociales. La finalité de notre recherche est d'analyser les conditions de transformation de l'EPLE par la diffusion d'outils de gestion et de mettre en évidence de nouvelles connaissances en matière de management. Les connaissances sont coproduites par le chercheur et les acteurs de l'EPLE. Ces derniers sont aussi apporteurs d'informations à usage scientifique, coévaluateurs de la recherche et utilisateurs potentiels des résultats de la recherche.

L'essentiel des échanges préparatoires ont eu lieu au sein de l'EPLE, terrain principal de recherche et lieu d'exercice. Nous avons mis en place un groupe recherche que nous avons réuni dans un premier temps pour lui expliciter l'objet et les modalités de la recherche. Il est composé d'une quinzaine de membres représentatifs des acteurs de l'EPLE (professeurs, parents, élèves, représentants des collectivités locales, partenaires divers…) (tableau 21). Nous avons créé ce groupe en appui de notre démarche de recherche, pour la co-construction du modèle de TBP et du sens des concepts qui l'accompagnent. Outre des réunions présentielles au sein de l'EPLE, des contacts et des échanges permanents entre les membres du groupe ont été rendus possibles grâce à un espace collaboratif sur internet.

Pour mener à bien la recherche, nous avons été amenés à développer des compétences particulières en tant que « chef d'établissement / chercheur ». Les capacités de communication et d'écoute y figurent en bonne place.

Tableau 21. Composition du groupe recherche interne à l'EPLE

Catégorie d'acteurs	Caractéristiques (lien avec l'EPLE, corps, grade, ancienneté…)	Nombre
Personnels	Professeurs (1 agrégé avec trente-cinq années d'ancienneté, 2 certifiés d'une douzaine d'années d'ancienneté chacun, 1 primo-titulaire avec deux années d'ancienneté) Autres (infirmière, assistante sociale, médecin scolaire, conseillère d'orientation psychologue	8
Parents	Représentants des parents au conseil d'administration élus pour l'année scolaire	2
Elèves	Représentants des élèves au conseil d'administration élus pour l'année scolaire	2
Représentants des collectivités locales	Un représentant du Conseil Général et un représentant de la mairie	2
Partenaires divers	Un représentant du Conservatoire et un représentant du Comité départemental du basket avec qui nous avons signé des conventions de partenariat	2
	Total	16

B. **Compétences particulières développées par le chercheur.**

Le chercheur doit avoir de grandes capacités de communication et d'écoute. Il doit faire preuve d'empathie à l'égard des acteurs qu'il doit mobiliser pour impulser un changement managérial de l'EPLE. Pour cela, il doit être capable de construire un protocole de recherche intervention de nature à faire adhérer des acteurs et des parties prenantes à un processus de co-construction d'outils de pilotage alors qu'ils n'ont pas suffisamment l'habitude de travailler ensemble. Le chercheur doit être en mesure de construire un processus de recherche intervention en vue de co-construire un outil de gestion dans un contexte peu propice à de telles démarches. Ces différentes compétences doivent lui permettre de dépasser les différents freins et obstacles potentiels pour atteindre les objectifs de la recherche. Il doit pouvoir le faire, notamment grâce à une capacité d'écoute qui l'amènera à prendre en compte les arguments, les besoins et les préoccupations des différents acteurs. Il doit pouvoir se mettre au niveau de leurs codes et de leurs échelles de valeurs.

Pour préserver et renforcer ces compétences, le chercheur doit prévenir deux écueils. Tout d'abord, il doit éviter toute rigidité d'approche dans son comportement dans sa méthodologie de recherche, surtout au début du processus de recherche. Il doit pour cela veiller à rassurer ses interlocuteurs peu habitués à de telles démarches. Parallèlement, il ne doit pas non plus céder à toutes les demandes et à toutes les critiques à l'égard de la démarche de recherche qui doit demeurer une initiative personnelle digne d'être respectée

en tant que telle. Il doit faire preuve de persévérance pour développer son programme scientifique dans un secteur d'activité peu habitué à des recherches-interventions en management. Il doit être aussi conscient que le système éducatif est animé par des débats portant sur la refonte de la gouvernance et sur le rôle de l'EPLE dans la régulation de proximité. Le chercheur doit donc préserver un équilibre entre détermination dans l'intention et souplesse dans la démarche et savoir doser entre négociation et directives en prenant le temps d'expliquer les choses. C'est ce que nous avons essayé de faire avec les acteurs et les parties prenantes, sujets de l'étude.

C. **Interaction entre l'acteur/chercheur et les autres acteurs.**

Dans la recherche intervention, chercheurs et acteurs de l'organisation construisent ensemble des connaissances et des solutions organisationnelles. Nous pouvons nous interroger sur les effets de l'interaction entre chercheur et acteurs et son potentiel obstacle quant à la possibilité que le chercheur/acteur puisse suffisamment se détacher du terrain. Nous avons vu qu'une distanciation suffisante est nécessaire pour garantir la bonne marche du processus de recherche. Mais il faut également veiller à faire des situations professionnelles des temps d'observation et d'analyse pour en dégager des signaux. Le chercheur est alors en double posture. Il faut qu'il en soit conscient et qu'il s'y prépare psychologiquement et matériellement. Toutes les situations professionnelles sont prétextes pour lui à faire de l'observation, de l'entretien ou de l'analyse de documents. Ainsi, les entretiens annuels d'évaluation des enseignants constituent une occasion d'analyser leur contenu en tant que entretiens semi-directifs pouvant être exploités dans le cadre de la recherche. De même, la préparation d'un conseil d'administration et la rédaction du compte rendu donnent aussi la possibilité de dépouiller et d'exploiter des documents administratifs. Les assemblées générales, au sein du collège, dans le cadre d'un bassin ou des réunions syndicales sont autant d'occasions pour faire de l'extraction d'informations à usage scientifique.

Le chercheur doit « jongler » entre les deux dimensions sans pour autant créer de sas entre les deux car elles s'alimentent l'une et l'autre. Il doit savoir tirer profit de toutes les situations professionnelles qui se présentent sans perdre de vue qu'il est avant tout un acteur en situation de pilotage d'une organisation. En recherche-intervention, « le chercheur agit sur les acteurs de l'entreprise en leur proposant un modèle afférent à l'objet d'étude qui les réunit, en sélectionnant des informations qu'il utilise car il les considère pertinentes, en leur suggérant des voies d'action au moyen des hypothèses prescriptives » (Savall et Zardet, 2004, p370).

Le chercheur programme des temps de décantation pour échanger sur les faits observés, sur les informations recueillies et sur les représentations des uns et des autres. Ce travail se fait collectivement, dans le cadre des groupes prévus par le protocole de recherche : groupe recherche au sein de l'EPLE, groupe de travail dans le cadre du bassin et conseil pédagogique.

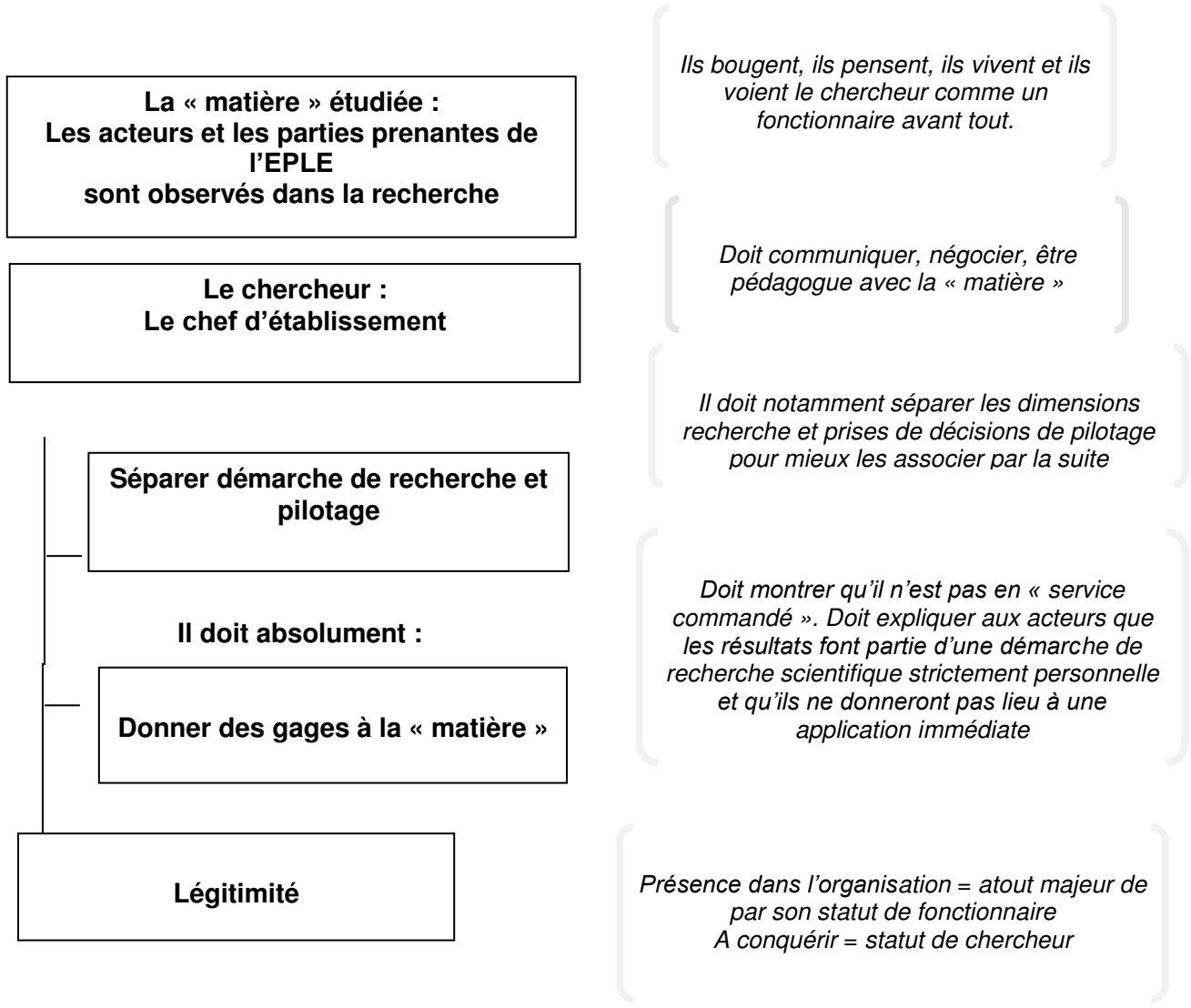
Ce processus de recherche qui place le chef d'établissement en situation de recherche – expérimentation (adapté de Savall et Zardet, 2004) présente quelques limites.

D. **Limites de la démarche :**

La démarche adoptée risquait d'engendrer une confusion entre le statut du chef d'établissement en tant que fonctionnaire et sa posture de recherche au sein de l'EPLE qu'il dirige. La proximité du chercheur par rapport au terrain d'observation scientifique ne permet pas toujours de maintenir la distance nécessaire. Cette proximité présentait néanmoins l'avantage de faciliter l'accès aux informations sur le terrain. L'acteur / chercheur doit mettre en œuvre un recul et une distanciation nécessaires. La figure 17 explicite davantage le problème posé et la solution apportée (adapté de Savall et Zardet, 2004).

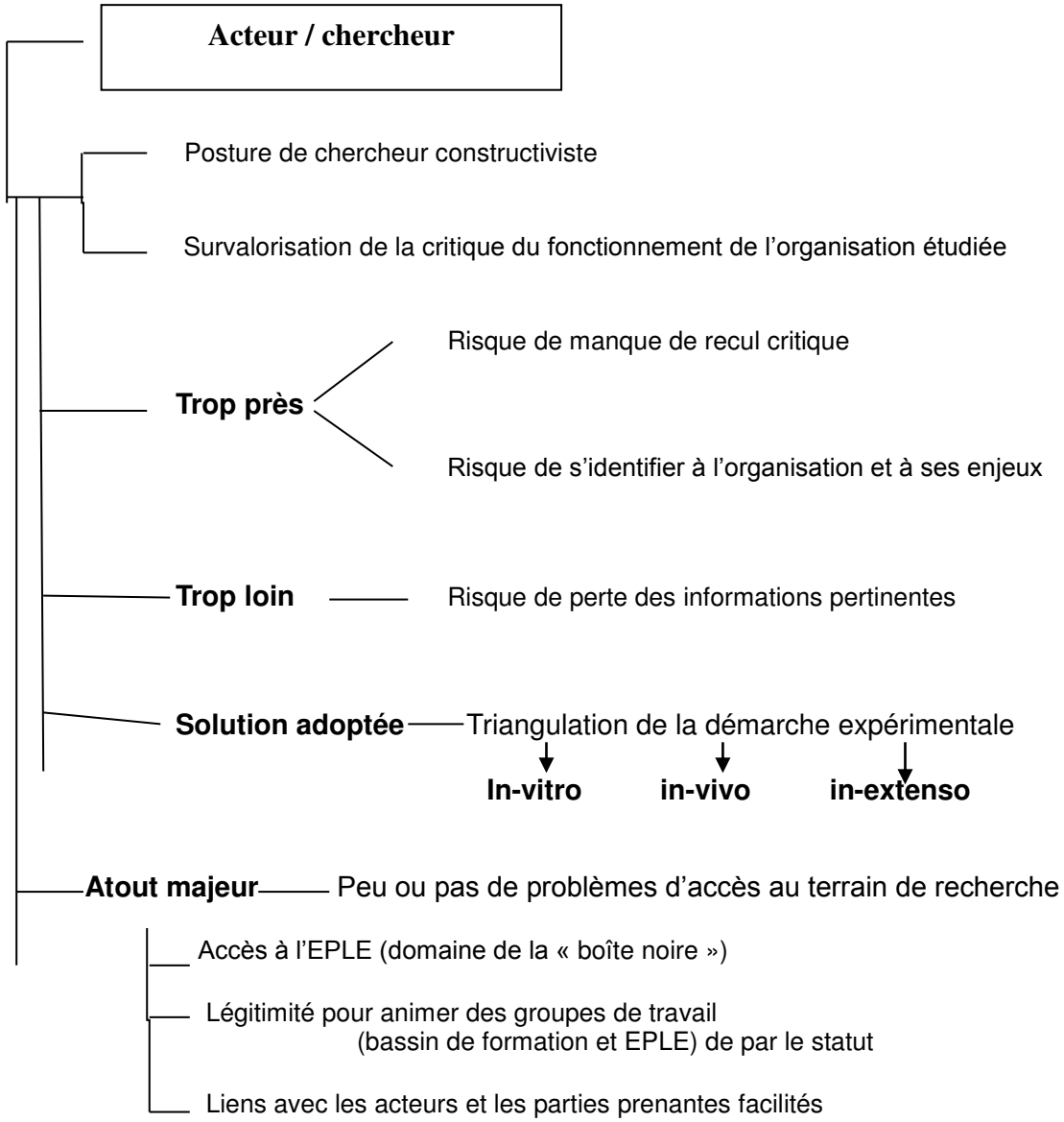
Dans cette démarche de recherche, le chef d'établissement doit forger une posture de chercheur qui doit l'amener à concilier recherche et prise de décisions. La figure 16 présente un synoptique des règles fondamentales qu'il doit respecter. Il doit en premier lieu s'atteler à rassurer les acteurs sur le caractère personnel de la démarche de recherche. L'enjeu essentiel consiste à les faire adhérer à un courant de recherche sur le pilotage des EPLE sans leur donner l'impression qu'il émane d'une commande institutionnelle pouvant impacter, d'une façon autoritaire, le fonctionnement de l'établissement. Le statut de chef d'établissement procure des atouts pour mener à bien une recherche intervention. Il présente néanmoins des risques (Figure 17). L'atout majeur pour le chef d'établissement réside dans sa bonne connaissance du sujet étudié et dans sa proximité avec le terrain de recherche. Cette proximité ne doit pas l'empêcher de prendre le recul nécessaire pour faire une étude objective, car le principal risque réside dans sa trop grande proximité avec le contexte étudié qui peut l'amener à s'identifier à l'organisation étudiée et à ses enjeux.

Figure 16. La posture du chef d'établissement / chercheur (adapté de Savall et Zardet, 2004)



ENJEU :
Participer à la promotion d'un courant de recherche en management public axé sur le pilotage des EPLE : lien entre recherche et prise de décision

Figure 17. Posture de chef d'établissement/chercheur, atouts et risques (adapté de Savall et Zardet, 2004) :



Le processus de recherche mis en place positionne le chef d'établissement comme un acteur d'innovation dans le pilotage de l'EPLE et, d'une façon plus large, dans la gouvernance du système éducatif de proximité. L'un des enjeux majeur de cette recherche est de développer et de mettre en œuvre un modèle expérimental adapté au contexte et de soumettre l'EPLE à l'observation d'intention scientifique. L'EPLE devient ainsi un creuset pour « forger, tester, acclimater, reforger, retester et réacclimater » des concepts originaux

(Savall et Zardet, 2004) pour le pilotage de l'EPLE. La principale originalité de ce processus étant de promouvoir les progrès de la connaissance diffusable pour la gouvernance du système éducatif. La principale garantie que nous apportons pour la bonne marche du processus de recherche mis en œuvre réside dans le modèle d'expérimentation générateur de connaissances contextuelles et organisationnelles et des connaissances scientifiques au regard du corpus théorique mobilisé. Trois facteurs renforcent cette garantie. Tout d'abord, nous mettons en œuvre une alternance immersion / distanciation et une triangulation. Par ailleurs, la maîtrise du terrain de recherche garantit un rapport de force positif pour entamer une recherche dans un contexte difficile. Le troisième facteur tient au fait que nous développons une démarche personnelle de recherche qui s'inscrit dans une dynamique de « formation tout au long de la vie » et qui est indépendante de l'exercice de la fonction. Nous n'hésitons pas à faire valoir ce droit à la formation continue, surtout pour renforcer la légitimité de notre démarche vis à vis d'acteurs réticents, tels que les enseignants.

E. **Approche au regard de l'objet de recherche :**

La première phase de l'investigation a été essentiellement consacrée à l'étude du système éducatif. Nous nous sommes particulièrement intéressés aux outils de gestion pour la mesure et le pilotage de la performance mis en œuvre pour le contrôle de gestion des EPLE et au degré de leur appropriation par les acteurs eux-mêmes. Leur diffusion se heurte souvent au refus des acteurs, en particulier les enseignants qui refusent de s'engager dans des pratiques de pilotage par la performance. Le concept de performance ne semble pas faire l'unanimité parce qu'il signifie pour beaucoup d'enseignants une remise en cause profonde de leur mission et de celle de l'école. Nous avons vu dans l'introduction que la culture de l'évaluation n'est pas très répandue dans le système éducatif. Nous observons sur le terrain une très forte réticence de leur part à s'engager dans la refonte du processus d'évaluation scolaire et de certification des connaissances. Le manque d'intérêt par les enseignants à l'égard du « socle commun des connaissances, de compétences et de culture » en est une illustration. De même, les principes de pilotage qui découlent de l'application de la LOLF (indicateurs, bilan de performance …) ne trouvent pas d'échos favorables auprès de ces mêmes acteurs. Le concept d'évaluation qui concerne notre étude intègre les critères de la LOLF et vise l'agrégation d'un nombre important d'indicateurs, à partir de critères diversifiés qui portent sur les différents aspects du management de l'EPLE. Nous nous situons dans l'optique d'une globalisation de l'évaluation de la performance des établissements scolaires. Les critères scolaires seront associés à d'autres critères de mesures en rapport avec les performances budgétaires et financières, du degré de satisfaction des usagers ou à l'analyse du processus de gestion en interne. Ainsi par

exemple, en ce qui concerne la diffusion des outils d'évaluation des performances scolaires, nous avons porté une attention particulière sur les conditions de mise en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences. Sa diffusion en tant qu'outil d'évaluation connait quelques difficultés, sans doute liées au démarrage. Mais des réticences de fond ont été exprimées par les acteurs qui ne semblent pas vouloir l'adopter facilement, alors que son application est devenue obligatoire, notamment dans le processus de délivrance du Diplôme National du Brevet. Nous avons analysé les conditions de mise en œuvre des outils d'évaluation de la performance, les freins et les blocages qui empêchent leurs adoptions par les acteurs de l'EPLE.

Il s'agit tout d'abord de définir le niveau du pilotage concerné par l'investigation et le niveau du processus à analyser. Dans note situation, l'analyse est davantage centrée sur le déploiement stratégique au niveau de l'EPLE et sur l'amélioration fine de ses processus opérationnels. Pour analyser les processus de l'EPLE qui feront l'objet du contrôle de gestion, nous sommes partis des chaînes d'activités génératrices de valeurs pour les usagers, qui connaissent ou pas des dysfonctionnements. Nous avons étudié les processus qui représentent un enjeu important du point de vue de la satisfaction des usagers ou de l'atteinte des objectifs stratégiques de l'EPLE.

Pour chacun des processus retenus pour l'étude, il a fallu identifier son impact sur le déploiement de la stratégie et d'une façon générale, sur la réalisation de la mission de l'EPLE (En quoi le processus en question peut-il y contribuer ?). Nous avons ainsi centré notre étude sur les processus-clés.

A chacun des objectifs du processus étudié, nous avons lié un ou plusieurs indicateurs de mesure de performance. La mise en œuvre de ces indicateurs entraine une adaptation du système d'information pour le recueil et le traitement des données.

La question fondamentale posée par la recherche concerne l'identification des leviers d'action permettant d'agir sur chaque performance.

IV. La collecte des données :

Nous avons combiné plusieurs modes de collecte des données afin de renforcer leur validité, conformément aux préconisations de certains auteurs tels que Hlady-Rispal (2002).

Les séquences d'observations participantes ont été accompagnées de prise de notes, qui ont été retranscrites assez rapidement avant d'être analysées. Quant aux

entretiens individuels, la prise de note a suivi le guide d'entretien tout en laissant une marge de liberté aux interlocuteurs pour faciliter le débat. Nous avons complété notre prise de note par la lecture des comptes rendu et des rapports lorsqu'ils étaient prévus. Par ailleurs, lors des réunions des groupes de travail dans l'EPLE et dans le bassin de formation, nous désignons systématiquement un rapporteur afin d'avoir une autre source d'information sur la restitution que notre prise de note.

A. Echéancier de l'étude et sa délimitation dans le temps :

Lors de la phase du lancement du projet d'étude, nous avons été confrontés à la question de sa délimitation dans le temps et à son ancrage dans le processus de management de l'EPLE. Il nous fallait construire une chronologie des évènements liés à l'EPLE auxquels le processus de recherche pouvait se rattacher sans dénaturer la démarche et tout en se donnant le temps nécessaire pour mener à bien la recherche intervention. Le tableau 22 présente cette chronologie qui devait marquer la délimitation temporelle du processus de diffusion de l'outil de gestion et les différents évènements à partir desquels la collecte des données devait être effectuée. Le temps nécessaire a été déterminé au regard de la stratégie de la recherche adoptée consistant à adosser la construction de l'outil et sa diffusion au processus de construction du nouveau projet d'établissement de l'EPLE. La période principale de collecte des données et d'analyse devait coïncider avec les différentes phases de mise en oeuvre du projet d'établissement (bilan du précédent projet d'établissement, diagnostic partagé, construction du nouveau projet d'établissement). L'étude a été menée sur une période qui englobe le processus d'élaboration du projet d'établissement auquel a été adossé l'outil de gestion. Ainsi, la mise en œuvre de l'outil, son adoption et sa diffusion se sont effectués parallèlement à l'élaboration du projet d'établissement, du diagnostic partagé et de la validation du projet par le conseil d'administration de l'EPLE et par l'académie. Le tableau de bord prospectif renforce le projet d'établissement, dans sa phase de conception, pour aider à établir un diagnostic partagé et pour donner une dimension prospective, lors de sa mise en œuvre, pour aider à l'implication des acteurs dans le suivi du projet et dans les différentes phases d'évaluation, intermédiaires et de bilan final. Le tableau de bord prospectif est annexé au projet d'établissement pour lui donner aussi une dimension multidimensionnelle et pour faire le lien avec le projet académique.

Notre recherche comprend trois phases (tableau 22). La première phase concerne

la préparation du terrain par une information et une sensibilisation des acteurs de l'EPLE sur notre intention de mettre en oeuvre une recherche intervention sur l'instrumentation du pilotage de l'EPLE. Elle devait permettre d'impliquer les instances de pilotage de l'EPLE (Conseil d'administration, conseil pédagogique...) sur cette question et d'analyser les premières réactions des acteurs concernés. La deuxième phase nous a permis de réaliser des expérimentations en procédant par couplage entre le processus de construction du projet d'établissement et la construction d'un tableau de bord prospectif adapté à l'EPLE. La troisième phase consistait à mettre en oeuvre l'outil de gestion et son suivi, notamment par l'établissement du rapport annuel de performance. L'articulation entre les trois phases est importante. Nous avons pour cela assigné un rôle majeur au conseil pédagogique, comme instance intermédiaire de pilotage de l'EPLE, pour la validation de chacune de ces phases avant de passer à la suivante. Cela nous permettrait à chaque fois de mesurer le degré d'adhésion des acteurs aux concepts diffusés, jusqu'à la validation de l'outil au complet. L'ultime validation relève des instances institutionnelles (conseil d'administration) et du contrôle des tutelles.

B. Populations étudiées :

Les acteurs qui ont fait l'objet d'étude et d'observations sont impliqués dans la vie de l'établissement. Nous avons élargi l'étude à des acteurs impliqués par la gouvernance du système éducatif, à l'échelle d'un bassin de formation et d'une académie (figure 18 et tableau 23). Nous avons défini un protocole de recherche qui associe trois niveaux d'expérimentation du modèle de pilotage mis en œuvre : EPLE, bassin et académie. Au niveau de l'EPLE, nous avons mis en œuvre un processus d'expérimentation en deux temps. In vitro, nous avons mis en place un groupe recherche pour réfléchir aux conditions de mise en place de l'outil de gestion dans un EPLE et à la conception des indicateurs de pilotage. In vivo, nous avons observé le rôle joué par le conseil pédagogique dans son adoption et sa diffusion, dans une logique de pilotage concerté. Un prolongement de l'expérimentation au niveau d'un bassin de formation nous a permis d'introduire une phase supplémentaire dans le processus de recherche afin de conforter la généralisation des connaissances produites. Nous avons analysé la position des acteurs et des parties prenantes dans la perspective de la diffusion d'un outil de gestion qui se traduit notamment par la mise en place d'un pilotage par la performance, conformément aux préconisations de la LOLF.

Tableau 22. Echéancier de l'étude

Périodes	Phases	Recherche / expérimentations	Lien avec le terrain
2010/2011	**Phase 1.** Préparation du terrain	**Validation du champ de l'étude et du protocole de recherche et d'expérimentation (mise en place des groupes de recherche et de travail)** **Observations** **Etat de l'art** Conceptualisation d'un modèle de base pour pilotage par la performance de l'EPLE à partir de l'observation	Information Mise en place d'un conseil pédagogique (instance de pilotage et de régulation) qui n'existait pas avant Mise en œuvre du protocole de recherche Validation des étapes par le conseil pédagogique puis AG
2011/2012	**Phase 2.** couplage : processus de construction du projet d'établissement / tableau de bord prospectif (TBP)	**Groupe de travail au sein de l'EPLE :** co-construction de sens, co-construction de modèle de TBP **Groupe de travail au niveau du bassin de formation :** étude comparative, retour sur expériences, extension du terrain d'expérimentation	Expérimentations Validation des étapes par le conseil pédagogique
2012/2014	**Phase 3.** Mise en œuvre de l'outil de gestion et suivi	Mise en oeuvre du protocole de recherche sur le terrain : **Opérationnalisation du modèle** comme outil de construction, de suivi et d'évaluation du projet d'établissement et validation interne et externe	Validation par le conseil pédagogique Vote par le conseil d'administration

Au regard de l'objet de l'étude, nous nous sommes intéressés aux acteurs suivants :

- **Au niveau de l'EPLE :**

  - Les acteurs directs : Professeurs, assistants d'éducation, agents techniques, agents administratifs, cadres administratifs et pédagogiques (adjoint à la direction de l'EPLE, gestionnaire, CPE), enseignant documentaliste...
  - Les autres acteurs internes à l'EPLE : infirmière, conseiller d'orientation psychologue, assistante sociale, médecin scolaire
  - Les partenaires et les autres parties prenantes : élèves, parents, représentants des collectivités locales (mairie, département, région), Inspection de l'éducation nationale, autres partenaires (musique, sport, culture ...), représentants des fédérations des parents d'élèves, représentants des syndicats des enseignants ...

- **Au niveau des bassins :**

  - Les animateurs des bassins de formation
  - Chefs d'établissement et adjoints du second degré
  - Directeurs d'écoles primaires
  - IPR référent du bassin
  - Représentant de la circonscription du premier degré (IEN)
  - Commissions (droit, outils de pilotage) : animateurs et membres des commissions
  - Les membres du bureau du bassin
  - Assemblée générale

- **A l'échelle de la gouvernance académique :**

- Recteur
- Directeur académique
- IPR EVS
- Secrétaire générale de l'inspection académique
- Secrétaire générale du rectorat
- Direction des ressources humaines du Rectorat
- Direction financière et de contrôle de gestion du Rectorat
- Les circonscriptions du premier degré (IEN)
- Autres réseaux impliqués : Centre d'information et d'orientation, Centre départemental de documentation pédagogique, Mission générale d'insertion, CALEP

Nous avons choisi les acteurs et les parties prenantes qui sont concernés, directement ou indirectement, par la vie de l'EPLE. Ce choix intègre les acteurs internes et les partenaires éducatifs qui interviennent dans les champs d'action de l'EPLE. En ce qui concerne les acteurs internes, nous avons fait le choix d'impliquer l'ensemble des personnels dans notre étude. Le champ de l'étude étant limité à un EPLE, l'implication de l'ensemble des personnels était réalisable et devrait permettre de renforcer la représentativité de l'échantillon de l'étude.

Nous avons néanmoins fait le choix d'étendre le champ de cette étude en nous intéressant aux acteurs du bassin de formation qui interagissent avec l'EPLE. Ils sont pour l'essentiel réunis au sein de l'entité « bassin de formation et d'éducation » et de ses instances (bureau, assemblée générale, commissions...). Ils sont issus du premier et du second degré. Leurs implications devaient permettre d'élargir le champ d'investigation, notamment par des études comparatives avec des pratiques managériales variées. Le bassin de formation, par la diversité de ses acteurs, devait par ailleurs constituer un champ d'observation des pratiques.

Compte tenu du fort ancrage institutionnel de l'EPLE, il nous était nécessaire d'impliquer les responsables académiques et l'ensemble des acteurs concernés par la chaîne de gouvernance académique. Ainsi, l'implication des responsables académiques devait jouer un rôle actif dans le processus de construction de l'outil de gestion et dans sa validation.

Figure 18. Les acteurs en chiffres :

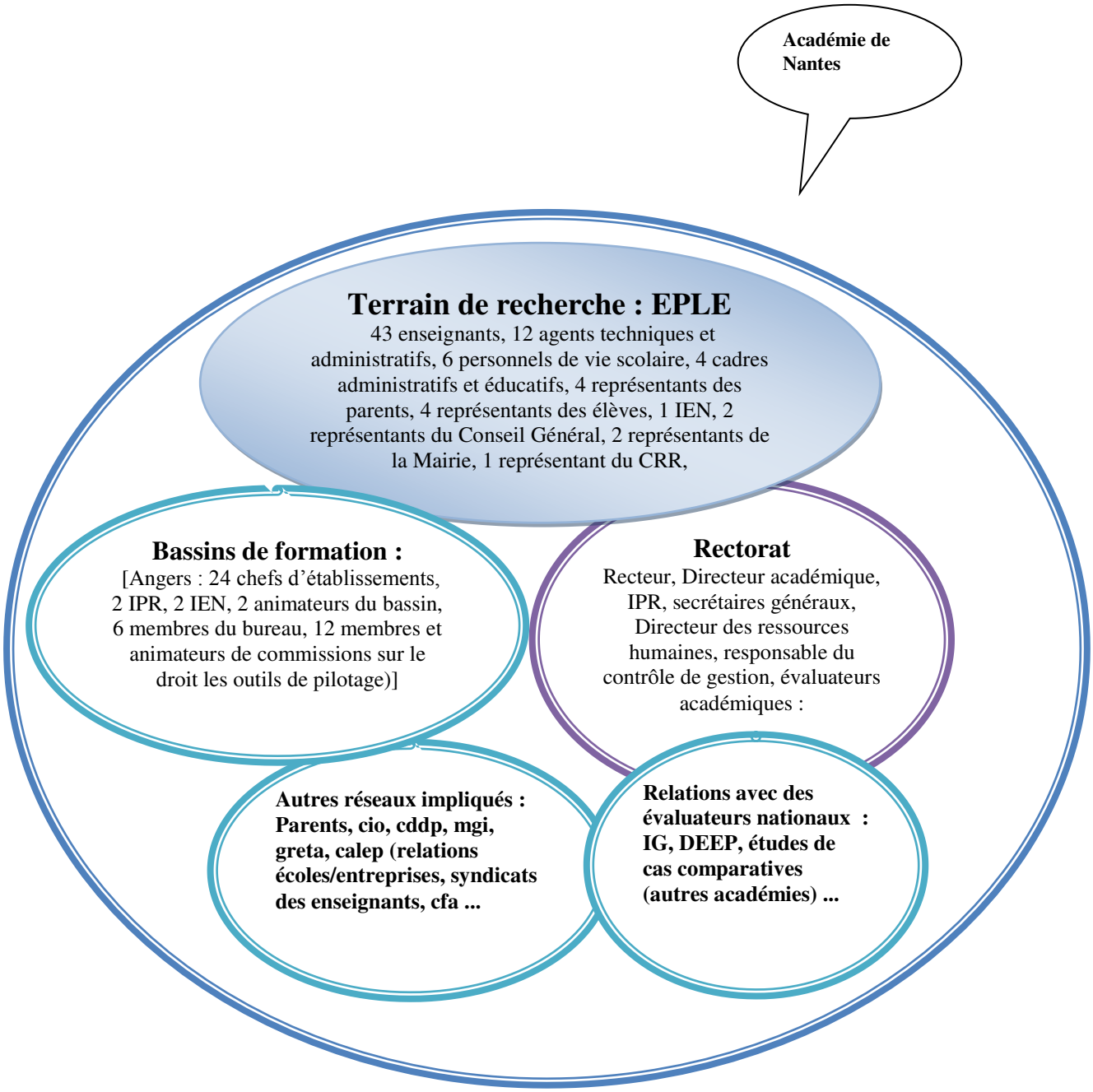


Tableau 23. Acteurs potentiels directement concernés par l'étude (en lien avec l'EPLE)

	Chefs d'établissements (bassin de formation)	**Enseignants (EPLE)**	**Autres personnels (tech, adm, éduc ...)**	**Elèves (base élèves EPLE)**	**Autres acteurs (Inspecteurs, représentants syndicaux, représentants de parents CIO, CRDP, autres cadres académiques et nationaux...)**
Nombre d'acteurs potentiels	**48**	**43**	**23**	**535**	**75**

Total : 724 parties prenantes, dont 38 établissements scolaires du secondaire et établissements spécialisés, un centre d'information et d'orientation, un centre départemental de documentation pédagogique, une direction académique, un bassin de formation et une académie.

C. Recueil des données par triangulation méthodologique :

Nous avons appliqué le principe de la pluralité des sources dans notre démarche. Ce principe permet d'assurer une triangulation des données qui améliore la qualité et la signifiance des informations recueillies.

Nous avons choisi d'utiliser la triangulation méthodologique de YIN (1981, 2003). Cette méthode, basée sur l'utilisation de sources de données multiples, renforce la qualité des informations recueillies et la rigueur scientifique de l'analyse.

Trois méthodes de recueil de données ont ainsi été appliquées d'une façon complémentaire :

- Des séquences d'observations participantes, notamment dans le cadre du groupe de recherche,
- Des entretiens individuels, notamment lors des entretiens annuels d'évaluation des personnels,
- Une recherche documentaire qui nous a permis d'approfondir la connaissance du fonctionnement de l'EPLE.

Notre étude associe une analyse quantitative et une analyse qualitative des données recueillies.

1. Recueil auprès du groupe de recherche :

Des séquences d'entretiens collectifs ont été organisées dans le cadre d'un groupe recherche au sein de l'EPLE. Des débats et des réflexions, préliminaires à la co-construction et à l'expérimentation de l'outil de gestion y ont été menés. Ils nous ont permis de partager du sens avec les acteurs et parties prenantes à la vie de l'EPLE, pour faciliter l'adaptation et la diffusion de l'outil. Les échanges ont permis de faire émerger un modèle de pilotage adapté à l'EPLE.

Le groupe recherche, composé de 16 personnes (tableau 21, page 235), a pour mission d'expérimenter (« in vitro », au sens de Zardet et de Savall, 2004) des concepts en vue de faire émerger un tableau de bord prospectif et des indicateurs de pilotage dont les finalités et les sens peuvent être partagés entre les acteurs concernés par la vie de l'établissement

scolaire. A ce stade, nous parlerons de simulation du réel qui se fait à partir d'expérimentations contrôlées en « laboratoire ». Nous avons constitué un échantillon représentatif de toutes les parties représentatives qui sont susceptibles de donner un avis, dans la démarche de recherche. Notre objectif était de faire émerger des propositions qui ont permis de structurer le tableau de bord prospectif et de construire les indicateurs de pilotage. La diversité des membres du groupe et leur représentativité, au regard des différents aspects de la vie de l'EPLE, ont contribué à la richesse des débats et des réflexions qui ont permis de dépasser les clivages habituels qui surviennent lorsqu'on aborde la diffusion des outils et des concepts de gestion issus du secteur privé. Le cahier des charges du fonctionnement du groupe permettait de mener à bien un travail de réflexion, dans une démarche de recherche. La méthode d'expérimentation mise en œuvre donne une marge de manœuvre et une liberté qui facilite la production de connaissances d'intention scientifique. Les échanges ne se sont pas limités aux séquences collectives. Elles se sont poursuivies par des entretiens individuels et par des échanges via un espace numérique de travail. Des séquences de regroupement ont permis de mettre en commun les travaux qui se sont poursuivis entre temps.

Nous avons veillé au bon fonctionnement du groupe de la manière la plus démocratique possible. Tous les membres étaient libres d'en faire partie ou non et ils avaient également toute latitude et la liberté nécessaire aussi bien dans les phases de réflexion que dans les phases d'expérimentation.

2. Recueil auprès du conseil pédagogique :

Pour dissocier la démarche d'expérimentation (« in-vitro »), sans conséquences en termes de prise de décision et de pilotage de l'EPLE, et afin de conforter la démarche de recherche, nous avons associé le conseil pédagogique de l'EPLE au processus de recherche. Il intervient en aval, lorsque le chef d'établissement (qui a en même temps le statut de chercheur) lui soumet l'utilisation d'un outil d'évaluation et de pilotage de la politique éducative, issu pour tout ou partie de la démarche de recherche. Le conseil pédagogique contribue à la démarche d'investigation, dans une logique (« in-vivo », au sens de Zardet et Savall, 2004) et a fait lui-même l'objet d'observations. Les réactions des acteurs, constitués en grande majorité d'enseignants, ont fait l'objet d'analyses. Les outils présentés et validés par le conseil pédagogique sont ensuite utilisés dans le processus de pilotage de l'EPLE afin de poursuivre la démarche d'investigation.

Nous soumettons au conseil pédagogique la validation des connaissances produites et des concepts proposés qui vont peu à peu structurer l'outil de gestion. Le fait d'alterner le travail de réflexion en groupe de recherche et dans le cadre du conseil pédagogique, nous a permis d'apporter la distanciation nécessaire pour la démarche de recherche et pour la production de connaissances scientifiques. Cette distanciation permet également d'associer efficacement démarche de recherche et prise de décision.

3. Recueil auprès du groupe de travail du bassin de formation :

Parallèlement, nous avons constitué un groupe de travail dans un bassin de formation constitué de chefs d'établissements de profils différents et d'inspecteurs. Il est composé de dix chefs d'établissements et adjoints d'établissements différents : lycée d'enseignement général et technologique, lycée professionnel, CFA public, collège, SEGPA. Le groupe de travail a été constitué, à notre demande, pour venir en appui à notre démarche de recherche. Il a fonctionné parallèlement au groupe recherche constitué dans l'EPLE. Les échanges et les réflexions menés au sein de ces deux groupes ont fortement enrichi la conceptualisation du modèle. Au sein du groupe de travail du bassin, les acteurs ont exposé leurs expériences et les échanges nous ont permis d'alimenter la collecte des informations qui ont été intégrées dans notre analyse. Cette dernière comporte une dimension comparative, mettant en jeu des établissements scolaires de profils différents. Nous avons prolongé cette démarche de collecte de données d'une façon extensive, dit « in-extenso » au sens de Zardet Savall (2004), en observant d'autres établissements et en interrogeant d'autres acteurs, situés dans le même bassin, voire dans d'autres bassins de l'académie. Nous cherchons ainsi à conforter les connaissances produites à l'échelle de l'EPLE par d'autres observations. Les échanges nous permettent d'avoir des informations complémentaires pour étayer celles que nous mettons en exergue dans le cadre de notre propre expérimentation. La généralisation des connaissances produites est renforcée par la constatation de constances et des régularités issues des récits et des observations des différentes séquences.

Les observations effectuées dans le cadre du groupe recherche, du groupe de travail ou dans les instances des bassins (commissions, bureau, assemblées générales) sont complétées par des entretiens individuels semi-directifs avec guide d'entretien, sur un échantillon représentatif des acteurs et parties prenantes concernés par notre étude. Plus généralement, nous nous sommes donnés plusieurs occasions d'élargir nos sources de collectes d'informations et d'observations. : les rencontres avec les responsables

académiques ou dans le cadre des réunions du bassin (assemblées générales, commissions, bureau ...). Une recherche documentaire a également été mise en œuvre, à partir des archives du bassin et de la base de données du Rectorat.

4. Collecte des données secondaires qualitatives par recherche documentaire :

L'exploitation des archives de l'EPLE, notamment des comptes rendus du conseil d'administration des dix dernières années, a constitué une source importante de données secondaires. Elle nous a permis d'établir un état des lieux en matière d'outils d'évaluation et de pilotage. Elle nous a notamment permis de mettre en exergue des constances dans le domaine du pilotage des EPLE. Nous avons également effectué des études comparatives sur les outils de gestion, dans le cadre du groupe de travail du bassin de formation. Les bases de données du bassin de formation et celles du rectorat ont également été mises à contribution pour la construction des connaissances. Les comptes rendus des différents travaux effectués, des réunions et des séminaires organisés durant les dix dernières années dans le cadre du bassin d'Angers ont été analysés.

5. Recueil des données qualitatives par entretiens individuels semi-directifs des acteurs avec guide d'entretien :

A partir d'un échantillon représentatif des acteurs, nous avons mené une série d'entretiens individuels. Outre son rôle itératif dans le processus de recueil des données, cette démarche nous a permis d'affiner l'étude sur les conditions d'adoption et de diffusion de l'outil de gestion. Un guide d'entretien semi-directif a été utilisé à cet effet.

Ces entretiens, centrés sur un EPLE, ont été prolongés des entretiens à l'échelle du bassin de formation puis de l'académie. Nous souhaitions inscrire l'analyse de l'instrumentation du pilotage de l'EPLE dans une dynamique de gouvernance académique.

Le tableau 24 récapitule, pour chaque catégorie d'acteurs interrogés, les critères de constitution de l'échantillon.

Tableau 24. Critères de constitution de l'échantillon :

	Chefs d'établissements (bassin de formation)	**Enseignants (EPLE)**	**Autres personnels (tech, adm, éduc ...)**	**Elèves (base élèves EPLE)**	**Parents (base élèves EPLE)**	**Autres acteurs (*)**
Nombre d'acteurs potentiels	48	43	23	535	612	84
Echantillon constitué	23	43	23	20	12	15
Pourcentage	48 %	100 %	100 %	3,73 %	2 %	17,86 %
Justifications	Groupe de travail : établissements du bassin	Tous les enseignants de l'EPLE ont participé à l'expérimentation	Tous les personnels de l'EPLE	Membres du conseil des délégués des élèves	Représentants aux instances internes (CESC)	Liens forts avec l'EPLE

(*)Inspecteurs, représentants syndicaux, CIO, CRDP, autres cadres académiques et nationaux...

Globalement, nous avons veillé à la représentativité de chacun des acteurs concernés par la vie de l'EPLE.

En interne, nous avons interrogé toutes les catégories de personnel. De plus, durant deux années consécutives, les réponses des personnels et leurs réactions, lors des entretiens annuels d'évaluation, ont été intégrés dans la démarche de recherche.

Les autres acteurs institutionnels qui interviennent dans les missions de l'EPLE et qui interviennent dans son pilotage, dans la chaine de gouvernance académique, ont également été intégrés dans la démarche de recherche :

- Le rectorat : Recteur, Directeur de Cabinet, Secrétaire Général, Directeur des ressources humaines, Directeur du contrôle de gestion, Inspecteur pédagogique régional (IPR)...
- La direction académique : Directeur académique, Secrétaire général, Inspecteur de l'Education nationale (IEN)...
- La directrice du centre d'information et d'orientation (CIO) du Maine et Loire
- Le directeur du centre départemental de documentation pédagogique

Les différentes catégories des établissements scolaires composant le bassin sont représentées dans notre échantillon.

Au fur et à mesure de la mise en œuvre de la recherche, nous avons continué à affiner notre échantillonnage en pratiquant notamment la technique dite du « critère de saturation de l'information ». Au cours des réalisations des entretiens, nous avons rajouté des sujets d'étude, jugés représenter un apport significatif d'informations et de connaissances supplémentaires.

Guide d'entretien semi-directif :

Pour faciliter le déroulement des entretiens individuels sans leur donner un cadre trop restrictif, nous suivons un guide que nous donnions en même temps aux interviewés (tableau 25). Il permet de faciliter le déroulement des entretiens sans restreindre les réponses. Il donne également les informations essentielles sur la thématique et sur le contexte général de l'étude. Cet outil permettait, tout en précisant les choses, de rassurer

pour permettre le déroulement des entretiens dans de bonnes conditions et en toute confiance. L'adhésion des interviewés était un véritable enjeu pour notre étude. Nous n'hésitions pas à envoyer le guide par courrier électronique, deux ou trois jours avant la date de l'entretien, surtout quand nous pressentions une réticence de la part de la personne sollicitée. Certains interviewés ont demandé à avoir les questions avant la tenue de l'entretien.

D'une manière générale, le guide nous a surtout servi à relancer certaines interviews en les recentrant. Il a été adressé essentiellement aux acteurs extérieurs à l'établissement : chefs d'établissements, inspecteurs, cadres académiques, directeur du CDDP, directrice du CIO…

Un programme prévisionnel des entretiens a été élaboré (tableau 26). Il a permis de calibrer le volume des entretiens par catégorie d'acteurs, de les planifier et d'en fixer les modalités de mise en oeuvre. Il a fixé également les méthodes de collecte des informations et d'analyse.

Tableau 25. Guide d'entretien :

Présentation générale de la démarche :

Contexte de l'étude : Recherche doctorale
Entretien semi-directif : autorisation d'enregistrer l'entretien ?
Objet de l'étude : Etude des conditions d'adaptation et de diffusion des outils de gestion dans l'EPLE
Finalités : Instrumentation de l'implémentation du projet d'établissement
Terrain de recherche : Un EPLE

Contexte de l'entretien :

Entretien individuel d'une heure environ
Lieu : sur le lieu de travail de l'interviewé : mise à l'aise
Démarche : entretien qui s'inscrit dans une démarche de recherche
Objectif de l'entretien : Faire parler l'interlocuteur afin de recueillir des informations sur sa perception quant au rôle que peuvent jouer les outils de gestion dans le pilotage de l'EPLE, sur d'éventuelles expériences réalisées en termes d'évaluation globale de l'EPLE et d'outils éventuels mis en œuvre, sur les concepts liés à la mesure de la performance
Evocation dans l'échange de concepts innovants liés à l'évaluation et au pilotage de l'EPLE et recueil des réactions
Recueil d'éventuelles suggestions sur les mesures de performances de l'EPLE
Possibilité d'enregistrement des entretiens : pour recueillir un maximum d'informations, effacés immédiatement après exploitation

Thèmes abordés :

Les outils de gestion et le pilotage de l'EPLE
Les pratiques en termes de démarche de projet d'établissement
Eventuels retours sur expériences
Exemple d'indicateurs de pilotage
Le bassin de formation et son rôle dans la construction des outils de gestion
Rôle des instances intermédiaires de pilotage dans l'EPLE (conseil pédagogique, CESC...)
Degré d'implication des personnels dans l'utilisation des outils de gestion
Avez-vous connaissance d'outils de gestion innovants
Les avez-vous intégrés dans votre pratique professionnelle
Attentes en termes d'outils de pilotage, d'indicateurs, d'informations liées au pilotage de l'EPLE
Diffusion des innovations managériales

Tableau 26. Programme prévisionnel des entretiens

Catégorie d'acteurs	Périodes	Nombre	Contexte	Durée d'entretien	Informations recueillies - Production
Chefs d'établissements	2011 / 2013	14 principaux de collèges – 6 proviseurs de lycées – 2 proviseurs de lycées professionnels – 1 adjoint de Segpa	Entretiens individuels dans leurs bureaux – Rendez-vous pris directement ou en marge d'une assemblée générale du bassin de formation – Guide d'entretien envoyé par mail en amont – Ont tous accepté dès la première demande – Accueil très favorable et intérêt pour la démarche	1h à 1h30	Prises de notes, parfois avec enregistrements – Recueil de documents sur le projet d'établissement et sur les outils de pilotage utilisés – Analyse, conceptualisation et intégration dans le modèle
Enseignants de l'EPLE	2011/2012 2012/2013 2013/2014	43 enseignants de l'EPLE	En complément de l'entretien annuel d'évaluation, rajout de questions liées à la recherche – lors de rencontres informelles – Entretiens à l'issu d'inspections, entretiens annuels ...	1 h	Grille d'évaluation – 46 grilles d'évaluation – Prises de notes – concepts – Analyse et prise en compte dans la construction du modèle
Autres personnels de l'EPLE	2011/2012 2012/2013 2013/2014	13 Agents techniques et administratifs (dont 2 membres du conseil d'administration – 6 assistants d'éducation – 2 CPE – 1 Gestionnaire	Entretiens annuels d'évaluation, rencontres informelles, visites de services incluant des questions liées à la recherche.	1 h en moyenne	Grille d'évaluation – Prises de notes – Analyse et prise en compte dans la construction du modèle
Elèves	2012/2013 2013/2014	20 élèves membres du conseil délégués des classes dont 4 membres du conseil d'administration	Rencontres individuelles ou par petits groupes lors des entretiens préparatoires aux conseils des classes ou lors de votes au conseil d'administration, lors de rencontres informelles incluant des questions liées à la recherche.	30 à 45 minutes	Prises de notes – parfois notes des élèves eux-mêmes suite à des questions posées sur les conditions de leur vie au collège – compte rendus de préparation des conseils de classes – Analyse et prise en compte dans la construction du modèle
Parents	2012/2013 2013/2014	12 parents membres du	Rencontres lors d'entretiens pré et post conseil d'administration –	1 heure à 1h 30	Prises de notes – Analyse et prise en compte dans le modèle

		conseil d'administration	rencontres informelles incluant des questions liées à la recherche.		
Direction académique	2010 2013 / 2014	Directeur académique – Secrétaire général	Présentation du projet de recherche au DASEN Discussion lors de dialogues de gestion durant lesquels nous avons parlé de nos questions de recherche. Evaluation lettre de mission Elaboration du contrat d'objectifs Présentation des travaux de recherche	1h30 à chaque fois	Prise de notes Analyse des évaluations Analyse des contrats d'objectifs
Rectorat	2010 2014 2012/2014	Directeur de cabinet Recteur Service de l'évaluation, de la prospective et de la performance IPR EVS Direction des ressources humaines	Projet de recherche Evaluation de la lettre de mission par le Recteur Présentation des travaux de recherche Validations	1 h à 1h30	Prise de notes Analyse des comptes rendus
Centre d'information et d'orientation	2013	Directrice	Echange de pratiques Présentation de travaux	1h30	Prise de notes
Centre départemental de documentation pédagogique	2013	Directeur	Entretien	1h	Prise de note

6. Collecte des données primaires qualitatives par observations participantes :

Afin de compléter les données recueillies à partir de la recherche documentaire et des entretiens individuels, nous avons mené une série d'observations participantes. Les ressentis et les attentes des acteurs et des parties prenantes à l'égard de l'outil mis en œuvre ont été intégrés dans l'analyse globale des résultats de la recherche. D'une manière itérative, les observations ont permis de conforter la validation des données recueillies.

Notre démarche de recherche intervention a fait des différentes situations professionnelles des occasions d'observation et de recueil de données. Il s'agit essentiellement de mises en situations professionnelles nous situant en action en relation avec les acteurs, dans le cadre de l'EPLE et dans le cadre du bassin, en lien avec la hiérarchie. Il s'agit de situations opportunes pour recueillir des données qui ont été analysées. Ces situations ont été diverses :

- Observation participante dans le cadre de l'assemblée générale du bassin
- Animation d'un groupe de travail au niveau du bassin
- Participation à des commissions ou à des réunions du bureau du bassin
- Conseil d'administration du collège
- Animation du conseil pédagogique
- Animation d'un groupe recherche en marge de l'EPLE
- Entretien d'évaluation des professeurs
- Rencontre avec des élèves et avec des parents
- Dialogue de gestion avec l'Inspecteur d'académie
- Echanges avec l'IPR EVS

Notre thèse repose sur une recherche intervention à visée prospective. Nous abordons le champ d'investigation de l'intérieur, comme acteur directement impliqué, par une participation active dans le processus d'évaluation et de régulation du système éducatif et en faisant une analyse en profondeur, de type introspectif. Nous avons su prendre de la distance quand il le fallait, notamment en procédant à des observations non participantes.

En tant qu'acteur direct et partie prenante au contexte de l'étude, en tant que chercheur, nous avons été sujet et participant complet.

Fallait-il opter pour une observation « dissimulée » ?

Dans ce cas, nous n'aurions pas notifié aux sujets observés notre rôle de chercheur.

Cette solution présentait des avantages et des inconvénients.

L'intérêt majeur de ce procédé serait d'éviter de biaiser les données par d'éventuelles réactions des sujets étudiés, dues essentiellement à leur défiance vis-à-vis de la démarche de recherche ou de la démarche du chercheur lui-même. Ce dernier serait passé inaperçu et la spontanéité des sujets étudiés aurait été préservée.

Mais une observation entièrement « dissimulée » pose un problème d'éthique qui se traduit par l'absence d'honnêteté du chercheur/acteur vis-à-vis de ses collègues, parties prenantes et sujets de l'étude. Cette posture entraîne par ailleurs un risque de défiance des acteurs en cas de révélation.

Afin d'atténuer ces effets négatifs, tout en préservant le caractère objectif de la situation de recherche, la démarche de recherche a été annoncée aux sujets interrogés, aux pilotes des réseaux étudiés et aux responsables des commissions observées. Les responsables académiques ont également été informés de la démarche.

V. Le traitement des données adapté de la méthodologie de l'ISEOR :

A. Mise en garde : phénomène d'anticipation

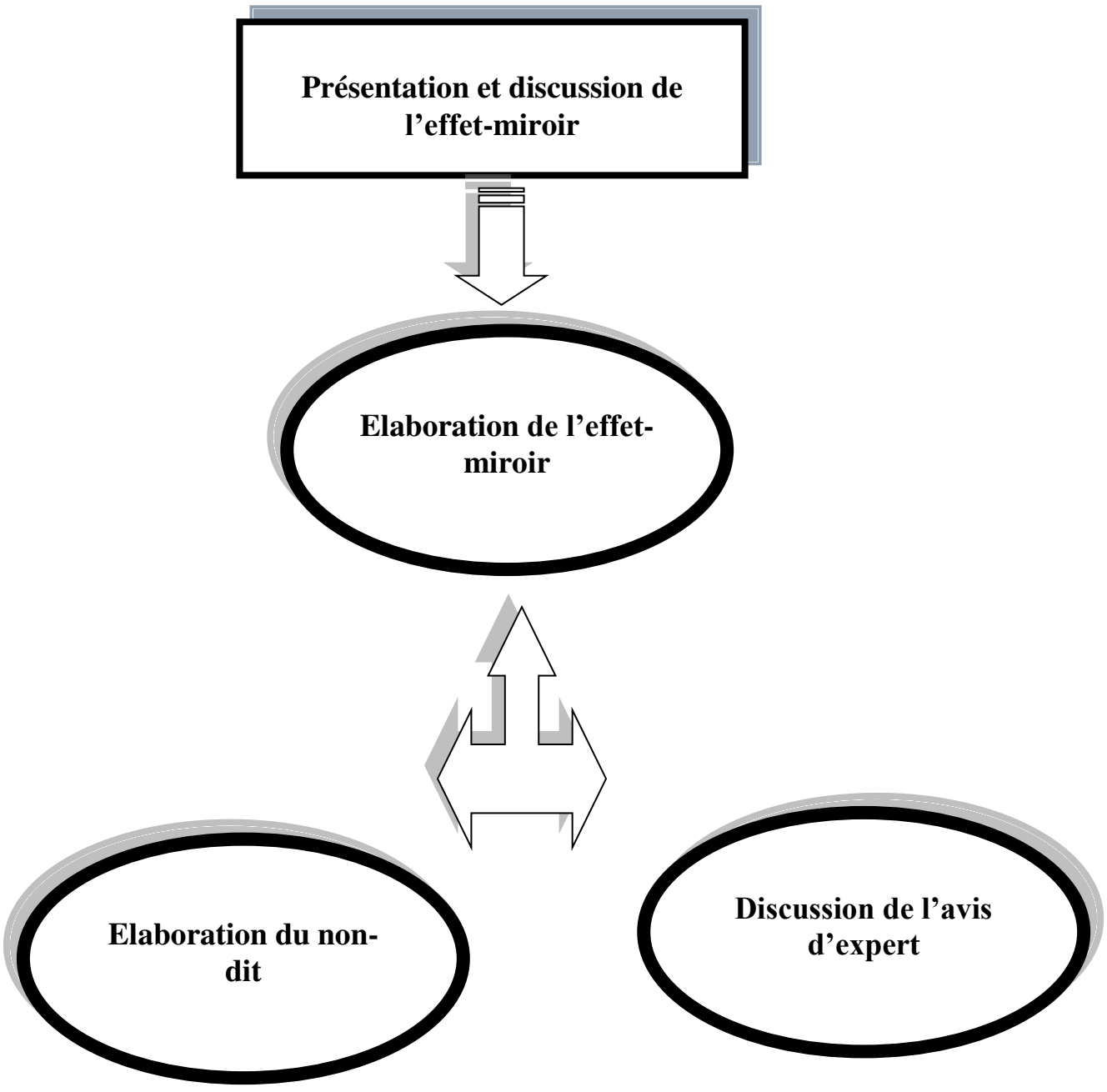
Le dirigeant, tel que le chef d'établissement, a souvent une vision subjective des choses. Placé en situation d'acteur/chercheur, il doit pondérer les impressions qu'il a du terrain en les confrontant aux images et représentations des autres acteurs et parties prenantes. Savall et Zardet citent à cet égard que « le recoupement des images, loin de brouiller le paysage, permet de clarifier la part de rêves, la part de réalisations, mais aussi les accords, désaccords, litiges, contentieux au sein du groupe interviewé sur l'objet de recherche étudié » (Savall et Zardet, 2004). Selon les auteurs, l'expert n'est pas toujours le mieux placé pour apporter des informations pertinentes (phénomène d'anticipation).

Pour estomper les effets du phénomène d'anticipation, il faut mettre en œuvre le principe d'intersubjectivité contradictoire et croiser les représentations de différents professionnels. La variété d'images sur la réalité du terrain permet d'améliorer la qualité et la signifiance des informations collectées.

Nous avons emprunté le dispositif de traitement des informations qualitatives de Savall et Zardet pour élaborer notre protocole de recherche, selon le principe de « l'analyse de contenu ». Le modèle vise à donner du sens, d'une façon progressive, aux informations recueillies, sans les dénaturer, jusqu'à aboutir à des connaissances réputées validées. Le processus de validation des informations recueillies auprès des acteurs et des parties

prenantes comporte deux étapes qui sont « l'effet-miroir » et « l'avis d'expert ». Ces deux étapes constituent deux techniques opératoires du principe « d'intersubjectivité contradictoire » (figure 19) et de celui « d'interactivité cognitive » (Savall et Zardet, 2004).

Figure 19. Principe de l'intersubjectivité contradictoire



B. L'effet-miroir :

L'effet-miroir est une méthode de traitement des informations qualitatives qui permet l'analyse de contenu d'entretiens des acteurs. Après analyse, les discours sont reformulés afin de permettre l'émergence de représentations partagées potentiellement génératrices d'informations validées. Savall et Zardet citent à cet égard que « l'effet-miroir est une image transactionnelle de l'objet de recherche obtenue par évaluation interne contradictoire de l'objet de recherche ». L'effet-miroir permet une validation interne des connaissances produites.

« L'effet-miroir est élaboré en appliquant aux prises de notes des entretiens et des observations (participation à une réunion par exemple) un traitement consistant à recenser les principales phrases exprimées par les acteurs, dénommées phrases témoins, puis à les classifier dans des thèmes et sous-thèmes définis dans l'analyse initiale de la problématique de la recherche » (Savall et Zardet, 2004).

Le travail de collecte et d'analyse se fait par le chercheur, en regroupant, par thèmes, sous thèmes, sous-sous-thèmes, les phrases témoins recueillies par idées-clés. « Les phrases témoins sont regroupées par proximité sémantiques et le chercheur formule des idées-clés qui synthétisent ces phrases-témoins » (Savall et Zardet, 2004, p334).

Le chercheur doit veiller à une prise de note exhaustive pour recueillir un nombre suffisant de phrases témoins pour mener à bien la recherche.

Pour tirer profit de la technique de l'effet-miroir, il doit s'attacher à représenter les différents points de vue des acteurs et des parties prenantes observés. Le chercheur s'efforce alors de forger des représentations collectives par transactions itératives avec les sujets de l'étude. Par effet-miroir, il doit passer du langage spécifique à chaque interlocuteur interrogé ou observé à un langage scientifique conformément au schéma de conceptualisation prévu par la démarche de recherche (corps des hypothèses déclinés en thèmes, sous-thèmes ...). Lors des traitements des séquences d'observations et d'entretiens semi-directifs, le chercheur recueille fidèlement les phrases-clés et les mots-clés exprimés dans le langage naturel des acteurs et des parties prenantes, avec le souci de l'objectivité et de la nécessité de la reconnaissance des sujets de l'étude qui doivent prendre conscience de leur participation à la démarche d'investigation. Le chercheur doit pour cela reformuler sans cesse ce qu'il aura conceptualisé, sans hésiter à mettre en exergue les différences et les contradictions, et faire valider les phrases-clés par les acteurs eux mêmes, notamment en procédant à des échanges contradictoires avec eux. Les échanges par écrit de compte

rendus des réunions ont également permis à des acteurs de réagir pour éventuellement corriger ou confirmer certains mots clés.

L'objectivation des informations recueillies est ainsi obtenue par « des dispositifs de réflexion et de dialogue qui permettent aux acteurs et au chercheur de confronter leur représentations subjectives respectives » (Savall et Zardet, 2004, p355). L'effet-miroir provoque un effet stimulant auprès des acteurs qui se sentent reconnus par un retour sur leurs représentations qui permet au chercheur d'affiner les informations recueillies en apportant précision, nuance, confirmation ou infirmation. Le retour sur les représentations se fait essentiellement lors des débats dans le cadre du groupe recherche au sein de l'EPLE et lors des réunions du conseil pédagogique consacrées aux questions de la recherche. Les informations produites sont mises en évidence par les idées-clés qui émergent par convergence des acteurs et celles sur lesquelles il y a divergence mais qui dénotent des sensibilités particulières. Les débats ont d'abord porté sur la structure du tableau de bord et sur la désignation de ses axes. Ainsi, suite à la diffusion du premier compte rendu de la réunion du groupe recherche, l'axe « usager » a fait l'objet de réaction de la part d'enseignants. Lors de la réunion suivante, nous avons mis en œuvre le principe de l'effet-miroir en débattant sur l'opportunité de maintenir cette appellation. Finalement, devant l'insistance d'une partie des acteurs, spécialement les enseignants, nous avons retenu l'appellation « Elève » au lieu « d'usager ». Nous avons constaté que l'application du principe de l'effet-miroir a contribué à la cohésion du groupe recherche et à l'adhésion de ses membres à la démarche de recherche.

Le processus de traitement de l'information selon la technique de l'effet-miroir vise ainsi à accroître la relation de « consensus – confiance » entre les acteurs et les parties prenantes, sujets de l'étude, et le chercheur. Cette relation est établie notamment grâce à la qualité du travail de retour effectué par le chercheur qui s'efforce de restituer les idées aussi fidèlement que possible et avec déontologie (anonymat, objectivité ...). Il s'efforce de ne pas déformer les propos émis en instaurant un échange exhaustif et rigoureux. La rigueur est notamment garantie par l'arborescence des corps d'hypothèses qui encadre la démarche d'investigation et facilitera aussi le travail de restitution. Le processus décrit répond à la méthodologie de l'interactivité cognitive.

L'interactivité cognitive accroît la signifiance de l'information recueillie.

Grâce à l'effet-miroir et à l'analyse de leurs propres discours, les acteurs et les parties prenantes modifient leurs représentations de l'EPLE, puis, progressivement, leurs comportements dans l'organisation ou vis à vis d'elle. Le chercheur obtient par ce procédé des connaissances génériques nouvelles qui lui permettent soit de valider ses hypothèses

de recherche, soit de les reformuler. L'effet-miroir construit peu à peu, grâce à un mécanisme itératif, une valeur ajoutée cognitive qui accroît à son tour la signifiance des idées-clés et l'objectivité des informations recueillies. Le processus de recherche intervention a permis la retranscription des données en plusieurs étapes. A l'issue de chaque étape, nous avons procédé aux analyses des informations recueillies, nous permettant ainsi d'accumuler les connaissances nécessaires à la construction du modèle de pilotage, validées à chaque fois par le conseil pédagogique. Puis, nous sommes passés au fur et à mesure aux étapes suivantes jusqu'à la validation du modèle par le conseil d'administration. L'analyse des données a débouché sur la conceptualisation d'un modèle managérial mettant en action une démarche de projet d'établissement et son instrumentation par un tableau de bord prospectif adapté au pilotage de l'EPLE. Nous avons également fait valider le modèle par des acteurs clés du système éducatif :

- Le Directeur académique
- L'IPR établissement vie scolaire
- Le contrôle de gestion du rectorat
- L'Agent comptable

Par ailleurs, nous avons fréquemment sollicité l'avis des acteurs du terrain. Le groupe recherche dans l'EPLE a joué un rôle important dans ce retour du terrain qui nous a permis de tester les réactions des acteurs à l'issue de chaque formalisation de nouveaux concepts et indicateurs.

Toujours dans l'optique de diversifier les dispositifs de contrôle, nous avons présenté régulièrement l'évolution de nos travaux lors de journées recherche consacrées aux doctorants, durant toute la période de la recherche. L'objectif était de bénéficier de regards et de conseils d'autres chercheurs.

Nous avons donc adopté un protocole de recherche basé sur des expérimentations à plusieurs niveaux qui ont permis de façonner un outil issu de différentes phases alternant débats épistémologiques et validations institutionnelles. Les différentes étapes itératives et participatives ont permis aux acteurs et aux parties prenantes de participer à l'émergence du modèle final dont finalités et sens ont été fortement rattachés à l'implémentation du projet d'établissement.

Le mécanisme itératif s'est traduit par des échanges entre les membres des différents groupes mis en place dans le cadre du protocole de recherche. Les débats qui y sont menés ont permis au chercheur de tester la réaction des acteurs et de recueillir des informations sur le degré d'adaptation et de diffusion des différents concepts qui accompagnent l'outil de

gestion. Il a retranscrit les données, notamment sous forme de verbatim. Le processus s'est répète plusieurs fois, à l'intérieur de chaque groupe (au sein de l'EPLE et dans le bassin de formation) et entre les groupes, d'une façon alternative. La dernière phase d'échanges s'est faite au sein du conseil pédagogique qui a validé les données recueillies par le chercheur. Ce dernier attribue à certaines d'entre elles le caractère scientifique, selon le « processus de l'avis d'expert » (Savall et Zardet, 2004). Le concept de performance a, par exemple, fait l'objet d'échanges selon ce mécanisme, jusqu'à sa validation par le conseil pédagogique puis par le conseil d'administration lorsque ses membres ont voté le « rapport d'activité », sous l'appellation de « rapport de performance ».

C. Les limites de l'effet-miroir.

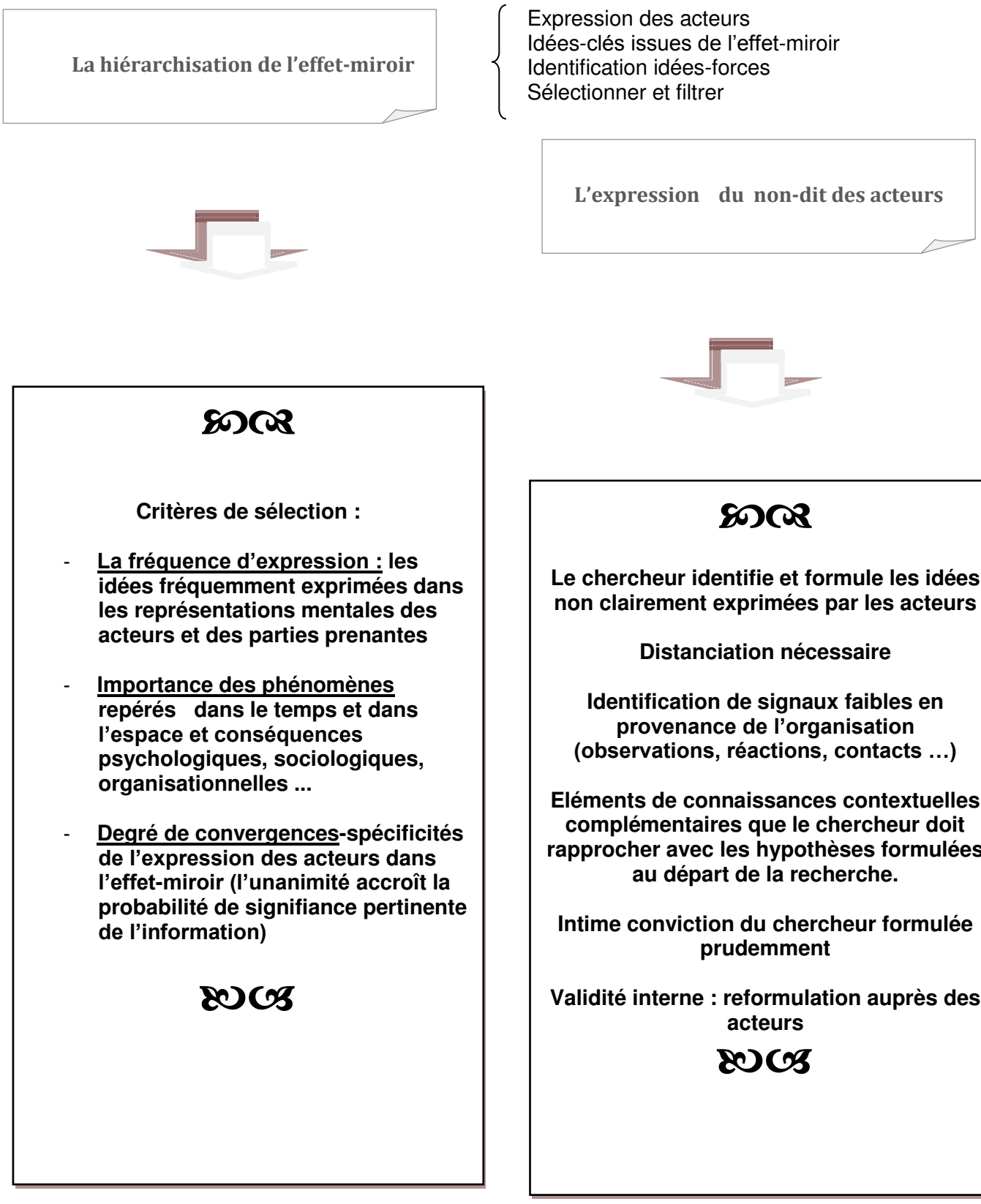
L'effet-miroir permet d'obtenir des connaissances scientifiques avérées. La valeur ajoutée scientifique des informations collectées réside dans leurs classifications en thèmes, sous-thèmes ... et dans la formulation d'idées-clés qui ont fait l'objet de validation par reformulation auprès des émetteurs des idées de base. Des non-dits, émanant des acteurs et des parties prenantes, ont été cependant mis en évidence, à l'issue de l'interprétation par le chercheur de leurs discours. Les acteurs n'expriment pas toujours explicitement leurs ressentis vis-à-vis des idées exprimées, souvent par mimétisme corporatiste. L'absence de réactions explicites ne doit pas être interprétée systématiquement comme un positionnement défavorable à l'innovation. Le positionnement peut être exprimé d'une façon implicite et indirecte pour ne pas être en rupture avec un positionnement officiel, corporatiste, culturel ou statutaire. Par exemple, l'absence de réaction de la part d'un leader syndical lors d'un débat au conseil pédagogique peut être interprétée comme un avis favorable de l'ensemble de la corporation. Les différentes phases du protocole mis en oeuvre ont donc permis de construire des connaissances élaborées qui ont permis de valider les hypothèses de recherche.

D. L'avis d'expert :

Selon Savall et Zardet (2004), « l'avis d'expert constitue l'interprétation par excellence du chercheur sur la situation étudiée, sur les phénomènes repérés, leurs origines et leur portée. ».

L'avis d'expert est une analyse concise et personnelle du chercheur qui fait partie du processus de validation des connaissances. Il s'agit d'une explicitation du non-dit des acteurs et des parties prenantes interrogés et observés. « L'avis d'expert permet de faire émerger de nouvelles représentations collectives », selon les auteurs. A ce stade, l'apport essentiel du chercheur sera de donner un statut aux non-dits des acteurs, au regard de l'ancrage théorique de la recherche et au regard des apports pratiques, notamment en termes de performances organisationnelles. La figure 20 présente le processus de l'avis d'expert qui se compose essentiellement de deux séquences : la hiérarchisation de l'effet-miroir et l'expression, par le chercheur du non-dit des acteurs.

Figure 20. Processus de l'avis d'expert (adapté de Savall et Zardet, 2004) :



E. Production de connaissances d'intention scientifiques :

La question de l'objectivité du chercheur détermine la qualité des connaissances produites. Selon Savall et Zardet (2004), pour garantir cette objectivité, le chercheur doit, dans un premier temps, prendre conscience des registres de sa perception des choses pour lui éviter de produire des connaissances subjectives inconscientes, fruits de son modèle de pensée et exempt de toute objectivité. Il doit également éviter tout lien affectif avec les modèles de pensées des acteurs qu'il côtoie durant sa recherche, en prenant les distances nécessaires. Pour éviter ces deux écueils, l'auteur préconise la mise en œuvre des dispositifs d'intersubjectivité contradictoire et d'interactivité cognitive. Ce deux principes fondent le système de traitement des informations proposé par l'auteur et se présente sous la forme « effet-miroir et avis d'expert ».

La méthode de recherche présentée (figure 24, page 276) vise à améliorer la qualité des informations à usage scientifique et à accroître la crédibilité des résultats des recherches. Elle met en évidence une élaboration progressive des connaissances au moyen du dispositif d'interactivité cognitive (Savall et Zardet, 2004). Le processus mis en œuvre repose sur un filtrage et un affinage des informations grâce au dispositif d'intersubjectivité contradictoire (figure 23, page 274). Avant d'approfondir davantage le protocole de recherche, nous allons rappeler les éléments centraux de la démarche méthodologique et de leur rôle dans la construction de la connaissance : validité interne et validité externe, avis d'expert, dispositifs d'interactivité cognitive et d'intersubjectivité contradictoire.

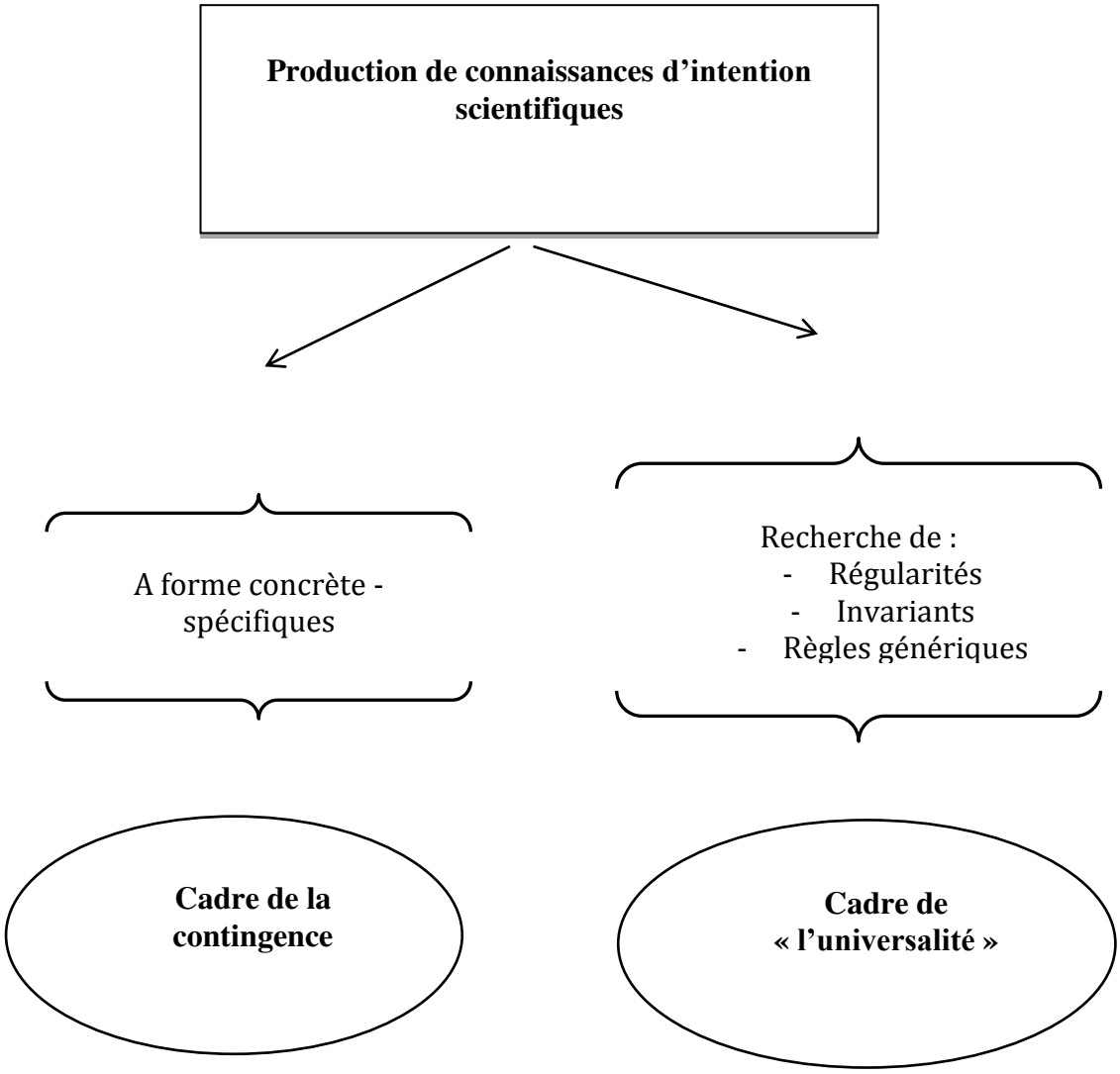
La validité interne d'une recherche pose les questions de la pertinence et de la cohérence interne des résultats. D'après Savall et Zardet (2004), La validité interne concerne le processus de présentations et de validations successives au sein de l'organisation. D'après le même auteur, la validité externe complète la validité interne et consiste à multiplier les cas de recherches cumulatives afin de satisfaire au principe de contingence générique. Ce dernier principe consiste à intégrer les spécificités propres à chaque organisation pour accumuler et valider les connaissances acquises dans l'analyse. Nous consolidons par ailleurs notre recherche en validant les connaissances scientifiques produites par une confrontation permanente de nos points de vue avec ceux des acteurs. Il s'agit de mettre en œuvre le principe « d'interactivité cognitive » qui permet d'objectiver la connaissance (Savall et Zardet, 2004). Le processus de construction des connaissances se termine par l'intervention du chercheur qui a le rôle ultime de conceptualisation des connaissances produites et du modèle à construire. A ce titre, il joue un rôle pivot en occupant un rôle « d'avis d'expert » (Savall et Zardet, 2004) et contribue dans ce cadre à l'apport théorique de la recherche par l'analyse du non dit des acteurs.

L'effet-miroir permet au chercheur de faire une représentation collective et scientifique des différentes interventions des acteurs recueillies lors des différentes collectes des données. Cette représentation traduit les différents enjeux et points de vue des acteurs de l'organisation. A cet effet, le chercheur doit conceptualiser les données en dépassant le strict point de vue professionnel des différents acteurs. L'avis d'expert sera le reflet de cette conceptualisation. Il est par ailleurs alimenté par les non-dit des acteurs que le chercheur doit aussi prendre en compte. L'avis d'expert est ensuite mis en discussion par les différents groupes internes et externes mis en place dans le protocole de recherche (groupe recherche dans l'EPLE, groupe de travail dans le bassin et conseil pédagogique). Selon Savall et Zardet, « l'intersubjectivité contradictoire est construite en procédant chronologiquement : élaboration de l'effet-miroir, présentation et discussion de l'effet-miroir, élaboration du non-dit puis discussion de l'avis d'expert. ». Ce processus permet de conforter l'objectivation des informations recueillies et de l'analyse faite par le chercheur. L'effet miroir permet en effet aux acteurs de s'exprimer sur les idées-clés fournies par le chercheur comme le résultat de précédents débats et de procéder, soit à leurs confirmations, soit à leurs infirmations. Selon les auteurs, la présentation de l'effet-miroir, accroit la relation de consensus et facilite la production de connaissances d'intention scientifique. Il se produit ainsi un phénomène « d'interactivité cognitive » entre les acteurs et le chercheur qui facilite la production de résultat. Les acteurs modifient peu à peu leurs représentations sur l'objectif de la recherche et évoluent dans le sens d'une meilleure adhésion aux objectifs de la recherche. Les séances d'effet-miroir accroissent la confiance entre les parties et aident à la co-construction du modèle managérial, par un consensus. Le chercheur pourra aussi construire des connaissances d'intention scientifique, en validant ou en infirmant ses hypothèses de recherche.

1. Processus d'élaboration de la connaissance dans l'EPLE, adapté de Savall et Zardet (2004)

Les informations recueillies sont propres à un EPLE. Elles sont donc contextuelles et contingentes. Un effort de généralisation est néanmoins entrepris grâce à une étude complémentaire au niveau d'un bassin de formation qui, après analyse et conceptualisation, nous permet d'établir des connaissances génériques.

Figure 21. Principe de contingence générique (Henri Savall et Véronique Zardet, 2004)



Il y a contingence générique lorsqu'il y a combinaison possible entre contingence et universalisme (Savall et Zardet, 2004, p 251). La production de connaissances d'intention scientifiques se fait à partir d'un « noyau dur de connaissances génériques et de périphéries contextuelles ». La contingence générique est donc le résultat de la combinaison entre universalisme et contingence (figure 21).

Le travail de production de connaissances a été fait essentiellement au regard du fonctionnement d'un EPLE. L'extension de notre étude à l'échelle d'un bassin de formation, par des analyses comparatives, nous a permis de renforcer une approche contextuelle par une approche globale liée au fonctionnement du système éducatif. La production de connaissances dans ce cadre est faite en prenant appui sur des réflexions menées par des

groupes de « travail/recherche » mis en place dans l'EPLE et dans le bassin de formation. Les connaissances produites, qui constituent le noyau dur, résultent de l'analyse des réflexions et des réactions des membres de ces groupes et du conseil pédagogique, corroborées par des observations participantes. Ainsi, la construction et la validation des connaissances dans l'EPLE sont effectuées en lien avec le groupe de travail mis en place à cet effet.

La démarche se caractérise par une double approche qui combine une étude contingente et une analyse plus élargie. La validation des connaissances « contingentes » issues de l'étude des conditions de mise en oeuvre dans le cadre d'un EPLE a été renforcée par des connaissances « universelles » issues de l'analyse du système, dans sa globalité et au niveau d'un réseau (le bassin de formation). Nous respectons ainsi le principe du concept de contingence générique, en combinant une étude contingente et une analyse plus élargie, à vocation « universelle », au niveau d'un bassin de formation.

Toutefois, nous avons conscience que l'analyse à l'échelle d'un bassin de formation ne donne pas une image complète et globale du fonctionnement du système éducatif car les bassins diffèrent par leurs tailles et leurs modes de fonctionnement.

Le protocole de recherche prévoit trois niveaux de validation des connaissances produites. Le premier niveau dit de validation interne est effectuée par le conseil pédagogique puis par le conseil d'administration. Le deuxième niveau de validation, externe, résulte d'études comparatives avec plusieurs établissements à l'échelle d'un bassin de formation. En effet, le programme de recherche que nous avons mis en place a permis de valider les hypothèses à partir d'une expérimentation dans un EPLE puis de comparer les résultats obtenus à ceux obtenus sur d'autres établissements, situés dans le même bassin de formation.

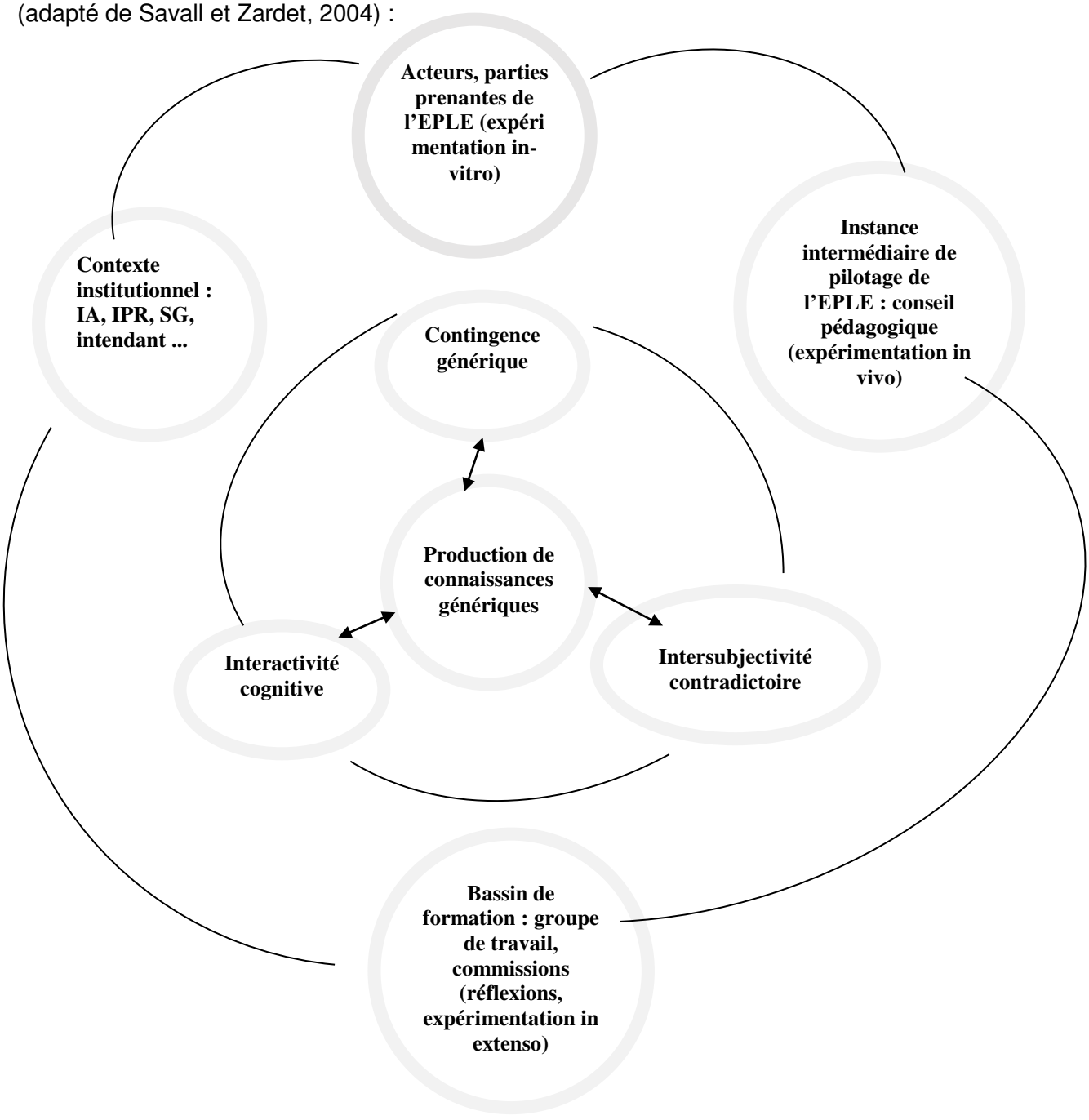
Afin de renforcer notre démarche de production de connaissances d'intention scientifique, nous avons impliqué l'échelon institutionnel à notre démarche de recherche. Cela a été fait à double titre. Sur le plan local, l'agent comptable et le secrétaire général de l'inspection académique ont apporté des regards distanciés, d'expertise externe. La hiérarchie (Inspection académique, IPR …) a renforcé le processus de validation institutionnelle et a apporté le crédit nécessaire pour l'éventuelle généralisation de l'outil de gestion.

La structuration des groupes de recherche et leurs compositions ont été pensées pour faciliter l'instrumentation du principe de contingence générique. Le chercheur a extrait des phrases-témoins à partir des entretiens et des observations des différents groupes qui devaient permettre de forger des connaissances spécifiques, ou contextuelles. Puis, par

itérations successives et en observant, in-extenso, le fonctionnement d'un bassin de formation, il a mis en évidence des invariants qui constituent les bases de connaissances génériques qui ont été généralisées dans l'EPLE.

La figure 22 montre l'implication des variétés d'acteurs individuels et collectifs dans la production de connaissances contingentes à l'EPLE.

Figure 22. Schéma d'élaboration des connaissances génériques adapté à l'EPLE (adapté de Savall et Zardet, 2004) :



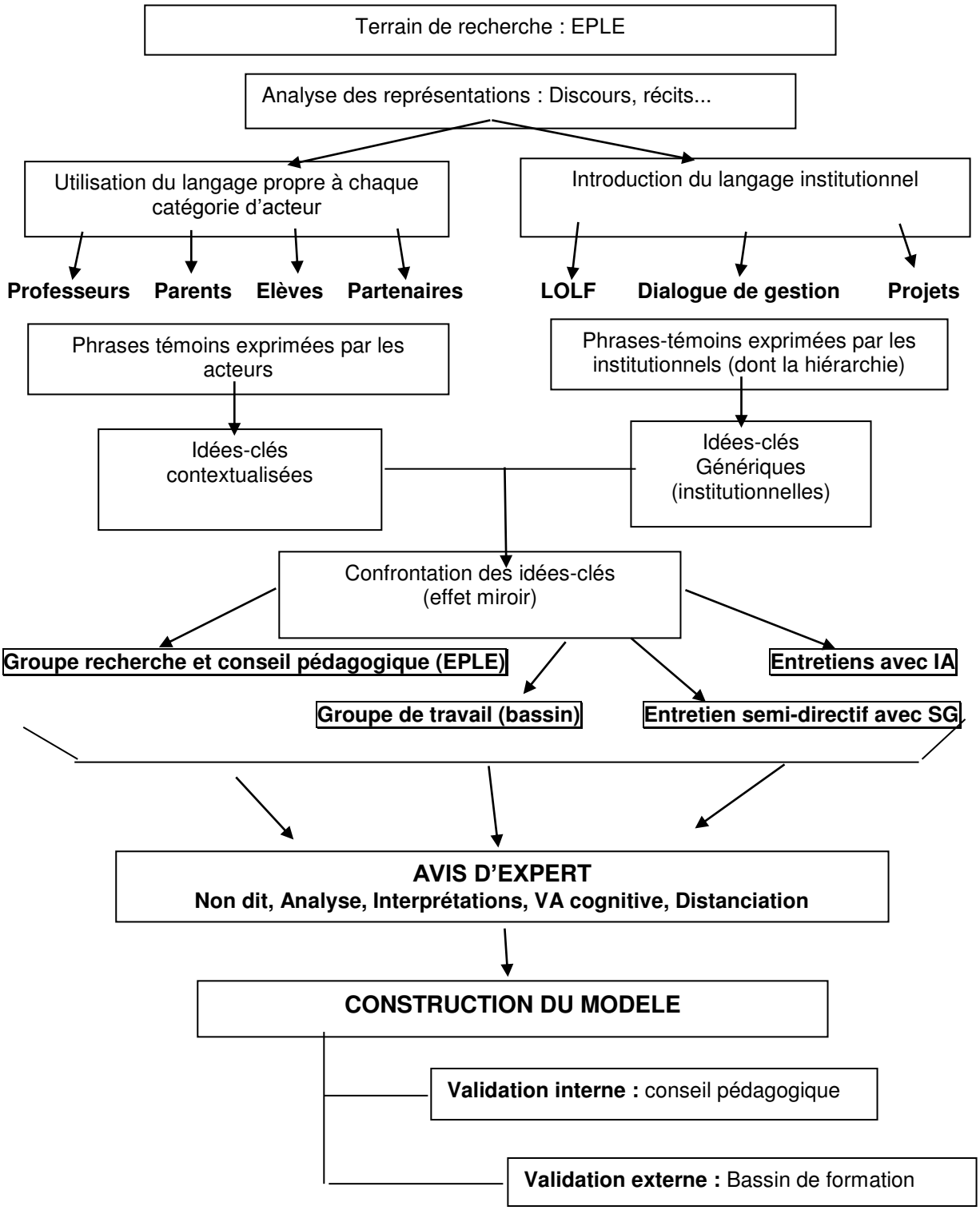
La méthodologie adoptée, à partir du principe de contingence générique, a contribué à faire émerger un noyau dur de connaissances qui permettent d'enrichir les techniques de pilotage des EPLE, dans un environnement fortement institutionnalisé. Nous avons obtenu un potentiels d'informations intéressantes pour établir les premières connaissances et pour poser les jalons de futurs programmes de recherches cumulatives dans une perspective plus large liée à la gouvernance du système éducatif.

L'analyse qualitative doit permettre, en validant le modèle prévisionnel des hypothèses, d'analyser le rôle des instances intermédiaires ré institutionnalisés (au sens de DiMaggio, 1983) comme leviers de pilotage des EPLE et sources d'innovations organisationnelles dans le contexte d'une nouvelle gouvernance académique du système éducatif.

La production des connaissances et la construction du modèle ont eu pour cadre un EPLE.

La recherche met en œuvre une « co-production de la métamorphose de l'objet étudié » (Savall et Zardet, 2004, p 386). Le chercheur aide les acteurs à développer des dynamiques de transformation dans leurs pratiques ou dans leurs rapports à l'EPLE. Il créé aussi les conditions de la production de nouvelles connaissances sur le fonctionnement de l'EPLE, à travers les réactions des acteurs et les parties prenantes. Les différentes simulations de situation provoquent des réactions qui vont enrichir les connaissances sur les représentations des interlocuteurs, le non-dit essentiellement, et sur le fonctionnement interne de l'objet étudié. Savall et Zardet (2004) citent à ce propos que « les représentations mentales des uns et des autres, chercheurs et acteurs de l'entreprise, se trouvent modifiées au cours et par le processus de recherche-intervention. Les résultats d'une recherche-intervention ne peuvent en aucun cas se réduire à l'amélioration des performances, car des transformations durables se produisent sur des représentations des acteurs de l'entreprise, et pas seulement sur celles des chercheurs ». Le tableau de bord prospectif n'est qu'un prétexte pour induire ce changement et pour analyser les réactions des acteurs.

Figure 23. Modèle de construction des connaissances dans l'EPLE : Modèle inspiré de Savall et Zardet (2004)



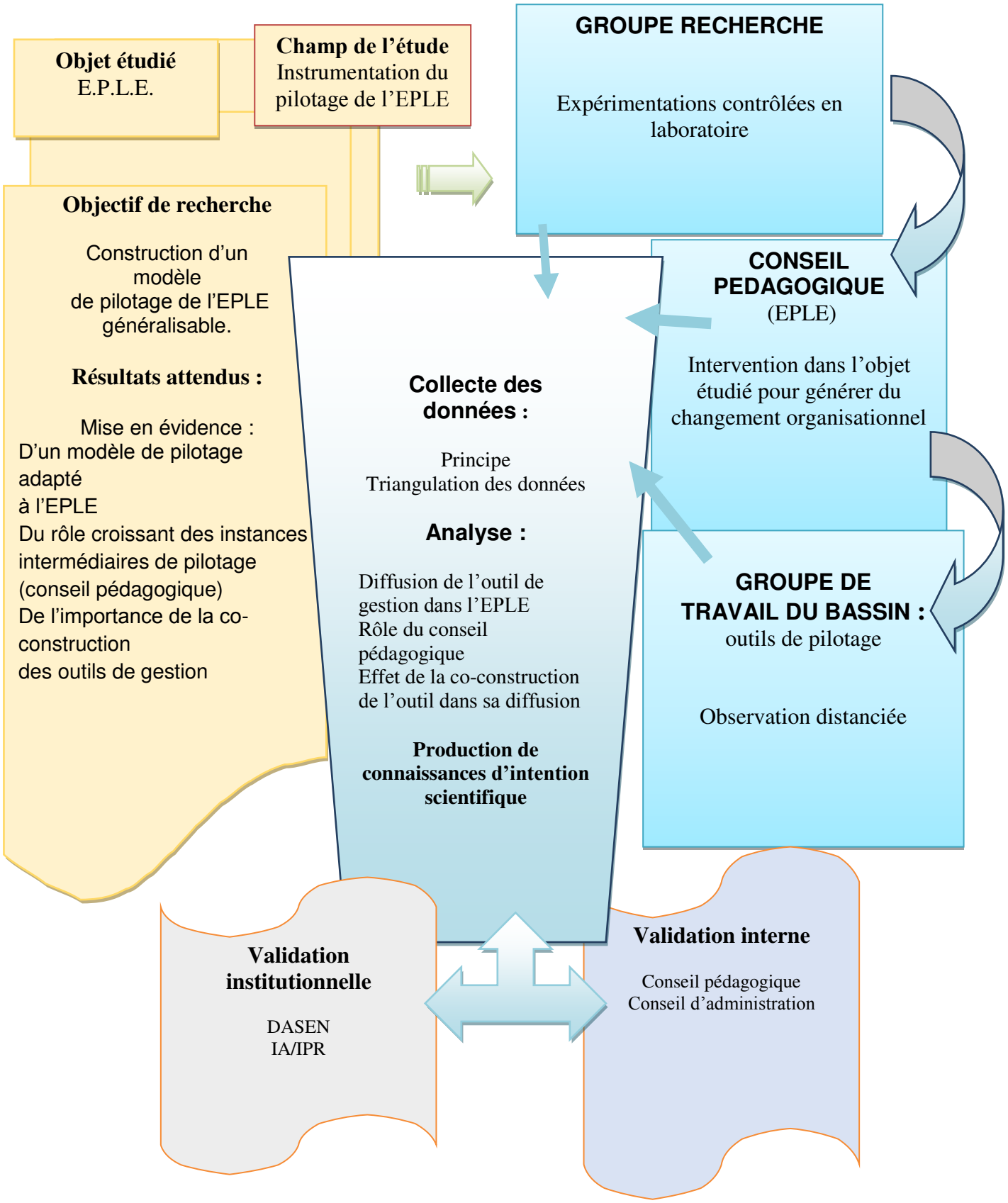
2. Schéma récapitulatif général du protocole de recherche mis en place :

Le protocole de recherche que nous avons mis en place est inspiré directement du modèle de l'ISEOR que nous avons adapté au terrain de recherche (figure 24). L'objet de recherche et la problématique nous placent dans l'esprit de la méthode développée par Savall et Zardet (2004). Notre intérêt pour le développement de la performance globale de l'EPLE et l'approche multidimensionnelle de l'outil utilisé dans une perspective interactive, l'expliquent largement.

Le protocole d'expérimentation emprunte le principe de la triangulation des données. Le travail de recherche doit prendre appui sur des observations et des débats, dans le cadre du groupe recherche au sein de l'EPLE et du groupe de travail constitué au sein du bassin de formation. Les acteurs et les parties prenantes apportent leurs contributions à la construction du modèle de pilotage. Nous mettons en débat les concepts fondateurs du TBP et la construction de sens. Cette étape doit se prolonger par une analyse et une formulation des concepts clés effectuées par le chercheur pour les soumettre ensuite au conseil pédagogique, lors d'une seconde étape du protocole. Cette dernière vise à mettre en œuvre une recherche sur le terrain en situation authentique et réelle. Il s'agit pour le chercheur d'étudier les conditions d'adaptation et de diffusion de l'outil de gestion et d'analyser les freins, obstacles ou blocages éventuels. Cette phase permet de conforter la construction de connaissances d'intention scientifique, notamment en les validant en interne. La démarche prend alors la forme d'une intervention sur l'objet étudié pour générer du changement organisationnel.

Le protocole de recherche est adapté au contexte institutionnel de l'EPLE. La validation externe du modèle résulte d'une forte implication des décideurs institutionnels locaux de l'Education nationale : DASEN, IA IPR essentiellement. Quant à la validation interne, elle résulte d'un processus continu qui implique le conseil pédagogique puis le conseil d'administration.

Figure 24. Modèle du protocole d'expérimentation mis en œuvre



VI. Construction d'un modèle de tableau de bord prospectif adapté à l'EPLE : approches théoriques et méthodologiques :

Les auteurs de la méthode et les spécialistes qui s'y sont intéressés partagent l'idée selon laquelle le processus d'élaboration et de mise en place du tableau de bord prospectif est aussi important que le résultat réel obtenu. La méthode offre une entrée intéressante pour amorcer une modification des pratiques managériales et une base pour un système de contrôle de gestion qui facilite le redéploiement de la stratégie de l'organisation, tout en l'explicitant davantage. Son principal intérêt réside aussi dans sa dynamique de construction et de mise en œuvre qui facilite l'adhésion des acteurs, l'intégration d'un système de management global qui facilite la mesure et le pilotage de la performance. Dans son adaptation au management de l'EPLE, nous n'attendions pas plus de résultats que ceux produits dans le secteur privé, mais nous comptions amorcer une dynamique managériale innovante qui prend appui sur les acteurs. Nous souhaitions en cela dépasser la seule dimension du contrôle assimilé au suivi des résultats.

A. Le TBP, support de construction d'un modèle de mesure de la performance

Le tableau de bord prospectif a pour principales finalités d'accompagner la formalisation et le déploiement de la stratégie de l'organisation. Le TBP est un outil de gestion multidimensionnel centré sur la mesure des performances. Les indicateurs financiers sont associés aux indicateurs liés au suivi des clients, des processus et de l'apprentissage organisationnel. Ces quatre axes permettent de se focaliser sur les performances clés. La méthodologie de mise en œuvre du TBP permet en outre d'avoir une vision globale et prospective de la situation de l'organisation.

Une vision plus classique du TBP le situe davantage comme un dispositif de déploiement de la stratégie. Le BSC est « un système permettant d'aligner stratégie et structure » (Kaplan et Norton, 2006, p54). Nous sommes alors dans un processus délibéré et normatif. Le positionnement stratégique de l'organisation est défini apriori par ses dirigeants (ou par l'institution) et fait l'objet d'un déploiement hiérarchique et fonctionnel. Dans cette logique, les cartes stratégiques sont définies selon des logiques déterministe, verticale et formalisée et selon des schémas « causes-effets ». En règle générale, cette vision permet d'aboutir à un modèle de type normatif de la performance. Sans nous focaliser d'une façon absolue sur la structure classique du TBP telle qu'il a été présenté par Norton et Kaplan, nous nous en sommes inspirés afin de définir un schéma type du modèle vers lequel

nous souhaitons orienter notre recherche intervention. Nous avons défini un cadre conceptuel adapté à l'EPLE qui permet d'en mesurer les performances au regard des objectifs inscrits dans le projet d'établissement. Ce dernier étant perçu comme le schéma stratégique de l'EPLE qui traduit ses missions en termes d'objectifs et donne une vision globale de ce vers quoi les acteurs souhaitent tendre dans le respect des règles et des valeurs partagées. Le TBP permet en outre de faire le lien avec le projet académique en facilitant son déploiement dans l'EPLE.

Selon Kaplan et Norton (1996), le TBP peut constituer un dispositif favorisant les stratégies émergentes et l'apprentissage organisationnel. En 2001, ils précisent encore que le TBP peut être utilisé en tant que levier de contrôle interactif. Ils ne précisent pas pour autant de méthodologie particulière. Nous pouvons pour cela prendre appui également sur les travaux de Norreklit (2000) qui propose précisément une démarche interactive qui s'inspire du modèle de Simons (1995). Norreklit écrit à cet égard : « la solution recommandée par Simons (1995, p92) est que le top management, d'un côté, encourage les collaborateurs à entreprendre un processus continu de recherche afin de prendre en compte les menaces et opportunités externes et, d'un autre côté, crée un réseau par lequel l'information est partagée » (Norreklit, 2000, p 78).

Par conséquent, le TBP peut être présenté comme un modèle de base qui sert de point d'appui à un processus de co-construction d'un système de mesure et de pilotage par la performance de l'EPLE. Une telle perspective aboutit ainsi à un modèle de contrôle de gestion qui intègre un processus de construction collective de la stratégie et d'un modèle de performance partagé par les acteurs et les parties prenantes. Notre démarche de recherche s'inscrit dans cette optique. Le modèle produit est le fruit d'un cheminement de recherche collective accompagné d'un travail d'investigation et de conceptualisation de notre part. A cet égard, le TBP offre un cadre méthodologique approprié pour une réflexion collective sur les axes du tableau de bord adaptés au pilotage de l'EPLE, sur les actions à mettre sous contrôle au regard de ses missions essentielles, sur les indicateurs à construire ...Ainsi, la construction collective de la carte stratégique de l'EPLE, les relations causales qui la composent, la définition des protocoles qui fixent les objectifs et les indicateurs servent de fondement à une démarche d'investigation qui permet aux acteurs et parties prenantes de l'EPLE de co-construire un outil de gestion et de se rassembler autour d'un modèle de performance afin d'assurer au mieux sa diffusion. Nous avons obtenu du processus de recherche mis en place, l'émergence des visions communes pour aider à construire un système de contrôle de gestion basé sur un modèle de performance.

Simons (1995) définit les leviers de contrôle interactifs comme des systèmes qui permettent de « focaliser l'attention et favorisent le dialogue à travers l'organisation (...) ils

fournissent des cadres et des programmes pour débattre et motiver le rassemblement d'informations en dehors des canaux routiniers » (Simons, 1995, p 96). Simons précise également que « les systèmes de contrôle interactifs sont utilisés pour guider l'émergence « bottom-up » de la stratégie » (Simons, 1995, p98).

Le modèle que nous avons développé pour le contrôle de l'EPLE, fait référence aussi au concept de stratégie émergente présenté par Mintzberg et al. (1999). Il le présente comme un moyen pour ouvrir la voie à l'apprentissage organisationnel et à la capitalisation sur les expériences. Mintzberg précise à cet égard : « Une action isolée sera menée, des retombées seront observées, et le processus continuera jusqu'à ce que l'entreprise se rassemble sur un modèle ... » (Mintzberg et al, 1999, p 198).

Le TBP, en tant que levier de contrôle interactif, offre des opportunités. Dans leur premier ouvrage (1996), Kaplan et Norton développent une approche interactive du TBP et précisent que cette dernière peut constituer un dispositif favorisant les stratégies émergentes et l'apprentissage organisationnel.

Au regard de notre contexte de recherche, le choix du TBP comme support d'une co-construction d'un modèle de performance pour le pilotage de l'EPLE, se justifie par notre volonté de mettre en œuvre un processus d'apprentissage continu et collectif à partir d'une méthodologie rigoureuse et appropriée. Nous aspirions à cet effet à mettre en œuvre un système de contrôle de gestion qui contraste avec le modèle classique, de type évaluation diagnostic, ancré davantage dans l'optique d'une régulation cybernétique et formalisée. Nous souhaitions au contraire nous inscrire dans l'optique de l'apprentissage en double boucle (Argyris et Schön, 1978) pour participer au développement d'un concept de contrôle de gestion basé sur un paradigme qui s'inscrit davantage dans la co-construction des outils de pilotage de l'EPLE. Notre démarche se place aussi, d'une façon plus globale, dans le cadre de la régulation de proximité du système éducatif où la conception interactive du TBP viendrait rompre avec un formalisme qui s'inscrit davantage dans un processus de régulation exclusivement verticale et qui n'intègre pas suffisamment l'ensemble des acteurs et des parties prenantes de l'EPLE.

B. Un schéma de recherche à visée interactive

Nous souhaitions ainsi contribuer à outiller une régulation de proximité du système éducatif qui se veut de plus en plus horizontale. Dans cette logique, nous envisagions le TBP comme un outil de gestion et de contrôle interactif. Il se présente comme un cadre autour

duquel, les acteurs et les parties prenantes de l'EPLE, dans leurs diversités, peuvent interagir en vue de co-construire un modèle de pilotage adapté à l'EPLE. La stratégie mise en œuvre et déployée à l'échelle de l'EPLE n'est plus perçue comme une « boîte noire », définie ailleurs et ne concernant que très peu les acteurs du terrain. Notre démarche de recherche implique les acteurs et les parties prenantes qui, en interagissant, participent à la co-construction d'un tableau de bord qui facilite le déploiement stratégique dans l'EPLE. Nous rejoignons en cela, les conclusions des travaux de Hansen et Mouritsen (2005) qui ont particulièrement mis en évidence l'intérêt du processus de co-construction des objectifs et de la stratégie de l'organisation mis en œuvre à l'aide du TBP, présenté par les auteurs comme un levier de contrôle interactif. Gibert écrit à cet égard «Aujourd'hui les entreprises ont besoin d'un langage pour communiquer leur stratégie …. Le succès ne vient qu'à partir du moment où la stratégie devient la préoccupation quotidienne de chacun. » (Gibert, 2009,page 3).

Notre choix présente également un intérêt au regard des aspects méthodologiques du TBP et de ses implications potentielles sur notre démarche de recherche.

C. Le TBP en tant que tableau de bord co-construit.

La mise en œuvre du TBP dans une logique de co-construction, renvoie à des modes de management participatifs, « bottom-up » et transversaux. Ils favorisent l'interaction des acteurs et des parties prenantes de l'EPLE dans le cadre d'un processus de co-construction d'un outil de gestion qui intègre une représentation collective de la performance. Mais, au-delà d'un cadre structurant pour notre étude, nous nous inscrivons davantage dans une démarche constructiviste d'un tableau de bord. Le TBP n'a pas été imposé aux acteurs, sujets de la recherche, comme un modèle absolu devant découler de la recherche. Nous avons fait émerger un modèle type adapté au pilotage de l'EPLE, au terme d'un travail de recherche qui a intégré une phase d'élucidation collective, qu'il a fallu cadrer. Notre rôle en tant que chef d'établissement/chercheur a consisté à stimuler et animer cette interaction entre les acteurs et les parties prenantes de l'EPLE, sans imposer un modèle normatif prédéfini à l'avance. Bien au contraire, pour faciliter l'adoption et la diffusion de l'outil, nous avons cherché à mettre en évidence les conditions nécessaires à la bonne diffusion d'un outil de gestion adapté.

Notre recherche est partie de l'hypothèse que, c'est dans l'échange à travers des processus de co-construction et de validations institutionnelles successives que nous réussissons à mettre en œuvre et à diffuser un modèle de tableau de bord. Cette démarche

de recherche constructiviste mise en œuvre a permis de mettre en évidence les conditions d'adoption et de diffusion d'un outil de gestion, envisagé comme un levier de pilotage interactif.

D. Les propriétés stratégiques du TBP adaptées à la démarche

En référence aux travaux de Bourguignon (2004), le TBP offre un cadre opportun pour une explicitation collective du concept de performance et de ses critères de mesure, et de favoriser un processus de création de sens autour de ce concept, dans le contexte d'une organisation de type EPLE, fortement ancré institutionnellement.

Les outils classiques de mesure et de pilotage, qui reposent pour la plupart sur des procédures budgétaires, sont essentiellement tactiques. Or, l'entreprise ou l'organisation a surtout besoin de système de management conçu pour la stratégie et qui met les salariés et les services en phase avec cette dernière.

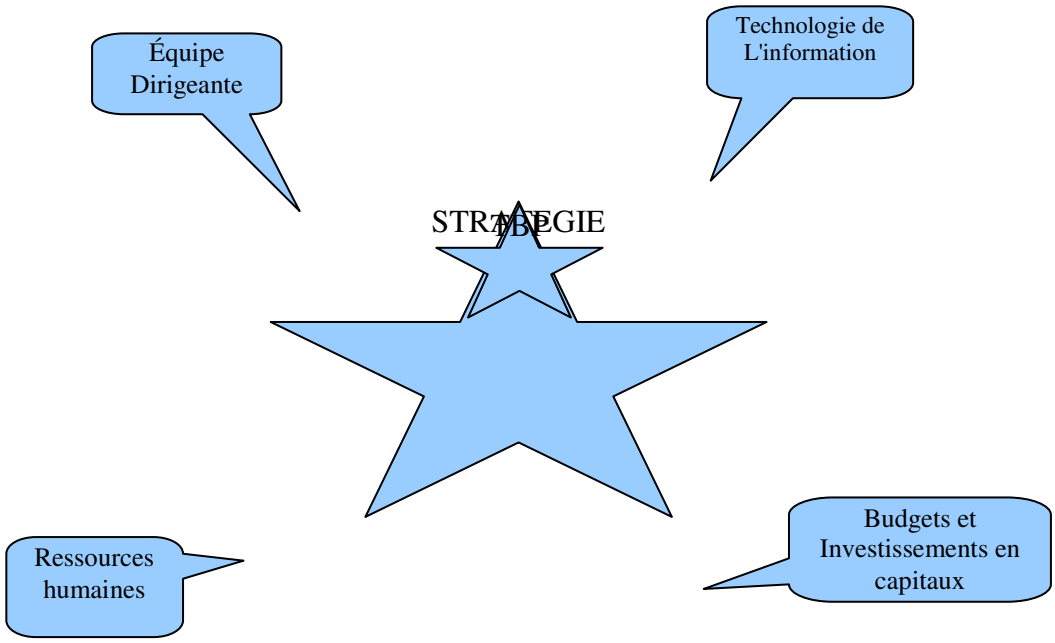
Les outils ne sont plus adaptés, également parce qu'ils ont été conçus pour le pilotage des entreprises industrielles qui fonctionnaient de façon centralisée au moyen de grands départements fonctionnels. Ils ont été adaptés par la suite aux organisations publiques pour les aider à construire leurs systèmes de contrôle de gestion qui demeurent ancrés sur des procédures essentiellement budgétaires avec une culture fortement hiérarchique et exclusivement verticale. Mais le contexte socio-économique des entreprises et des organisations publiques a profondément changé. Il est marqué par la complexité et l'instabilité qui placent les organisations dans des situations de plus en plus aléatoires. Les organisations publiques, telles que les EPLE, doivent être de plus en plus réactives par rapport à leur environnement. Elles ont besoin d'un nouveau système de management conçu pour la stratégie et non seulement pour la tactique. Elles sont également concernées par ces évolutions qui les placent dans des situations concurrentielles comparables à des entreprises privées. Les EPLE font face notamment à la concurrence de l'enseignement privé et doivent adapter leurs stratégies de telle sorte qu'elles deviennent l'affaire de tous les acteurs.

Le tableau de bord prospectif de Robert Kaplan et de David Norton apparaît comme un outil adapté pour la gestion de la stratégie.

Dans l'optique d'une mise en place d'une stratégie orientée client, le tableau de bord prospectif a surtout été mis en place pour communiquer et gérer le déploiement de nouvelles stratégies. Outre son intérêt pour créer un esprit de performance, le TBP facilite l'introduction de nouvelles stratégies accompagnée d'une nouvelle organisation et d'un processus de

gestion central et performant. Sa mise en place peut aider l'organisation à concentrer toutes ses ressources sur une nouvelle stratégie (figure 25), souvent pour accompagner des changements organisationnels majeurs.

Figure 25. T.B.P., vers une convergence des ressources.



Cohésion et convergence des ressources sur la stratégie (adapté de Kaplan et Norton, 1999)

La figure 25 présente un schéma de cohésion et de convergence des ressources sur la stratégie d'après Kaplan et Norton (1999). En effet, l'EPLE n'a pas pour finalité de faire du profit. Il vise la mise en œuvre d'un service public local d'enseignement.

La mise en place du TBP a souvent été accompagnée par la mise en œuvre d'un mode de management conçu pour gérer la stratégie (figure 26). Ce nouveau mode de management présente trois aspects :

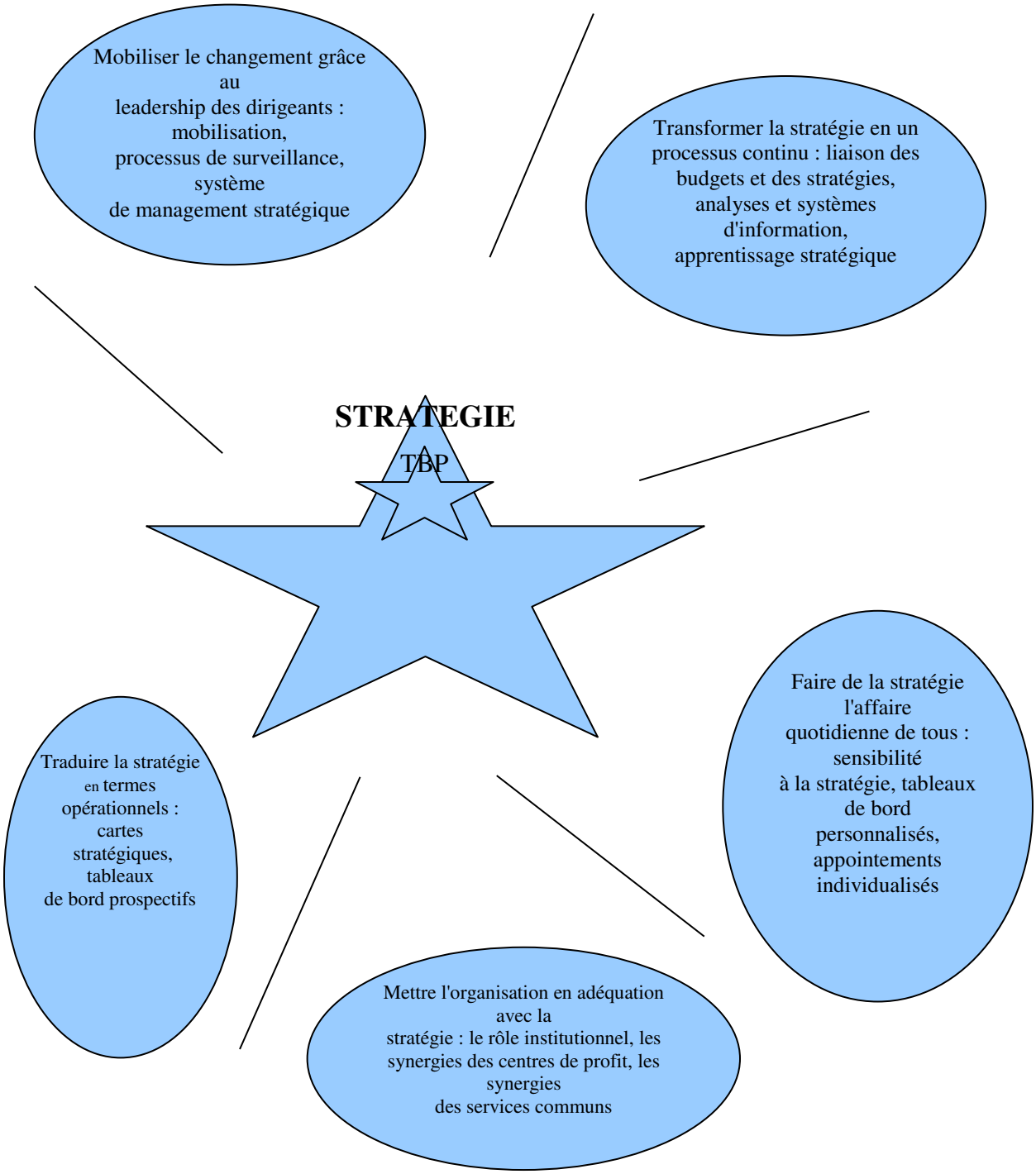
- Un aspect stratégique : faire de la stratégie le point central à l'ordre du jour dans l'organisation. Le TBP permet aux organisations de décrire et de communiquer leur

stratégie d'une façon qui permet d'être comprise et suivie. L'outil présente ici un intérêt pédagogique majeur.

- Un aspect convergent qui permet de créer une convergence parfaite en mettant en adéquation les ressources et les activités de l'organisation avec sa stratégie. Le TBP est un véritable instrument de navigation.

- Un aspect organisationnel qui facilite la mobilisation de tous les salariés pour agir de façon totalement nouvelle. Le TBP procure une logique et un cadre pour établir de nouvelles liaisons entre les centres de profits, les services communs et les individus.

Figure 26. T.B.P et organisation orientée stratégie



Les principes de l'organisation orientée stratégie (adapté de Kaplan et Norton, traduction 2009)

E. Les limites du tableau de bord prospectif.

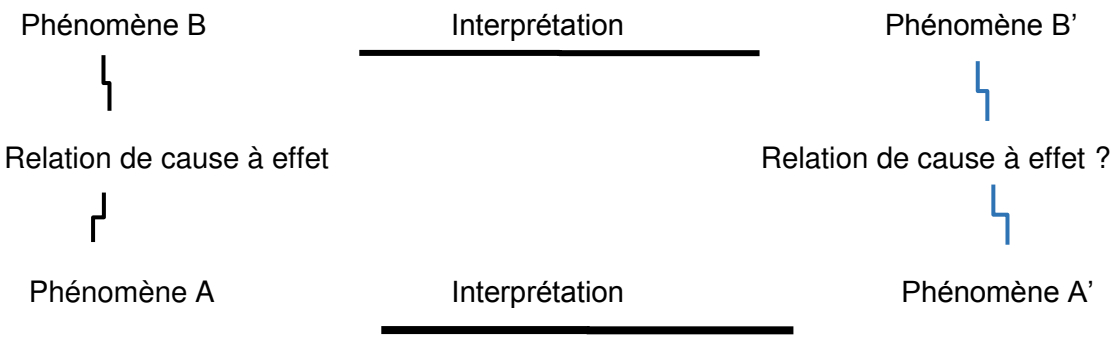
1. Une interprétation souple des concepts de base pour sa mise en œuvre :

En premier lieu, il faut souligner le caractère arbitraire de la structure du tableau de bord prospectif en quatre axes proposés par le modèle de Kaplan et Norton. Le fait que la méthode repose sur quatre axes n'a jamais été démontré par les auteurs. Pourquoi affirmer que l'équilibre des indicateurs de pilotage de la performance repose sur quatre axes ? Rien n'interdit une autre segmentation des indicateurs utiles à la gestion stratégique d'une entreprise. D'autres modèles alternatifs ont été développés qui proposent un nombre d'axes différents et leur donnent des significations différentes (voir le modèle d'Olve, Roy et Wetter, 1999). Partant du fait que le modèle ne fait pas systématiquement l'unanimité dans son approche théorique, nous nous sommes autorisés une liberté d'approche dans son adaptation au pilotage de l'EPLE, même si nous nous sommes efforcés d'en respecter l'esprit. Nous relaterons plus loin les adaptations que nous avons apportées à notre modèle, compte tenu du contexte de l'étude.

Il conviendra par ailleurs de relativiser la notion de cause à effet. Il faut parfois lui attribuer une signification plus souple en fonction du contexte. Il est parfois difficile d'observer deux modalités de façon relativement proche dans le temps (Norrecklit, 2000). La signification donnée par les auteurs concernant la liaison entre deux phénomènes, dans une relation de cause à effet, ne doit pas être toujours prise en compte d'une façon absolue. Dans le cas de notre recherche, il n'est pas toujours aisé de mettre en lien la situation scolaire des élèves et les processus pédagogiques mis en œuvre dans les classes. Il s'agit en fait d'une interprétation souple de cette notion qui vise à légitimer des actions projetées au nom de l'amélioration d'autres actions en amont. Cette interprétation est à rapprocher de la caractéristique donnée par les auteurs à une stratégie et qui en font une théorie composée de suite de relations hypothétiques de cause à effet. L'interprétation des relations de cause à effet qui participe à la construction de la carte stratégique est le fruit d'une vision à un moment donné que les dirigeants souhaitent donner à leur organisation. La carte stratégique ainsi établie ne repose pas sur un modèle vérifié empiriquement mais elle doit servir de prétexte à valider, au moins partiellement, par une expérimentation sur le terrain.

Quelle que soit l'intention des acteurs relative à la portée de la notion de relations de cause à effet, nous nous placerons dans une optique d'interprétation de ces relations. La figure 27 illustre ce problème de l'interprétation des relations de cause à effet.

Figure 27. Le problème de l'interprétation des relations de cause à effet



Dans le tableau de bord prospectif, l'interprétation est la conséquence de la construction d'indicateurs qui permettent, tout en les représentant et en les quantifiant, d'interpréter les phénomènes pour justifier leur mise en relation. Dans la réalité, le lien causal des variables étudiées avec le résultat final est souvent démenti par les faits. Les interprétations de départ des relations de cause à effet permettent de légitimer les buts et les indicateurs qui serviront à en suivre la réalisation. Dans la pratique, la relation de cause à effet qui parait plausible lorsqu'elle est formulée dans l'exposé des phénomènes, pourrait être remise en cause dans la relation de cause à effet des indicateurs qui mettent sous contrôle les phénomènes étudiés. Cela traduit la difficulté de la construction des indicateurs adaptés et de la pertinence de leur mise en relation dans le cadre d'une carte stratégique. La nécessité de l'interprétation très souple de la notion de cause à effet évoqué plus haut, doit être renforcée par celle qui se situe au niveau des indicateurs. D'ailleurs ces derniers ne doivent jamais être totalement confondus avec les phénomènes qu'ils mettent sous contrôle. La précaution est corroborée par le constat que beaucoup d'organisations « échouent à identifier et analyser les indicateurs non financiers pertinents ainsi qu'à agir sur eux » (Ittner et Lacket, 2003, p89).

Par ailleurs, beaucoup d'auteurs, dont Norreklit (2000), évoquent le risque de développer une stratégie de l'organisation en décalage avec la réalité du terrain et les orientations de ses subdivisions, de leurs souhaits et de leurs orientations. Pour faire en sorte que le tableau de bord prospectif soit un véritable instrument de mise en œuvre de la stratégie, il faut opérer un ajustement entre stratégie globale explicite et stratégies locales plus ou moins explicites. Le principe consistera à procéder à un arrangement des objectifs

entre niveaux hiérarchiques, par une remise en cause de la réalité de l'équilibre des pouvoirs dans l'organisation.

2. Les sources de difficultés potentielles sont nombreuses.

La méthode proposée par Kaplan et Norton ne facilite pas la mise en œuvre de la phase opérationnelle. Nous pouvons citer en premier lieu le manque de développement de la méthode elle-même par les auteurs en ce qui concerne les outils d'analyse qui permettent le passage entre les trois étapes : stratégies – phénomènes à mettre sous contrôle – indicateurs. La méthode ne donne pas de modes opératoires précis qui permettent d'aboutir au tableau de bord prospectif avec suffisamment de rigueur. La méthode propose néanmoins un cadre général qui permet de structurer toute démarche de mise en œuvre d'un nouveau système de management de la performance et de prendre appui sur une analyse stratégique préalable. En ce qui concerne notre terrain de recherche, la référence aux travaux de Kaplan et Norton permet d'ancrer notre démarche d'investigation dans une optique de changement de culture de management de l'EPLE et de poser l'analyse stratégique comme un levier de pilotage qui méritait attention et étude sur le terrain. L'objectif était, dans un premier temps, d'étudier les conditions de leur diffusion. L'outil choisi devait faciliter la prise en compte des paramètres stratégiques et de pouvoir mieux les répercuter auprès des acteurs. L'appropriation de l'outil par les acteurs, nécessite leur implication dans sa construction. Dans cette optique, la démarche de kaplan et de Norton a le mérite d'offrir un véritable outil pédagogique pour mieux expliquer la stratégie et pour faciliter l'adhésion des acteurs. Pour conforter cette adhésion et pour légitimer davantage la démarche de recherche auprès d'eux, nous avons mis l'accent sur le caractère particulier de leurs missions de service public d'enseignement. En effet, la stratégie d'une organisation publique telle que l'EPLE est essentiellement orientée par sa finalité de service public d'enseignement. Le modèle que nous souhaitions produire visait à mettre la mesure et le pilotage de la performance au coeur de la préoccupation du management de l'EPLE, en lien avec cette finalité. Il reprend les bases conceptuelles du modèle de Kaplan et Norton pour aider à concevoir un schéma de déploiement stratégique dans l'EPLE. Ce dernier est en général caractérisé par de forts cloisonnements fonctionnels souvent liés à des difficultés de communication et de coordination. Ces difficultés sont accentuées par le fait que l'EPLE regroupe des fonctions qui ont des cultures, des savoirs et des langages différents. Les enseignants, le personnel de la vie scolaire, les personnels administratifs et de gestion, les techniciens … font partie de fonctions cloisonnées dans l'EPLE. La vision stratégique du tableau de bord permet dans ce contexte d'atténuer ces cloisonnements en facilitant la diffusion de concepts stratégiques partagés qui transcendent la hiérarchie fonctionnelle et

qui favorisent la synergie entre les fonctions. Le tout sera plus important que la somme de tout. Nous devions ainsi étudier les conditions d'impulsion d'une organisation orientée stratégie par une mise en œuvre d'un outil de pilotage qui permet d'impliquer, de communiquer et de former pour mieux mobiliser les personnels au service de la stratégie. Cela devait nécessiter leur formation à des concepts stratégiques complexes afin de leur donner les moyens de leur implication et de leur responsabilisation dans le cadre d'un processus stratégique continu. Mais pour faire en sorte que la stratégie soit l'affaire de chacun, il a fallu imaginer un système de reporting « ouvert ».

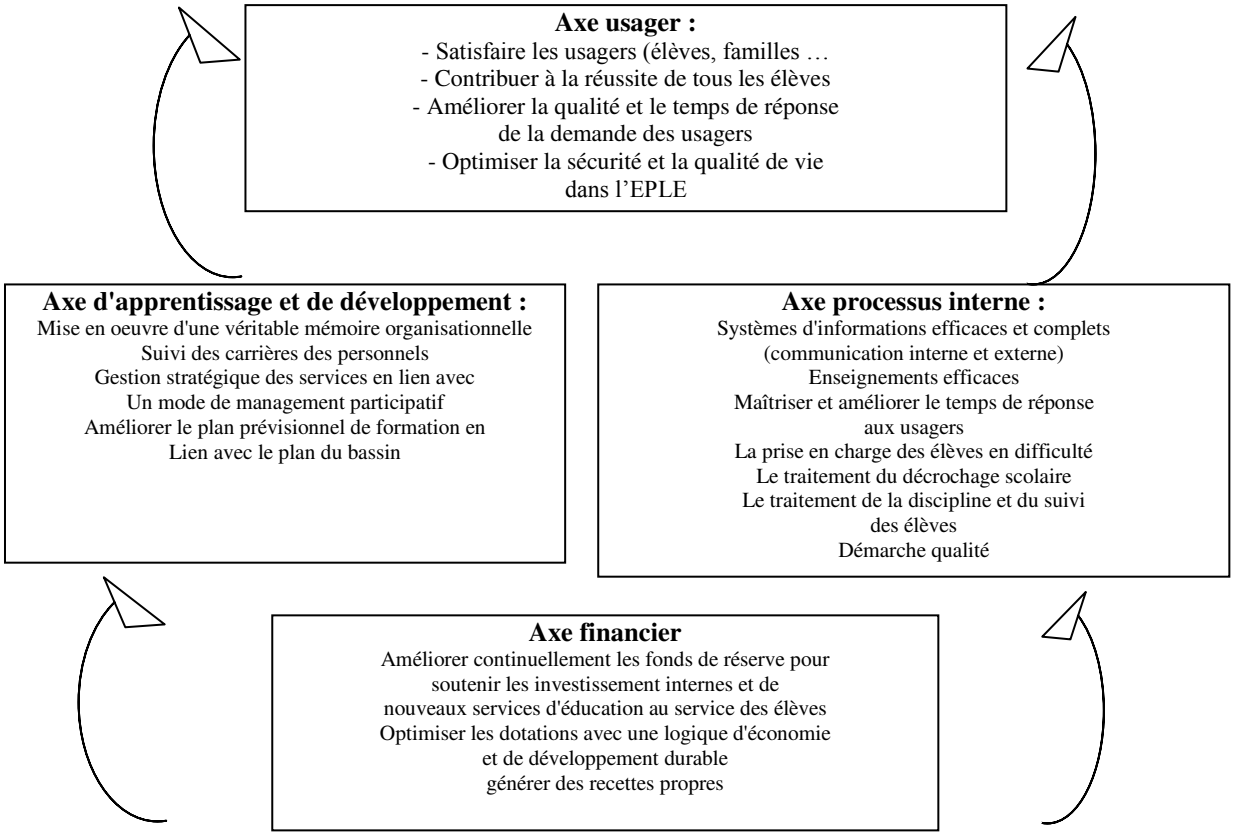
Kaplan et Norton n'ont pas donné d'explications sur la façon de passer des phénomènes à mettre sous contrôle aux indicateurs qui doivent en constituer des instruments de mesure. Or, il s'agit là d'une difficulté majeure dans la mise en œuvre de la méthode. Un indicateur, censé mesurer objectivement la traduction opérationnelle du phénomène étudié, n'est souvent que son interprétation, souvent parce qu'il est réducteur du phénomène réel. Cet écart peut également être dû à l'absence de conventions largement partagées qui permettent de construire les indicateurs non financiers, à l'instar des normes comptables qui bénéficient d'une base reconnue de construction d'indicateurs financiers largement partagés.

F. L'adaptation de l'outil à la mesure de la performance de l'EPLE :

Le processus d'opérationnalisation et de mise en œuvre du tableau de bord prospectif que nous avons adopté s'inspire de la démarche de Gibert (2009).

A priori, à l'issue des lectures, nous pensions initialement aboutir à un TBP de type suivant (figure 28). Dans la phase opérationnelle de l'adaptation de l'outil pour le pilotage de la performance de l'EPLE, nous emprunterions les principes méthodologiques développés par Gibert que nous adopterions au contexte de l'EPLE. Le processus d'opérationnalisation commencerait par la définition de la carte managériale de l'EPLE qui reprend les axes stratégiques développés.

Figure 28. Schéma général d'un tableau de bord prospectif d'un EPLE



Nous avons mis en oeuvre une méthodologie de recherche – intervention développée par Savall et Zardet (2004) que nous avons adaptée à l'EPLE selon un protocole de recherche qui emprunte le principe de la triangulation des données. Le recueil* des données prend appui sur des observations et des débats, dans le cadre du groupe recherche au sein de l'EPLE et du groupe de travail constitué au sein du bassin de formation. La méthode est basée sur la participation active des acteurs de l'EPLE dans la construction de l'outil de gestion et dans sa diffusion. Le traitement des données est effectué selon deux étapes : l'effet-miroir et l'avis d'expert. L'analyse des informations se fait progressivement pour leur donner sens sans les dénaturer,

selon le principe d'intersubjectivité contradictoire et le principe d'interactivité cognitive.

La validation du modèle résulte d'une implication continue des instances de pilotage de l'EPLE (conseil pédagogique et conseil d'administration) et d'une forte implication institutionnelle (DASEN, IA IPR essentiellement).

Nous avons choisi le TBP comme modèle conceptuel en raison de son caractère multidimensionnel et transversal, conformément à nos attentes au regard du système de contrôle de gestion adapté à l'EPLE. En effet, le TBP offre un format-type standard (reconnu) pour décrire la stratégie et pour mieux l'expliquer et l'appliquer. Le format-type que nous avons adapté à l'EPLE représente sa «carte stratégique » qui est « une structure logique et détaillée pour décrire la stratégie». Elle offre un canevas pour construire le projet d'établissement et une « carte routière » pour mettre en oeuvre le « management stratégique » de l'EPLE. Trois dimensions sont prises en compte par la « carte stratégique » : aspect stratégique, aspect convergent, aspect organisationnel.

Il n'était pas dans notre intention de copier le modèle classique du TBP. Nous étions conscients que ce dernier a fait l'objet de certaines réserves, notamment au regard de son approche théorique. C'est pourquoi, nous avons adopté une liberté d'approche dans la conception du modèle pour l'EPLE, tout en adoptant les grands principes qui nous rapprochent du modèle classique de Kaplan et Norton.

Conclusion de la partie 2

La démarche utilisée accorde une place importance à la logique ascendante dans la mise en œuvre des tableaux de bord, conformément aux enseignements des analyses de Gibert (2009). Gibert cite à cet égard : « la justification fondamentale de la méthode reste que l'on ne croit pas qu'il soit possible de s'en remettre à une déclinaison progressive des objectifs globaux de l'organisation pour arriver aux objectifs des niveaux de responsabilité de base, alors que ces objectifs-ci existent ». Cette méthode facilite en outre la finalisation des objectifs des organisations, trop souvent imprécis et flous. Cette finalisation permet davantage de formaliser et d'expliciter la stratégie aux différents niveaux de responsabilité de l'organisation.

Dans la situation des EPLE, le déficit de finalisation a été largement compensé par la mise en œuvre des projets d'établissement et surtout des contrats d'objectifs. Il n'en demeure pas moins un déficit persistant de finalisation au niveau opérationnel, particulièrement en ce qui concerne le suivi de la mise en œuvre de la politique éducative dans les EPLE. La dynamique ascendante de la mise en œuvre du tableau de bord permet en outre d'impliquer davantage les personnels enseignants en prenant en compte des objectifs qu'ils sont amenés à exprimer sur le terrain et que le niveau stratégique pourrait négliger. La formalisation du projet d'établissement à leur niveau pourrait dans ce cas faciliter l'alignement stratégique aux niveaux de responsabilité de base. Cette dynamique est valable pour l'ensemble des acteurs et des parties prenantes à la vie de l'EPLE. La dynamique ascendante favorise ainsi le management participatif et encourage la co-construction des outils de gestion. Ainsi, nous pensions que des représentants de parents d'élèves au conseil d'administration de l'EPLE qui participent à la formalisation des objectifs opérationnels de la politique de l'EPLE et qui s'investissent dans la construction des tableaux de bord de suivi du contrôle de gestion seraient plus réceptifs à la dynamique de redéploiement stratégique et leur rôle serait plus constructif, notamment lors des séances du CA. Ils relaieraient davantage le message auprès des autres parents et l'image de l'établissement ne pourrait que s'améliorer.

Le tableau de bord serait le résultat de l'auto-analyse effectuée par les différents acteurs de l'EPLE. Les indicateurs construits seraient l'aboutissement de cette auto-analyse et non pas imposés par la seule institution. Cela contribuerait à l'appropriation des indicateurs par les acteurs.

Nous avions aussi la volonté d'associer à la démarche des éléments descendants pour tenir compte d'objectifs et d'orientations institutionnels forts et pour prendre en compte le contexte institutionnel de l'EPLE, dans une logique de gestion publique. Sans aboutir à une véritable confrontation entre les éléments descendants et ascendants, il s'agissait pour nous de trouver un juste équilibre entre la stratégie officielle et les éléments de stratégies émergentes, plus implicites, davantage exprimées par les acteurs sur le terrain : les professeurs, les élèves, les parents ...Nous devions ainsi contourner un potentiel reproche assez souvent exprimé à l'encontre de la balanced scorecard, de mettre en exergue la stratégie formelle de l'organisation au regard des stratégies locales issues du terrain de cette organisation. Notre objectif était d'aboutir au redéploiement d'une stratégie formelle qui serait l'aboutissement d'un processus participatif et alternatif ascendant et descendant.

Le tableau de bord prospectif servirait, selon nous, de passerelle pour traduire les objectifs stratégiques du projet d'établissement, d'en haut vers les actions opérationnelles sur le terrain, en classe, à la vie scolaire, au CDI, à l'accompagnement éducatif, à la demi-pension, lors d'une sortie pédagogique …, là où ces objectifs doivent être effectivement appliqués. La même logique vaut pour la mise en œuvre de la politique éducative dans son ensemble au sein de l'EPLE, dans une dynamique de déclinaison jusqu'à la classe. Le tableau de bord prospectif sert à communiquer les objectifs stratégiques du projet d'établissement aux acteurs et aux parties prenantes de l'EPLE. Par exemple, un objectif de réussite pour tous les élèves, concerne, d'une façon transversale et processuelle, plusieurs acteurs. Le TBP sert à expliquer et à communiquer les objectifs de pilotage qui tendent vers cet objectif, non pas à ordonner aux acteurs ce qu'ils doivent faire. Lorsque ceux-ci ont compris les objectifs stratégiques de pilotage, il devient plus aisé de les motiver pour les intégrer dans leurs pratiques professionnelles. C'est dans ce cadre que l'on peut parler de pilotage par les processus de l'EPLE.

A la lumière de ces développements, nous aurons à analyser les résultats de la recherche. Ils permettront de définir précisément le modèle managérial développé et les conditions de sa diffusion dans l'EPLE.

Partie 3. Validation des hypothèses de recherche et apports théoriques

Introduction de la partie 3.

Les deux premières parties nous ont permis de présenter le contexte de cette recherche et d'expliciter son ancrage théorique et méthodologique. Dans cette troisième partie, nous présentons les résultats de la recherche au regard du modèle managérial et de son implication dans la construction du projet d'établissement d'un EPLE. La trame initiale du tableau de bord prospectif, issue des travaux de Kaplan et Norton, n'a été qu'un prétexte pour introduire la diffusion d'un outil de gestion pour accompagner la mise en œuvre du projet d'établissement. Les résultats de la recherche explicitent la stratégie qui nous a permis de passer du canevas classique du tableau de bord prospectif à un schéma plus adapté aux besoins de l'EPLE. L'outil de gestion et ses transformations successives, grâce notamment à la participation des acteurs, a servi de catalyseur pour la diffusion attendue en matière d'innovations managériales dans l'EPLE. L'impact sur la démarche de projet d'établissement constitue le principal effet. En effet, l'adaptation d'un tableau de bord prospectif en tant que trame pour la construction de cette démarche et pour son évaluation, a permis d'en affiner le sens et la lisibilité. Les différents aspects de la construction du modèle managérial qui en a résulté nous permettront d'illustrer la validation des hypothèses de recherche et les apports théoriques qui en découlent.

La construction du modèle nous a amenés à emprunter les étapes-clés suivantes :

- Analyser pour mieux connaitre l'environnement de l'EPLE
- Apprendre à connaître les publics accueillis et leurs parents
- Faire une cartographie des partenaires éducatifs
- Définir le niveau de valeur que l'on souhaite atteindre pour l'usager
- Identifier les processus internes majeurs permettant d'assurer la proposition de valeur aux usagers, dans la limite des objectifs assignés et des moyens alloués
- Se donner les moyens nécessaires, notamment en disposant d'un système de comptabilité analytique adapté et d'un système d'informations performant
- Disposer d'un tableau de bord d'objectifs et d'indicateurs qui reflètera véritablement la stratégie définie dans le projet d'établissement.

Nous présentons les résultats de ce cheminement en mettant particulièrement l'accent sur l'architecture du modèle construit et sur les aspects processuels et réticulaires qui en ont déterminé sa mise en œuvre.

Les résultats de la recherche ont validé les hypothèses principales de départ. L'adaptation et la diffusion d'un tableau de bord prospectif a permis une réingénierie de la démarche de projet d'établissement. Le modèle managérial qui en a résulté s'inscrit dans un schéma de régulation du système éducatif de proximité que la recherche a permis d'expliciter.

Nous expliciterons, dans un premier temps, les changements managériaux qui résultent des différentes étapes de la recherche. Nous présenterons également les modifications observés chez les acteurs de l'EPLE.

Chapitre 5. L'innovation managériale dans l'EPLE : Entre pressions institutionnelles et besoins internes

I. Les intentions de la recherche :

Nous avions fait le choix d'appliquer la trame du tableau de bord prospectif de Norton et Kaplan (1996, 1999, 2006) dans le cadre de cette recherche. Les retranscriptions des données recueillies après chaque séance de collecte (groupe recherche dans l'EPLE, groupe de travail du bassin, observations participantes...), devaient être effectuées notamment sous forme de verbatim. Le « processus de l'avis d'expert » (ISEOR, Savall et Zardet, 2004) a été choisi comme méthode de production de connaissances d'intention scientifique. Ils ont permis progressivement d'adapter le tableau de bord aux besoins du pilotage de l'EPLE. Nous avons tenu compte des choix et des avis des acteurs dans la transformation de la trame initiale. Nous avons joué un rôle majeur en adoptant une posture épistémologique d'observateur participant. Cette posture nous renvoie à la citation de Giordano (2003, p 20) qui précise que « pour le chercheur, connaître revient à tenter de comprendre le sens ordinaire que les acteurs attribuent à la réalité, inconnaissable dans son essence […] Le chercheur doit donc être capable d'empathie dans son projet de saisir ce qui est signifiant pour les acteurs ». Par ailleurs, le chercheur doit maîtriser les concepts de la théorie des organisations et connaître les outils de management et d'organisation. La co-

conception et la mise en œuvre d'un tableau de bord prospectif rentre dans le cadre du dispositif de connaissance. Ce dernier doit être appréhendé selon le principe des deux niveaux d'interaction. Le premier niveau résulte de la première phase de production de connaissances sur le système étudié qui permettent d'élaborer ou d'affiner les conjectures sur ses trajectoires possibles. Cette étape a permis de valider les axes d'analyse du tableau de bord prospectif ou « balanced scorecard » et de confirmer l'adoption de ce type d'outil à mettre en œuvre pour le pilotage des performances de l'EPLE. Le second niveau est consécutif à l'enclenchement du processus de transformation généré par la conception (ou l'adaptation) et l'implémentation de l'outil qui est à son tour générateur de connaissances scientifiques, au regard de son utilisation en tant qu'outil de gestion et sur ses implications organisationnelles (amélioration de la coordination par exemple).

En étant observateur participant, nous avons démultiplié les débats qui ont permis la transformation du tableau de bord prospectif et son adaptation comme trame méthodologique pour la construction du projet d'établissement. La méthode utilisée renvoie à la préconisation de Proulx (2001) concernant la construction des objets techniques, en proposant (2001, p 61), « par le biais d'une observation participante, le chercheur suit les trajectoires et les stratégies d'un certain nombre d'acteurs en regard de cette innovation (tactiques de mobilisation et stratégie d'enrôlement d'alliés humains et non-humains par les acteurs-innovateurs) au sein et au dehors de l'organisation ». Compte tenu des attentes des acteurs (essentiellement chefs d'établissements et inspecteurs), exprimées notamment lors des entretiens et repérées dans la revue de littérature, notre recherche a eu pour principal objectif d'étudier les conditions pour développer l'instrumentation du pilotage de l'EPLE et pour y promouvoir l'innovation managériale. Nos travaux ont permis d'expérimenter une approche managériale globale dans un EPLE et d'y adapter un modèle conceptuel de pilotage, par l'instrumentation de la démarche de projet d'établissement. Il s'agissait précisément d'analyser les conditions d'adaptation et de diffusion d'un outil de gestion, co-construit avec les acteurs, en appui d'un processus de mise en œuvre du projet d'établissement. Cette problématique initiale repose sur sept hypothèses centrales (page 46) qui nous ont conduits à analyser le processus d'adaptation et de diffusion d'un tableau de bord prospectif. Nous avons choisi cet outil de gestion dans le cadre d'une démarche d'instrumentation du projet d'établissement et comme vecteur de diffusion et d'innovation managériale. La recherche nous a ainsi permis d'expérimenter et de diffuser un modèle conceptuel de pilotage de l'EPLE qui répond aux critères des hypothèses énoncées au départ de notre recherche.

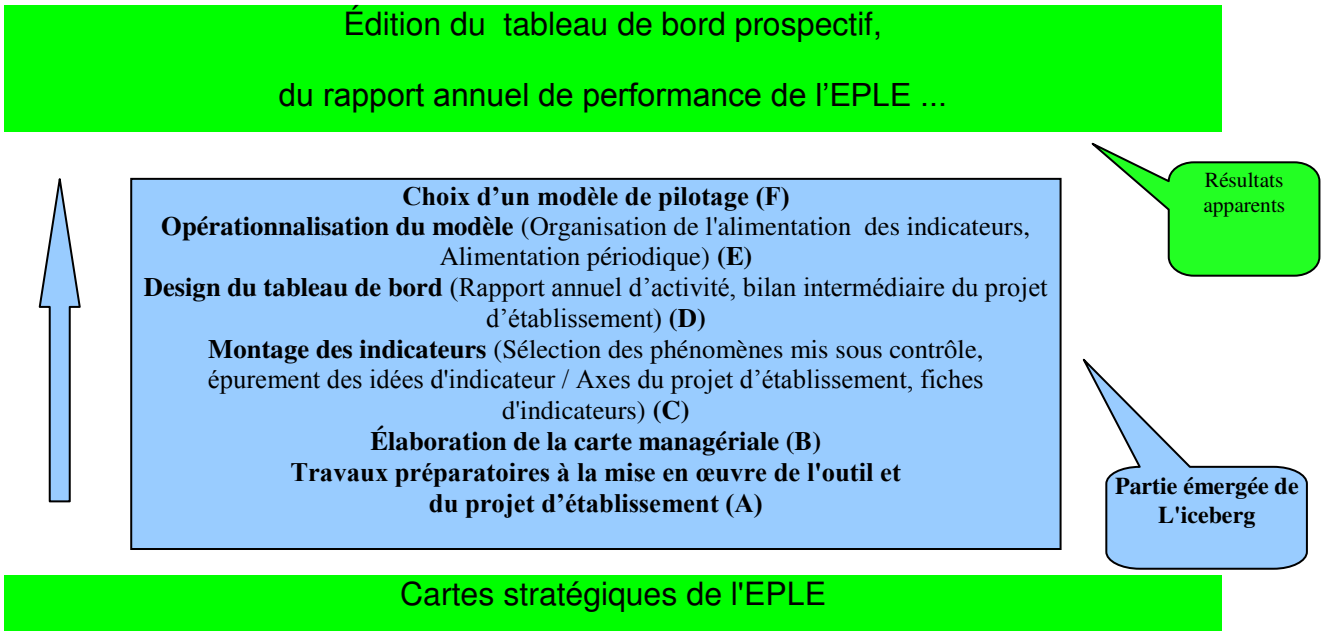
Le résultat de la recherche repose essentiellement sur l'adaptation d'un tableau de bord prospectif pour l'implémentation de la démarche de projet d'établissement. La grille d'analyse utilisée est empruntée des travaux de Gibert (2009).

II. Les changements observés lors des différentes étapes de la recherche :

A. Les différentes étapes de la recherche, grille de lecture :

Le modèle de tableau de bord prospectif qui résulte du processus de recherche suit une grille de lecture inspirée des travaux de Gibert (2009). L'auteur fournit une trame d'analyse adapté au secteur public que nous avons adaptée au contexte de l'EPLE. Nous en récapitulons les étapes dans la figure 29. Nous retracerons, étape par étape, les aspects conceptuels du processus d'expérimentation qui a abouti au modèle de pilotage et les changements observés chez les acteurs.

Figure 29. Démarche de mise en œuvre de l'outil de gestion, grille de lecture adaptée de Gibert (2009, p93)



Les transformations successives du modèle de Kaplan et Norton ont donné lieu à une configuration de tableau de bord adaptée au pilotage de l'EPLE et qui comporte quatre axes stratégiques reliés entre eux selon une logique « causes/effets » : Elève, processus, apprentissage organisationnel et moyens. Le sens de lecture des axes donne une trame type de la carte de pilotage de l'EPLE qui découle de la recherche (figure 31, page 312). La désignation des axes n'est pas conforme à celle qui découle du modèle de Kaplan et Norton. De même, le modèle équilibré du tableau de bord auquel ces auteurs sont arrivés est partiellement rompu. La carte de pilotage présente une architecture des axes selon une configuration à laquelle nous sommes finalement parvenus à l'issue de la recherche. Elle donne une priorité à l'axe « élève», largement exprimée par les acteurs et qui fonde l'objet même de l'EPLE. Ce choix présente également un intérêt managérial conforme au contexte de l'EPLE. Il évite ainsi d'aborder le pilotage de ce dernier par un prisme économico-financier ce qui risquerait de détourner une partie des acteurs de l'outil de gestion. Le déroulement de la carte managériale à partir de l'axe « élève » présente en outre un intérêt pédagogique pour promouvoir les changements managériaux attendus. En reliant directement l'axe « élève » à celui des « processus » mis en œuvre, la démarche permet d'interpeler les acteurs sur leurs rôles dans la mise en œuvre de la réussite des élèves et, en définitive, sur leurs métiers. La question des moyens n'est posée qu'à la fin en termes de moyens alloués à optimiser et non pas en finances à rentabiliser. Cette façon de présenter les axes permet de centrer le déploiement de la politique éducative de l'établissement à partir de l'axe « élève » avant de se poser la question des moyens. Nous avons voulu placer les acteurs dans une logique de ressources internes. Cette façon de faire constitue une innovation pour les enseignants, habitués à agir selon une logique de moyens qui les a conduits à en réclamer toujours davantage sans se remettre en cause. Dans l'encadré suivant, des propos d'acteurs illustrent le changement de posture à l'égard de cette logique de moyens.

De l'avis d'acteurs interrogés, la question des moyens doit être posée après avoir défini les besoins des élèves. La plupart des enseignants ont souvent soumis leurs engagements dans la mise en œuvre des objectifs du projet d'établissement à l'obtention de moyens supplémentaires. Cette posture n'a pas permis l'essor du projet d'établissement comme outil de management, notamment par manque d'engagement d'une partie des acteurs. Il nous fallait donc promouvoir la démarche de projet d'établissement auprès des acteurs, à partir d'une approche axée sur les besoins des élèves. La question des moyens venant au second plan. Pour cela, nous avons d'abord mis l'accent sur la formalisation d'une carte de pilotage adaptée à l'EPLE selon le nouveau schéma managérial que nous

souhaitions promouvoir. Il en découle une carte de pilotage adaptée à l'EPLE fondée sur la logique de construction du tableau de bord prospectif.

Il ressort de la figure 29, page 296, que dans la démarche de mise en œuvre du tableau de bord prospectif, son édition ne constitue que la face apparente d'un processus de travail long et complexe. D'autre part, l'état de sortie lui-même n'est pas une fin en soi. Il permet l'enclenchement d'une autre étape très importante qui correspond au début du processus d'exploitation des tableaux de bord qui permet le passage de la phase de traitement de l'information à celle du pilotage.

B. Travaux préparatoires à la mise en œuvre de l'outil et du projet d'établissement

1. L'outil de gestion, un canevas :

a. Pour structurer la démarche de projet d'établissement :

La carte de pilotage intègre les objectifs de l'EPLE et ceux qui lui sont assignés par ses tutelles (Rectorat et collectivité territoriale). En tant qu'entité autonome, l'EPLE doit avoir un positionnement stratégique dans le périmètre de son champ d'autonomie et conformément aux règles liées à ses missions (déontologiques, culturelles et professionnelles). Parmi ces règles, les questions liées aux statuts des personnels titulaires sont très sensibles. La gestion des ressources humaines dans ce contexte ne permet pas d'actionner tous les leviers nécessaires. La gestion du personnel (recrutement, radiation, une partie importante de la promotion...) est du ressort de l'Administration centrale. Ce qui laisse très peu de leviers d'action au niveau de l'EPLE. D'autant plus que les agents titulaires (professeurs, cadres administratifs et techiques...) sont très peu habitués aux concepts de pilotage issus du secteur privé. Cela oblige le chef d'établissement à concilier des règles liées à la fonction publique avec celles qui sont empruntées au secteur privé. Il doit prendre en compte des évolutions récentes liées au fonctionnement de l'EPLE qui le rapproche des entreprises privées et de l'évolution du cadre du management public, issue essentiellement de la LOLF. Le pilotage par la performance en constitue une illustration car il ne s'inscrit pas dans la culture managériale des organisations publiques. La diffusion de ce type de concept dans l'EPLE doit se faire avec prudence et la mise en place des outils de gestion qui s'en inspire doit se faire en lien étroit avec les acteurs. Leur emprunt du secteur privé doit se faire

dans un cadre institutionnel qui doit respecter des règles de la fonction publique, d'application essentiellement verticale.

Le modèle de tableau de bord est perçu par les acteurs internes comme un guide pour la construction de la stratégie de l'établissement et pour l'élaboration du projet d'établissement. A ce titre, il nous a été perçu comme fortement mobilisateur.

b. Pour mobiliser les acteurs :

L'outil de gestion permet de mobiliser plus facilement les acteurs autour de la démarche de projet d'établissement. Cette mobilisation s'explique par le surcroit de «lisibilité procurée par l'outil » (représentant de parent, séquence du groupe recherche, mars 2012). Les acteurs « échangent sur les mêmes termes et donnent le même sens aux indicateurs » (représentant de parents, groupe recherche, mars 2012). La mobilisation des acteurs découle d'un surcroit d'intérêt pour un outil qui les place comme partie prenante dans sa construction et dans sa mise en œuvre. Ils se sentent ainsi davantage impliqués dans la vie de l'établissement et dans sa politique. Les acteurs reconnaissent dans le modèle managérial mis en place, « une démarche intellectuelle » qui leur convient et qu'il ne retrouvait pas avant. Cette démarche a été un facteur de mobilisation.

La question du partage des indicateurs de pilotage et de leur sens prend une place importante dans la recherche, compte tenu de l'intérêt que lui portent les acteurs. Elle se pose aussi en termes d'harmonisation des critères d'évaluation de l'EPLE qui leur permet d'échanger et de participer à la vie de l'établissement. Les acteurs ont ainsi l'impression qu'ils parlent le même langage. Le TBP leur procure le « référentiel commun pour élaborer le diagnostic commun » (inspecteur, entretien, mai 2012). L'encadré suivant présente d'autres témoignages d'acteurs qui corroborent l'idée d'un référentiel commun.

Encadré 2

Le modèle du TBP est qualifié, par un professeur, « de référentiel commun pour échanger avec les autres acteurs sur les axes du projet d'établissement »

Un inspecteur interrogé : « le TBP procure aux acteurs un référentiel commun notamment pour élaborer le diagnostic commun »

2. Changements observés par les acteurs :

a. Les acteurs internes de l'EPLE :

Les changements observés concernent ici les premières phases du processus de construction de la carte stratégique de l'EPLE. Cette dernière permet d'avoir une vision à trois ou quatre années. Dans l'encadré 3, la question posée par un enseignant(1) et celles posées par un CPE(2), illustrent l'intérêt croissant des acteurs pour une réflexion stratégique concernant l'EPLE. Quand elle a lieu, cette dernière est habituellement l'œuvre du seul chef d'établissement qui, sans la formaliser, l'exprime dans le projet d'établissement. Dans le modèle managérial que nous avons mis en place, elle résulte d'une réflexion d'ensemble et d'un diagnostic partagé, préliminaire à la construction du projet d'établissement. Elle est formalisée par le chef d'établissement, en élaborant la carte de pilotage qui lui permet de finaliser le projet d'établissement, qu'il affine en même temps que l'outil de gestion qui en devient le vecteur de déploiement dans l'EPLE. Le projet d'établissement constitue le cadre institutionnel de la mise en œuvre de la stratégie de l'EPLE. Le tableau de bord prospectif est l'outil de déploiement stratégique et d'évaluation des objectifs du projet d'établissement.

Encadré 3

(1) Un enseignant : « vers quel type d'établissement nous nous dirigeons ? », s'interroge un enseignant lors d'une réunion du conseil pédagogique, en mars 2013.
(2) La CPE : « Quelle est la situation de notre établissement aujourd'hui ? Comment envisager son avenir dans quatre années ? », s'interroge la CPE lors d'une réunion du groupe recherche, novembre 2012.
(3) Un inspecteur, réunion de basin, avril 2013: « L'outil de gestion apporte une meilleure lisibilité sur les priorités de l'établissement et facilite le dialogue avec l'institution pour l'élaboration du contrat d'objectifs»
(4) Un inspecteur général, à propos du TBP : « un tel outil a pour vocation à faciliter le déploiement de la politique éducative dans l'EPLE »

b. Les institutions :

Le cadre stratégique de l'EPLE est fortement conditionné par le projet académique, relayé par le contrat d'objectifs établi en lien avec les autorités académiques.

L'outil de gestion facilite l'intégration des objectifs académiques dans les critères de pilotage de l'EPLE. Il fait le lien entre le cadre institutionnel, dont dépend l'EPLE, et la réalité du terrain. Il assure ainsi un meilleur ancrage du projet d'établissement à ce cadre institutionnel. Le contrat d'objectifs vient conforter cet ancrage institutionnel en ciblant sur deux ou trois objectifs. Dans l'encadré 3, un inspecteur (IA IPR) expose sa vision du rôle de l'outil de gestion(3) en tant qu'outil de déploiement stratégique dans l'EPLE. Dans cette optique, le TBP contribue à faire le lien entre les politiques de l'EPLE et les politiques éducatives académiques et nationales. Cette vision est corroborée par l'avis d'un Inspecteur Général (Encadré 3, (4)). Le TBP que nous avons mis en place s'inscrit en effet dans une logique de régulation intégratrice de la politique éducative relayée à différentes niveaux de déconcentration et de décentralisation successifs, jusqu'à sa mise en œuvre par l'EPLE.

c. Les parents et les élèves :

Les critères d'équilibre financier ne sont pas les seuls paramètres à prendre en compte dans le pilotage de l'EPLE. Les indicateurs de résultats scolaires font de plus en plus l'objet d'enjeux importants en termes de concurrence entre les établissements scolaires, pas seulement entre public et privé. Par un apport d'informations complémentaires sur les

résultats de l'EPLE, le TBP a eu un effet mobilisateur sur les parents, au moment du choix initial de l'établissement d'inscription de leurs enfants et sur le suivi des conditions de scolarisation de leurs enfants. Un parent, représentant au conseil d'administration, nous a fait part, lors d'une réunion de bilan post-conseils des classes, en avril 2013, que « les remontées des parents, expriment un taux de satisfaction qui dépassent 90% sur la qualité de l'information liée aux résultats de l'établissement et à sa qualité d'accueil des élèves ». Ce pourcentage ne dépassait pas 60 % , les années précédentes. Le TBP renforce ainsi leur statut d'acteur de l'EPLE en leur donnant accès à des informations stratégiques. Lors d'un réunion du groupe recherche, en novembre 2012, un représentant de parents confirme le fait que « la plupart des parents choisissent l'établissement de leurs enfants au regard du cadre de travail offert aux élèves (état des locaux, effectifs des classes, moyens pédagogiques et éducatifs...) et surtout, en fonction des résultats aux examens ». Ce choix se fait compte tenu des possibilités offertes par la carte scolaire et de la possibilité d'opter pour un établissement privé. Le choix est fait également en fonction de la place accordée aux parents dans la vie de l'établissement. Lors de la phase préparatoire à la construction de l'outil de gestion, des représentants des parents ont été consultés. Ils ont manifesté un grand intérêt pour l'initiative et ont exprimé leur intention de participer au groupe recherche afin de contribuer à la construction de l'outil de gestion : «Un management qui accorde de l'importance à la place des parents et à leur implication dans la vie de l'établissement, grâce à des indicateurs de pilotage, est très captif en termes d'image » (parent, lors d'un entretien personnel, en janvier 2013).

d. Les acteurs du bassin de formation :

Le groupe de travail mis en place dans le bassin en lien avec la recherche, a été impliqué dès les premières phases de la recherche. Nous avons échangé avec des chefs d'établissements sur leurs pratiques réciproques en matière de démarche de projet d'établissement. Nous avons constaté une très faible instrumentation de la démarche de diagnostic préalable à la construction du projet d'établissement. La plupart disent prendre appui sur les indicateurs officiels (APAE) pour élaborer leurs diagnostics. Nous avons fait le constat qu'il n'existe aucune base d'indicateurs de pilotage à l'échelle du bassin de formation, ni à l'échelle du département. Nous verrons que nos travaux ont suscité le besoin de la part du directeur académique d'établir une base d'indicateurs de pilotage harmonisés à l'échelle du département : « vos travaux sont intéressants. Le pilotage par les indicateurs doit être étendu à l'échelle départementale » (DASEN, présentation de résultats, janvier 2013). Nous pouvons attribuer à la recherche cette dynamique départementale d'impulsion

d'un management tourné vers la performance. Ainsi, le «dialogue de gestion » est désormais désigné « dialogue de performance » par la direction académique.

Quant aux acteurs du bassin de formation impliqués dans la recherche, dans le cadre du groupe de travail, ils ont exprimé l'idée que « le TBP pourrait à terme être un support de communication entre les EPLE » (chef d'établissement).

C. Elaboration de la carte managériale de l'EPLE :

1. Rôle élargi du tableau de bord prospectif : vers une carte de pilotage de l'EPLE ?

a. Grille d'analyse du système productif :

La mise en œuvre d'un système de contrôle de gestion a été précédée par l'explicitation du modèle des domaines que l'on veut mettre sous contrôle (Gibert, 2009). Le modèle doit en être une représentation fidèle avec un souci d'équilibre entre réalisme et cohérence. La modélisation est par ailleurs matérialisée essentiellement par ce que l'on a décidé d'appeler « la carte de pilotage » en ce qui concerne le cadre général du contrôle de gestion de l'EPLE.

Pour expliciter notre modèle de base, nous nous sommes inspirés de la grille d'analyse du système productif de Gibert (2009) et du modèle qu'il a présenté dans son étude du service des sports de la ville de Valhadre (Tableau 27). Cette grille permet de mettre en évidence ce que produit l'organisation et la façon dont elle le produit.

Les domaines sont définis au regard des « différentes subdivisions qui composent le service » (Gibert, 2009). Plus précisément, ce sont les secteurs d'activité qui correspondent souvent aux champs de compétence des différentes subdivisions de l'organisation ou des compétences transversales. Ils reflètent par ailleurs les différents « métiers » exercés pour réaliser les missions.

Dans son étude du service des sports de la ville de Valhaudre, Gibert (2009) a défini quatre domaines (tableau 27). La structure proposée par l'auteur comprend des domaines « opérationnels », pour lesquels il y a des réalisations (gestion des équipements, animation et soutien aux associations sportives) et un domaine dit de soutien aux autres domaines (gestion et animation du service).

Les activités correspondent aux différentes tâches nécessaires pour parvenir à la production des services. L'auteur préconise d'adopter un niveau d'agrégation raisonnable des activités afin d'aboutir à la rédaction d'une carte managériale lisible : « La volonté de rédiger une carte simple et lisible invite à présenter des activités larges » (Gibert, 2009).

Tableau 27 : Grille d'analyse du système productif : le service des sports de la ville de Valhandre (Gibert, 2009)

Domaines	Types de réalisation	Bénéficiaires « clients »	Activités	Moyens	
				Personnels (ETP)	Financiers
Gestion des équipements	Mise à disposition d'équipements sportifs : terrains de plein air, terrain de proximité, salles	Associations sportives, clubs, établissements scolaires	Planning des équipements – Entretien – Veille du respect de la réglementation – gardiennage et surveillance – maintenance du matériel – gestion du budget de fonctionnement – gestion opérationnelle du personnel	2.2	99000 E
Animation	Animation scolaire	Etablissements scolaires	Elaboration avec les maîtres du projet pédagogique – préparation des séances – enseignement – évaluation	0.1	
	Animation extrascolaire	Enfants et adolescents de la commune	Etablissement de la programmation – communication et promotion des activités proposées – accueil et prise d'inscription – animation proprement dite – suivi administratif et financier – bilan des animations	4.8	24000 E
Soutien aux associations sportives	Soutien au comité municipal des sports	Ensemble des associations	Secrétariat du comité	0.05	3000 E
	Aides en nature	Clubs sportifs et autres associations	Activation des autres services municipaux pour la mise à disposition du matériel – installation du matériel – désinstallation du matériel	1.6	
	Subventions	Clubs sportifs	Actualisation des règles de calcul des subventions – examens des dossiers annuels transmis par les clubs – calcul des montants de subventions – requête auprès des clubs des documents justificatifs intermédiaires	0.2	750000 E
Gestion et animation du service	Planning – Suivi – Bilan	Le service des sports Le service financier	Gestion financière – gestion du personnel – animation interne	0.55	

Le niveau d'agrégation / désagrégation des activités est une question d'équilibre entre le besoin de lisibilité de la grille et la nécessité de cohérence dans sa construction, notamment pour faciliter la répartition des moyens consommés entre les activités.

Nous avons construit une grille d'analyse du système de production en faisant une lecture au regard du contexte de recherche. L'objectif était de disposer d'outil d'analyse adapté à l'EPLE.

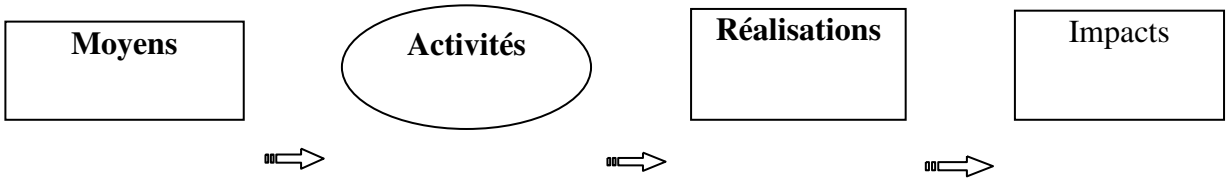
b. La grille d'analyse des services publics d'enseignement

En nous inspirant des travaux de Gibert (2009), nous avons fait le choix d'appréhender l'action publique à trois niveaux : les moyens ou ressources consommées, les réalisations et l'impact. Des indicateurs propres à chacun de ces niveaux ont émergé de l'analyse. Il faut noter à cet égard, un débat entre les tenants de la primauté des indicateurs d'impact et ceux qui privilégient les indicateurs de résultat. Le débat est particulièrement vif dans le système éducatif et pose la question du choix du vecteur de la responsabilisation des acteurs. Nous devions prendre en compte la réalité de ce débat et son impact sur les modalités pratiques de mise en œuvre d'un modèle managérial dans l'EPLE. L'impact est difficile à cerner à court terme dans le cadre d'activités d'enseignement. Il doit être analysé à l'échelle du système éducatif dans son ensemble et dans le cadre de l'évaluation de la politique éducative à moyen long terme. Les indicateurs de mesure d'impact souvent utilisés dans l'EPLE portent essentiellement sur le changement dans le comportement des élèves, sur l'investissement des élèves et des adultes dans la vie de l'établissement, sur le rayonnement de l'établissement dans son environnement.

Une activité regroupe un ensemble de tâches organisées dans le cadre d'un processus et qui concourent à la production d'un bien ou d'un service. Pour faire cette analyse, nous nous sommes inspirés des travaux sur la méthode ABC (Activity Based Costing). Le concept d'activité développé par la méthode ABC nous intéressait particulièrement car il nous permettait de faire une analyse processuelle en vue d'un pilotage optimal de l'efficience de l'EPLE, notamment au regard de la combinaison de l'ensemble de ses activités. Dans cette optique, nous pouvions envisager des reconfigurations des processus de combinaisons entre les activités scolaires et périscolaires par exemple. Une activité périscolaire qui a peu d'impact en termes pédagogiques et éducatifs alors qu'elle consomme beaucoup de moyens doit être revue ou comparée à un autre type d'activité périscolaire (comparaison entre deux formules d'accompagnement scolaire : Etude dirigée et accompagnement éducatif par exemple).

L’analyse globale a débouché sur un schéma processuel des activités de l’EPLE. Il en découle une représentation schématique de l'action dans le cadre du système éducatif décrite par la figure 30.

Figure 30. Schéma processuel dans le système éducatif



Le tableau 28, page 308, présente une grille de lecture complète adaptée à l’EPLE. Elle a été améliorée et approfondie au fur et à mesure de l'évolution de l'investigation sur le terrain.

Tableau 28. Grille d'analyse du système productif adaptée à l'EPLE

Domaines	Types de réalisation	Bénéficiaires « clients »	Activités	Moyens		
				Personnels (ETP)	Crédits (fonctionnement et pédagogique)	DGH
Enseignement	Transmission de savoirs, de savoir faires et de savoir être	Elèves	Cours / Contrôles des connaissances / Examens	42	35000	**592**
Vie scolaire	Surveillance	Elèves	Etude – surveillance	6	4500	
	Accompagnement éducatif : parcours scolaires, animations de séances d'éducation à la santé et à la citoyenneté …	Elèves Familles	Information aux élèves et aux familles – concertation avec les équipes pédagogiques – Mise en place des ateliers - accueil et prise d'inscription – animation proprement dite – suivi des élèves - bilan des ateliers		6200	
Santé		Elèves	Actions d'éducation à la santé Visites médicales post-orientation	1	2300	
Logistique	Hébergement / restauration	Elèves – Personnels	Production de plats pour la demi-pension Et de services de restauration	9	75000	
	Mise en sécurité des biens et des personnes	Elèves – personnels - public	Exercice d'évacuation incendie		7800	
	Réparations – Nettoyage		Service de nettoyage et d'entretien durant les petites vacances		45000	
Administration/ Gestion / Pilotage	Accueil / informations Administration/Gestion / pilotage	Elèves – Parents – Personnels – Public Les autres domaines	Accueil / inscription / réponse à une demande de renseignements Animation d'une séance du conseil d'administration / rédaction d'un rapport annuel de performance	5	25000	

Cette grille présente une segmentation en domaines, qu'il faut réaliser d'une façon itérative. Le nombre de domaines doit être limité. Les critères déterminants sont essentiellement les actions réalisées par le domaine et les modes opératoires utilisés. Les réalisations et les activités ont parfois tendance à se confondre. Pour les besoins de l'analyse qui nous permettra d'affiner davantage la structure du tableau de bord que nous souhaitons réaliser, et pour rester dans la thématique de la recherche qui vise à inscrire l'EPLE dans une logique de l'usager, nous avons maintenu la distinction. Selon Gibert (2009), « les réalisations ont une valeur en elles-mêmes puisqu'elles profitent à des usagers-clients (internes à l'organisation ou externes), alors que les activités ne sont que des façons de faire pour aboutir à des réalisations ». Dans le cadre de l'EPLE, les réalisations résultent de ses missions et elles sont conventionnelles et institutionnelles. Normalement, elles ne sont pas le fruit de la confrontation dans le cadre d'un marché. Les activités s'inscrivent davantage dans une logique d'offre liée aux différentes missions de l'EPLE alors que les réalisations correspondent à des productions concrètes de services d'enseignement et d'éducation, liées à ces activités et qui, pour certaines, répondent aux attentes des usagers. Les réalisations se traduisent par des actions concrètes génératrices de valeurs éducatives. D'une façon générale, les réalisations correspondent aux approches pratiques mises en œuvre par les acteurs dans leurs différentes activités, compte tenu du contexte et d'éventuelles demandes des usagers.

Les usagers sont de plus en plus sensibles, non seulement aux activités proposées, mais également à la façon de les décliner en réalisations au profit des élèves, notamment en termes de services générateurs de plus-values éducatives : « Les parents souhaitent de plus en plus une prise en charge personnalisée de leurs enfants qui valorise son potentiel » (représentant des parents, groupe recherche, mai 2012). Pour étayer ces propos, nous pouvons citer deux exemples de réalisations concrètes qui font l'objet de très fortes attentes de la part d'usagers de l'enseignement public, surtout au collège. Il s'agit tout d'abord de l'aide aux élèves en difficulté qui fait l'objet depuis quelques années de beaucoup de réflexions et de mesures sur le terrain. Cette attente est combinée à celle du besoin de prise en charge des élèves après les cours du soir. Beaucoup de parents du collège souhaitent bénéficier de la possibilité d'y laisser leurs enfants avec surveillance et accompagnement éducatif. Il s'agit d'une attente qu'ils expriment en comparaison avec les prestations offertes par les établissements du privé. D'autres exemples peuvent être cités, tels que la restauration ou des options d'enseignements spécifiques. L'exemple cité montre le rôle de plus en plus important de l'usager dans la définition de l'offre de formation d'un EPLE.

c. De la grille d'analyse à la carte de pilotage de l'EPLE :

Un EPLE qui souhaite développer une démarche de mise en place d'un tableau de bord en vue du pilotage de la performance, doit élaborer sa carte de pilotage. Cette dernière est basée sur les données fournies par la Grille d'analyse du système productif adaptée à l'EPLE (tableau 28).

Cette grille aide à concevoir les indicateurs nécessaires à la mise en œuvre du tableau de bord prospectif. Elle est en outre délicate à mettre en œuvre car elle touche au cœur du mode de management concret de l'EPLE, y compris en mettant en évidence ses limites et ses contradictions inévitables.

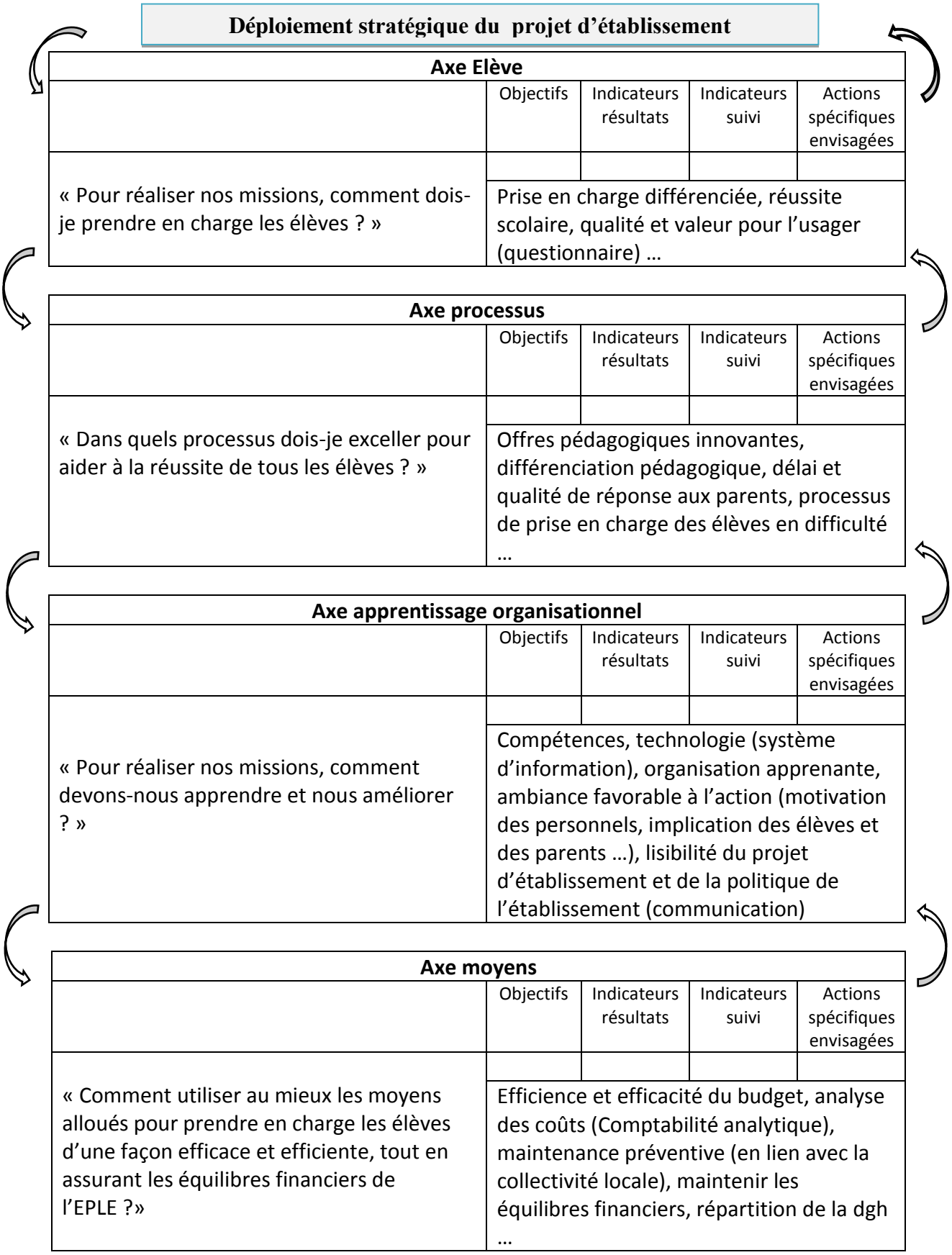
Le risque est qu'une démarche de diagnostic ne débouche pas sur un sincère exposé de la part des responsables peu enclins à se livrer à une auto-analyse qui débouche souvent sur une remise en cause de leurs pratiques managériales. Il nous a fallu éviter que, consciemment ou inconsciemment, nous en venions à donner une image systématiquement positive des actions managériales proposées. La démarche de recherche adoptée et le modèle envisagé ont permis la distanciation nécessaire à l'élaboration d'une carte de pilotage la plus objective possible. La démarche de co-construction de l'outil et le choix de ce dernier ont concouru à cet objectif. Nous avons dû surmonter un travers lié à la culture managériale des cadres de la fonction publique et du système éducatif en particulier qui les pousse souvent à se réfugier derrière le vocabulaire administratif, en se référant notamment aux missions et aux modes opératoires préétablis au lieu d'adopter une culture de management plus ouverte. Ainsi, un IA IPR EVS, lors d'un entretien dans le cadre de notre cherche, au mois de mai 2012 mentionne : « Je regrette que les chefs d'établissements n'ont pas suffisamment recours à l'expérimentation autorisée par l'article L.401-1 du code de l'éducation ». La mise en évidence des activités du domaine enseignement et leurs mesures de réalisation d'impact auprès des élèves a donné lieu à un vif débat, particulièrement avec les enseignants. Ces derniers ne souhaitaient pas expliciter les activités au-delà de la transmission des savoirs et l'évaluation devait se limiter, selon eux, aux notes des élèves. Notre objectif s'inscrivait, au contraire, dans la construction d'un outil de contrôle de gestion qui devait englober l'évaluation globale de la politique éducative de l'EPLE : transmissions des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Leur réticence suit celle qu'ils ont eue à l'égard du déploiement du « socle commun des connaissances, des compétences et de culture » sur le terrain. La co-construction de l'outil de gestion les a amenés à adopter une vision globale de l'évaluation de l'EPLE.

De même, la prise en compte des résultats (officiels) aux examens (DNB, baccalauréat, BTS), ne permet pas toujours d'avoir une vision globale des résultats des activités de l'EPLE. Des plus-values éducatives sont souvent apportées aux élèves sans qu'elles soient prises en compte dans les pourcentages de réussite aux examens. Leur valorisation par des indicateurs de résultats plus globaux nous paraissait plus opportune dans le cadre d'un système de contrôle de gestion innovant. La démarche ne s'inscrit pas dans les habitudes des acteurs qui ont pris l'habitude d'apprécier les performances de l'EPLE à travers les seuls pourcentages de réussite officiels. Dans ce cadre, l'outil de gestion a pour vocation de faire changer les habitudes et d'ouvrir les champs de vision des acteurs afin de valoriser davantage les activités de l'EPLE.

Tous les objectifs de l'établissement ont été mis sous contrôle et traduit en termes d'indicateurs de gestion. Il en est de même des lignes directrices, des missions ou de leurs déclinaisons opérationnelles, des réalisations, des facteurs clés de succès ainsi que les contraintes majeures.

Nous avons intégré les instruments de mesure existants et pris en compte les lacunes identifiables dans le système d'information de l'EPLE afin d'orienter le travail de développement des indicateurs. Ce travail d'analyse a débouché sur l'élaboration de la carte de pilotage de la performance (figure 31, page 312), puis du tableau de bord prospectif (figure 34, page 351)

Figure 31. La carte de pilotage de la performance de l'EPLE



La figure 31 représente un schéma de déploiement stratégique que nous avons adapté à l'EPLE. Il traduit les axes du TBP et leurs enchaînements. Aux termes de plusieurs étapes de réflexions menées à plusieurs niveaux dans l'établissement et orchestrées par le conseil pédagogique, l'outil a été défini autour de quatre axes : Elève, processus, apprentissage organisationnel et moyens. Les principes fondateurs de l'outil de contrôle de gestion ont été entièrement adaptés au contexte et à la culture de l'établissement scolaire du second degré. Il permet de partager avec les acteurs (professeurs personnels de vie scolaire, élèves …) et les parties prenantes (parents, partenaires …) des concepts clés et certains indicateurs, particulièrement dans la mise en œuvre du projet d'établissement.

Le tableau de bord prospectif servira de cadre général au modèle de contrôle de gestion de l'établissement scolaire

Le modèle que nous avons mis en place repose sur quatre axes :

- **L'axe élève :**

Comme le montre la figure 31, l'ordre des axes et leurs désignations ne sont pas identiques. Les appellations des axes correspondent davantage au contexte de l'EPLE et à sa culture. L'axe « élève » a été préféré à celui « d'usager », essentiellement par les enseignants. Il place l'élève au centre du pilotage de l'EPLE. Il est à rapprocher avec l'axe « client » du modèle de Kaplan et Norton. L'axe élève est lié aux autres axes selon une logique qui caractérise le modèle que nous avons mis en place. L'articulation entre les axes, accentue le sens que nous avons voulu donner au modèle de contrôle de gestion de l'EPLE, essentiellement basé sur un management global et processuel. Ainsi, la qualité de la prise en charge des élèves et leurs réussites dépendent du choix des processus-clés mis en œuvre et de leurs performances. Leurs niveaux de performance résultent particulièrement des plus-values éducatives développées et des apprentissages organisationnels déployés par les équipes de l'EPLE. Nous plaçons ainsi l'action de l'EPLE essentiellement dans une logique de ressources internes. La question des moyens externes se pose en dernier. Notre modèle diffère de celui de Norton et Kaplan, essentiellement par l'absence d'axe « financier » que nous avons remplacé par l'axe «moyens » et que nous avons volontairement placé en dernier. L'ordre des axes présenté selon un schéma « causes-effets » est ainsi inversé par rapport modèle de Norton et Kaplan.

Néanmoins, nous nous sommes efforcés de maintenir des parallèles quant à la signification de chacun des axes et à ce qu'ils évoquent pour les acteurs. Les désignations retenues des axes découlent des différents débats et des échanges avec les acteurs. L'axe « élève », par exemple, a été retenu suite à plusieurs interventions d'enseignants, dans le cadre du groupe recherche puis en conseil pédagogique, pour mettre l'accent sur la mission principale de l'EPLE : « la mission de l'école place l'élève au centre de nos préoccupation » (Professeur, groupe recherche, septembre 2011). Ce choix est conforme à la méthodologie employée pour la mise en œuvre de l'outil de gestion. Par ailleurs, il est cohérent au regard de la posture épistémologique de recherche employée, impliquant activement les acteurs dans la co-construction du modèle managérial.

- **L'axe processus :**

L'axe « processus », mis en parallèle avec l'axe « client » de la version classique du modèle de Kaplan et Norton, pose la question de la responsabilité des acteurs dans le processus de réponse aux besoins des élèves. Nous mettons ainsi en évidence un lien direct entre la prise en charge des élèves et les processus mis en œuvre par les différents pôles de l'EPLE (enseignement, vie scolaire, documentation, administratif), dans une logique de « relation client-fournisseur » (citation d'un IPR).

- **L'axe apprentissage organisationnel :**

Par ailleurs, l'outil de gestion, à travers ses axes « processus » et «apprentissage organisationnel », met davantage en évidence la responsabilité collective dans la réussite éducative et dans la mise en œuvre des processus-clés. Selon une logique « cause/effet », il sert de support pour poser la question du collectif et du potentiel humain et cognitif à développer et à mutualiser au sein de l'EPLE. En effet, la qualité des processus mis en œuvre par les équipes dépend des expériences développées et partagées et des formations suivies. Les axes choisis et leurs enchaînements, situent la carte managériale de l'EPLE dans une « logique de ressources » (le DASEN, entretien, décembre 2013)). « La qualité du service public d'enseignement et la qualité des processus mis en œuvre dépendent de la formation assurée aux équipes » (Enseignant, conseil pédagogique, octobre 2013). Le TBP participe à la gestion prévisionnelle des ressources humaines et de la formation continue. Il contribue à la mise en action d'une gestion des ressources humaines volontariste, basée sur

« la construction du collectif » (IEN de circonscription, entretien, juin 2012) au service de la réussite des élèves.

- **L'axe moyen :**

La question des moyens, posée d'une façon symétrique par rapport à l'axe financier de la version classique du TBP, est posée à la fin du schéma de construction de la carte managériale (figure 31, page 312). Pour le management de l'EPLE, les aspects financiers ne se posent pas dans les mêmes termes que pour une entreprise du secteur privé. Ils s'inscrivent davantage dans une logique d'équilibre et d'optimisation liés à l'utilisation de derniers publics. Le rôle du chef d'établissement est de parvenir à cet objectif en mettant en œuvre le projet d'établissement. Les aspects financiers intègrent également une dimension budgétaire liée à un cadre contraint (LOLF, réforme du cadre budgétaire et comptable). Les enjeux managériaux par rapport à cet axe, consiste pour l'EPLE à assurer les grands équilibres financiers pour lui permettre d'assurer au quotidien la pérennité de son fonctionnement. Parmi les indicateurs d'équilibre financier, le fonds de réserve doit couvrir un nombre de jours de fonctionnement du service d'hébergement (demi-pension, internat) estimé utile par la collectivité territoriale (de 50 à 80 jours selon la collectivité territoriale et selon la situation de l'EPLE).

Figure 32. Du tableau de bord prospectif modèle classique au projet d'établissement

Axes du tableau de bord prospectif selon le modèle de Norton et Kaplan	Axes du tableau de bord adapté à l'EPLE	Axes du projet d'établissement
Financier	Elèves	Relations aux élèves Relations aux parents
Client	Processus	Missions et processus mis en œuvre
Interne	Apprentissage et développement (potentiel humain et cognitif)	Apprentissage organisationnel
Apprentissage et développement	Moyens	Cadre comptable et budgétaire

Le principal enseignement tiré de notre étude, illustré par la figure 32, réside donc dans l'inversion de l'ordre des priorités entre le modèle de Norton et Kaplan et celui que nous avons adapté à l'EPLE. Ainsi l'axe financier n'est plus prioritaire dans le cas de l'EPLE, même si dans le modèle classique les axes sont équilibrés en définitive. L'accent est mis sur

les élèves qui deviennent la priorité. Cet axe est ensuite relié à l'axe processus, dans une relation « cause-effet ». Nous mettons en effet un lien direct entre la réponse aux besoins des élèves et nos pratiques professionnelles envisagées sous un angle processuel. Cet angle d'attaque nous permet de construire un projet d'établissement à visée prospective qui interroge les processus mis en œuvre et les pratiques au quotidien pour parvenir aux objectifs éducatifs et scolaires avant même de se poser la question des moyens. Cela constitue en soit presque un changement de paradigme car habituellement, les acteurs et en premier lieu les enseignants, nous questionnent d'abord sur les moyens déployés par l'Etat. Nous avons contribué à faire changer les habitudes des équipes en les faisant travailler d'abord sur les attentes des usagers. Nous nous sommes posés la question des moyens qu'en termes d'optimisation au regard des objectifs fixés. Par ailleurs, l'apprentissage organisationnel apparaît comme un levier de pilotage pour créer les conditions d'un établissement scolaire apprenant. L'intérêt majeur de la recherche est d'avoir contribué au développement d'un outil de gestion qui offre la possibilité d'anticiper les conséquences futures pour l'EPLE. Le lien entre le TBP et le projet d'établissement permet d'effectuer des allers-retours, d'une façon interactive, entre le passé, la réalité vécue et l'avenir afin de permettre à l'EPLE de demeurer en phase avec son contexte.

d. De la carte de pilotage de la performance au projet d'établissement

Outre son statut d'outil de gestion, le tableau de bord prospectif a également été conçu comme un outil d'aide à la construction d'un projet d'établissement de l'EPLE.

L'objectif de la recherche était de partager avec les acteurs (professeurs, personnels de vie scolaire, élèves …) et les parties prenantes (parents, partenaires …) des concepts clés et certains indicateurs, particulièrement dans la mise en œuvre du projet d'établissement. Outre l'intérêt de les voir impliqués dans la politique éducative de l'établissement, Nous souhaitions également être mieux outillés pour prendre en compte davantage la réalité du terrain et pour mieux rendre compte auprès de l'institution, en faisant le lien entre projet d'établissement et cadre budgétaire.

Sur le plan managérial, nous souhaitions créer les conditions d'une organisation plus souple et plus orientée vers les usagers. Dans cette optique, nous avions choisi de mettre l'accent sur nos missions fondamentales, en analysant et en restructurant les principaux processus de fonctionnement, parallèlement à la diffusion du modèle de pilotage. La figure 31, page 312, explicite la carte de pilotage de l'EPLE qui définit le canevas de construction du projet d'établissement. En adoptant le principe de fonctionnement du TBP (liens cause/effet entre les axes notamment), la carte de pilotage impose une méthodologie

commune pour la construction du projet d'établissement et de l'outil de contrôle de gestion qui lui sera adossé.

Encadré 4 .

(1) (l'enseignant représentant au conseil d'administration, novembre 2012) : « L'outil de gestion doit contribuer à améliorer l'information sur la gestion de l'établissement »
(2) (l'enseignant membre du conseil pédagogique, septembre 2011) : « On doit développer la culture du résultat dans l'EPLE »
(3) (l'enseignant membre du groupe recherche, octobre 2012) : « les missions de l'EPLE nous amènent à privilégier l'axe élève à celui d'usager »
(4) (un membre du personnel de la vie scolaire, assistant d'éducation, novembre 2011) : « le concept de management ne doit pas être tabou ».

e. Le TBP, une carte routière pour les acteurs et les parties prenantes de l'EPLE

Lors d'une première phase d'observation de notre recherche, plus de 80 % des acteurs interrogés ont déclaré qu'ils ne savent pas expliciter comment leurs actions au quotidien affectaient les performances de l'EPLE.

Les différentes observations, les entretiens individuels et les entretiens et débats collectifs, nous ont amenés à opter pour la construction d'un TBP à partir d'indicateurs qualitatifs des processus-clés, tels que la satisfaction des usagers, les relations aux parents, les relations avec les personnels, la durée moyenne de réponse aux usagers... Dans le prolongement de la démarche d'investigation sur le terrain, enrichie de la revue de littérature, notamment sur les expériences de mise en œuvre dans d'autres secteurs, notamment hospitalier, nous avons défini les axes du TBP adaptés au système éducatif. Notre objectif était de doter l'EPLE d'une carte routière qui donne une vision partagée des objectifs futurs et d'avoir une vision claire de ce qui relie le travail quotidien de chaque employé aux objectifs globaux de l'établissement.

2. Changements observés par les acteurs :

a. Les acteurs internes de l'EPLE

Dans le cadre d'un management participatif et volontariste, l'outil de gestion nous permet davantage de valoriser le travail des équipes et de mettre en avant les valeurs éducatives apportées aux élèves et à leurs familles. En effet, l'échec scolaire a un coût et sa répercussion dans les résultats de l'EPLE est évidente. « L'anticipation de cet échec est un élément positif pour l'établissement et pour le système dans son ensemble» (Inspecteur général). L'indicateur de réussite globale du TBP corrige le taux officiel de réussite aux examens, notamment en intégrant ces valeurs éducatives. Dans l'encadré 4, des enseignants, membre du conseil pédagogique (2), représentant les personnels au conseil d'administration (1) et par ailleurs délégué syndical dans l'établissement et membre du groupe recherche (3), exposent une vision innovante de la place de l'outil de gestion dans l'EPLE. De même, un assistant d'éducation, insiste sur la nécessité d'y promouvoir le concept de management (4). La plupart des acteurs internes ont par ailleurs exprimé leur intérêt pour un management qui repose sur « la performance globale ».

b. Les institutions

L'outil de gestion s'est avéré un outil de communication pertinent, vis à vis de l'institution, lors du dialogue de gestion par exemple, pour présenter des informations plus complètes sur la politique éducative et ses résultats. Il en est de même pour étayer d'éventuels demandes de moyens spécifiques. L'encadré 5 présente des témoignages qui vont dans ce sens.

Ainsi, les indicateurs liés à la mise en place des parcours personnalisés de réussite éducative (PPRE) (nombre, qualité des protocoles mis en place...) ont été jugés pertinents par le DASEN adjoint. Ils permettent, par exemple, de justifier des dérogations pour faire passer des CFG (certificat de formation générale) aux élèves bénéficiant de Parcours Personnalisés de Réussite Educative. Nous avons en effet constaté une augmentation de 30% de ces dérogations, depuis que nous utilisons le TBP comme support pour le dialogue de gestion avec la direction académique.

Dans la relation entre l'EPLE et l'institution, l'outil de gestion, outre son rôle dans le management des équipes, peut-être un outil de communication intéressant pour l'EPLE.

Par ailleurs, la carte de pilotage de la performance de l'EPLE (figure 31, page 312) est un outil d'analyse préliminaire à la mise en œuvre du tableau de bord prospectif de l'EPLE. La version définitive résulte du travail d'analyse et des échanges dans le cadre du groupe de recherche. La démarche de recherche comprend un processus interactif qui englobe le co-renseignement des grilles et les validations technique et institutionnelle de la structure des outils permettant d'aboutir à la carte de pilotage de la performance de l'EPLE. Le regard de la hiérarchie (Directeur académique, IPR) permet de s'assurer de la validité de la démarche dans le cadre du processus de régulation verticale. Nous vérifions également que la signification des différentes rubriques a bien été intégrée par l'ensemble des acteurs et parties prenantes et que tout le monde s'en est approprié le sens. Le processus permet ainsi de s'assurer le plus possible de la généralisation du modèle à concevoir. Il est finalement du ressort du chercheur de donner une ultime représentation de l'entité analysée, et cette représentation est sans doute contingente et subjective. Elle est le fruit d'une démarche de recherche qui vise à recueillir l'avis de l'ensemble des acteurs concernés par la vie de l'EPLE dans la co-construction de l'outil de gestion. L'implication de la hiérarchie dans le processus de construction du modèle de pilotage renforce sa légitimité auprès des acteurs de l'EPLE. Les résultats de la recherche ont fait l'objet de présentations auprès du DASEN et de l'IA IPR EVS afin de recueillir leurs avis. Notre implication dans un groupe de travail départemental mis en place par le DASEN, chargé d'harmoniser les indicateurs de pilotage des EPLE, constitue un gage de reconnaissance institutionnelle de notre recherche. Ainsi l'aspect participatif de la démarche n'a pas occulté la dimension hiérarchique lié au statut de l'EPLE qui s'inscrit dans un ancrage institutionnel fort. En effet, la hiérarchie doit donner son point de vue sur la construction de l'outil qui conditionne largement la nature des informations de gestion qui lui remonteront. Dans cette optique, le montage des indicateurs occupe une place importante. La démarche de recherche accorde aux indicateurs de pilotage et à la méthodologie de leur co-construction un rôle important dans la mobilisation des acteurs et dans la diffusion du modèle managérial dans l'EPLE.

Encadré 5.

(1) (Le DASEN) « Une demande de moyens spécifiques pour les accompagnements personnalisés serait davantage crédible lorsqu'elle est appuyée par des indicateurs fiables » (remarque du DASEN).
(2) (Un IPR) : « Le nombre de parcours personnalisés de réussite éducative mis en place, croisé aux résultats (factuels) aux examens en accroit le sens et la portée (IPR).
(3) (Le Recteur) : « Il faut associer chefs d'établissements et inspecteurs pour un pilotage concerté de l'EPLE »
(4) (un IEN) : « il faut plus de cohérence et de lisibilité dans le pilotage de l'EPLE »
(5) (Un inspecteur général) : « l'instrumentation du pilotage de l'EPLE doit être une priorité »
(6) (IA IPR EVS) : « L'instrumentation du pilotage de l'EPLE doit contribuer à améliorer la régulation du système éducatif dans une logique de chaîne de gouvernance académique »

c. Les parents et les élèves

L'introduction d'indicateurs de pilotage liés au repérage des situations difficiles d'élèves et à leurs prises en charge facilite également la liaison professeurs/parents. Nous en débattons lors de la préparation des rencontres entre les parents et les professeurs en début d'année scolaire. En appui des indicateurs de pilotage, nous demandons aux équipes éducatives d'être attentifs et de nous faire remonter les demandes d'aide afin de mettre en place des processus managériaux spécifiques, en lien avec les parents, notamment en mettant en place des PPRE (parcours personnalisés de réussite éducative) (contractualisation, suivi et évaluation).

Outre une dimension pédagogique qui relève de la classe, sous la responsabilité de l'enseignant, la recherche a intégré une dimension managériale dans la gestion des parcours de ces élèves. Nous avons intégré des indicateurs de pilotage liés à la mise en place et à la gestion des « parcours personnalisés de réussite éducative ». Nous répondons ainsi, non seulement aux attentes et préconisations institutionnelles (loi de programmation, interventions des inspecteurs), mais également aux besoins des élèves et à la nécessité de manager des parcours personnalisés. En effet, par une entrée managériale qui introduit une nouvelle forme de contractualisation, liant l'élève, ses parents, les équipes éducatives et l'institution, nous faisons face à de nouveaux enjeux éducatifs. Ils concernent notamment l'explicitation des engagements des différentes parties dans un contrat qui complète la forme classique de scolarisation. Dans cette optique, la coordination des actions à mettre en œuvre relève d'une posture managériale explicite et outillée.

Le rôle de l'outil de gestion est important pour faire face à ce nouveau défi posé par la gestion des parcours scolaires. Ces derniers exigent une approche managériale de l'EPLE davantage transversale et processuelle et une prise en compte personnalisée des besoins des élèves. Les indicateurs de pilotage seront davantage ciblés sur la gestion des parcours personnalisés de réussite éducative (Loi d'orientation sur l'école de 2005) : repérage des élèves en difficulté, mise en place des parcours et suivi, évaluation... L'outil de gestion permet ainsi de faire remonter des informations plus fiables sur l'état des besoins en termes d'accompagnement (demandes des élèves et des familles, repérages par les équipes éducatives...). Par exemple, en faisant apparaître un indicateur lié à la mise en place des parcours personnalisés, nous pourrons davantage le croiser avec l'évolution du taux de

réussite globale des élèves et faire valoir l'intérêt de varier notre approche éducative. Nous privilégions ainsi une approche globale et concertée pour la mise en œuvre de notre pilotage. Les propos suivants (encadré 6), issus des entretiens, illustrent ce choix.

Encadré 6.

Un parent (groupe recherche, novembre 2012) : « les parents doivent être davantage associés à la vie de l'EPLE »
Un chef d'établissement (groupe bassin, janvier 2013) : « Impliquer les représentants des parents au pilotage stratégique de l'EPLE peut-être un levier supplémentaire pour le chef d'établissement »
Elève représentant au conseil d'administration (entretien, février 2012) : « Les élèves doivent participer à certaines prises de décisions qui les concernent dans l'EPLE »
Elève participant au groupe recherche (novembre 2012) : « un EPLE est avant tout un établissement public »
Des parents lors d'une réunion de concertation avec le chef d'établissement (mars 2012) : « les parents sont sensibles à l'image de l'établissement », « comment participer à la vie de l'établissement », la violence institutionnelle est durement ressentie par certains parents », « une meilleure connaissance de l'établissement et son pilotage sont des facteurs de mobilisation des parents »
Un représentant des parents au conseil d'administration (décembre 2012) : « il nous est de plus en plus difficile de mobiliser des parents »

d. Les acteurs du bassin de formation

L'outil de gestion a fait l'objet d'une communication au niveau d'un bassin de formation, par l'intermédiaire du groupe de travail que nous avons mis en place dans le cadre de la recherche. Une réflexion sur les modalités de sa généralisation est prévue dans le prolongement de cette recherche. Certains chefs d'établissements projettent de l'adapter à leurs établissements. L'outil pourrait en effet être proposé à l'ensemble des établissements du bassin, comme cela se fait régulièrement sur différentes thématiques. Cette généralisation pourrait se faire dans une optique de « mutualisation des outils de gestion », comme cela a été suggéré par un chef d'établissement (séquence du mois janvier 2012). La mise en place par le DASEN d'un groupe de contact sur l'harmonisation des indicateurs de pilotage des EPLE, à l'échelle du département, va dans ce sens. Selon un IA IPR, référent du bassin, « le bassin pourrait faire le lien entre le projet académique et le projet d'établissement » (réunion du bassin du mois de novembre 2012). Dans cette optique, un chef d'établissement s'est prononcé en faveur d'un « bassin de formation comme espace d'échange informel ».

D. Le montage des indicateurs :

Notre étude sur le terrain (enquête auprès des chefs d'établissements du bassin) montre que, les démarches de construction des tableaux de bord apparaissent souvent aux professionnels comme des phénomènes simples et légers. Ils répercutent leur vision de la faiblesse du système d'information de gestion par une modestie de l'ambition dans leurs projets de montage des indicateurs préférant ainsi la conception d'une base minimale de renseignements sur la gestion de l'organisation. Or cette prudence et la simplicité souhaitée occulte souvent la complexité et la rigueur de la mise en œuvre des indicateurs. Nous devons par conséquent prendre conscience de l'intérêt d'aboutir à des indicateurs significatifs avec une représentation pertinente des phénomènes que l'on souhaite étudier. Nous avons pour cela suivi une démarche méthodique qui intègre trois étapes : l'épurement des indicateurs, le calibrage de l'indicateur et sa validation. Nous nous inspirons pour cela des méthodologies développées par Norton et Kaplan et mise en œuvre par Gibert (2009), dans le cadre d'organisations publiques.

La démarche d'élaboration des indicateurs de gestion que nous avons mise en œuvre se compose de quatre phases que nous récapitulons dans le tableau 29 adapté de Gibert (2009, page 174).

Tableau 29. Phases d'élaboration des indicateurs

Phases	Production	Activités à accomplir	Modalités
1	Analyse stratégique	La définition des misions	
		L'analyse stratégique	
		Les objectifs et les domaines	
2	Carte de pilotage validée	Conception de la carte de pilotage de la performance de l'EPLE)	Travail de conception dans le cadre de la recherche
		Renseignement de la carte de pilotage de la performance (premiers jets)	Travail de co-construction avec les collaborateurs (adjoint, gestionnaire, CPE) dans le cadre de réunions de direction
		Finalisation de la carte de pilotage de la performance de l'EPLE	Travail de co-construction dans le cadre du groupe recherche
		Validation technique : apport d'expertise extérieure	Réunion élargie avec l'agent comptable de l'EPLE
		Validation hiérarchique : regard institutionnel sur le contenu de la carte managériale	Réunion avec l'Inspecteur Pédagogique Régional en charge des établissements et vie scolaire et avec l'Inspecteur d'académie
		Modifications de la carte managériale compte tenu des résultats des étapes précédentes	Chercheur en lien avec le groupe recherche
3	Liste d'idées épurées d'indicateurs	Étude de la grille 3 et des besoins en indicateurs qu'elle révèle	Travail en groupe de recherche puis conceptualisation par le chercheur
		Épurement des idées d'indicateurs	
4	Fiches d'indicateurs	Établir des fiches d'indicateurs (premier jet)	Travail en groupe de recherche
		Révision des fiches	Travail de recherche et de conceptualisation par le chercheur
		Discussions avec l'agent comptable, l'IA, l'IPR	Apport d'expertises extérieures
		Correction des fiches	Chercheur
5	Conceptualisation de l'outil	Synthèse et modélisation de l'outil de gestion dans son ensemble, le tableau de bord prospectif	Analyse, synthèse et conceptualisation par le chercheur

La figure 34, page 351, présente une structure type de tableau de bord adapté au pilotage de l'EPLE et qui ressort de notre travail de recherche. Il a été défini autour de quatre axes : Elève, processus, apprentissage organisationnel et moyens. Outre un cadre structurel pour le pilotage de l'EPLE, il offre également une bibliothèque d'indicateurs de résultats et de suivi.

1. Le processus de construction des indicateurs :

a. L'épurement d'une idée d'indicateur :

Le point de départ réside dans la mise sous contrôle d'un phénomène : le délai de réponse à un usager, absentéisme des élèves, la maîtrise des dépenses de chauffage …

L'explicitation du phénomène à étudier ne stipule pas automatiquement son indicateur de suivi. Trois étapes préalables doivent être effectuées. Il faut dans un premier temps définir avec précision la finalité assignée à l'indicateur au regard de la façon de le mesurer. Il convient dans un deuxième temps de cerner les multiples dimensions qui concernent le phénomène étudié, puis, dans un troisième lieu de repérer les différents types de mesures possibles.

b. Mise sous contrôle des phénomènes :

Selon le principe qu'une information n'a de sens qu'en vue de son utilisation, nous avons au préalable déterminé l'utilisation précise de l'indicateur avant sa conception. Cette affirmation peut être illustrée par l'exemple du suivi de l'absentéisme des élèves. La volonté de suivre le taux d'absentéisme est fréquente dans les EPLE. Le taux d'absentéisme habituel est le rapport entre un nombre moyen d'absents sur une période donnée et les effectifs moyens pendant la même période. Cependant le « taux d'absentéisme » peut avoir plusieurs sens et utilisations possibles.

Il faudra par exemple spécifier le phénomène d'absentéisme que l'on désire suivre. Un taux d'absentéisme global peut cacher différentes causes qu'il faudra distinguer en absences justifiées ou non. Dans cette optique, une répartition des absences des élèves selon les heures et les professeurs, permet de repérer d'éventuels absentéismes stratégiques ou choisis qu'il conviendrait de traiter d'une façon spécifique.

Un phénomène mis sous contrôle peut présenter une multiplicité de dimensions.

Prenons le cas d'un EPLE qui, dans le cadre d'une démarche qualité par exemple, désire suivre la qualité de son accueil à travers tous les services qui reçoivent directement le public. Cette qualité peut revêtir plusieurs dimensions. La qualité de l'accueil par l'agent chargé de l'accueil est souvent citée en premier lieu et fait souvent l'objet de remarques de la part des usagers, parents d'élèves et autres. Mais le phénomène peut se présenter sous d'autres aspects, beaucoup plus insidieux et cachés. C'est le cas lorsque l'interlocuteur extérieur a été redirigé vers un autre service (secrétariat, vie scolaire, intendance …) et qu'une demande de renseignement a été formulée. La qualité revêt alors, outre les conditions de l'accueil inter-personnel, d'autres aspects, tels que la nature de la réponse et le délai d'attente. Si la réponse n'a pas été immédiate, comment peut-on mesurer les conditions de la réponse à l'usager, en termes de pertinence des informations fournies et en termes de durée ?

Un indicateur mesurant l'un seulement de ces phénomènes ne peut représenter entièrement la qualité du service accueil car il donnerait une image trop réductrice et biaisée. Cela serait le cas par exemple, lorsque le service accueil d'un EPLE essaie en vain de contacter un membre du service vie scolaire et provoque un temps d'attente trop long à l'usager. Surtout si ce phénomène se renouvelle régulièrement. Il convient donc de s'interroger sur l'importance de chacune des dimensions du phénomène étudié et sur l'opportunité ou non de développer un indicateur sur chacun d'eux ou un indicateur synthétique intégrant toutes celles que l'on considère comme importantes. Cela sera le cas lorsque le phénomène étudié présente plusieurs dimensions qui doivent être mesurées séparément si l'on souhaite avoir une interprétation plus adaptée. Prenons l'exemple du suivi de la qualité du service de la demi-pension. Un indicateur global peut être suffisamment parlant pour les besoins de gestion. Il présente cependant l'inconvénient de mettre sur le même plan tous les problèmes rencontrés dans le cadre de la demi-pension alors que certains peuvent être pour les usagers (élèves, parents, personnels …) plus importants que d'autres en raison de leurs gravités relatives. Un indicateur global présente également l'inconvénient de reposer sur un raisonnement binaire : la demi-pension est de qualité ou non. L'usager pourrait mettre sur le même plan un problème passager d'approvisionnement en pain et un problème récurrent d'équilibre du menu. Il sera préférable dans ce cas de développer les indicateurs en fonction des problèmes soulevés par le phénomène suivi. On peut dans ce cas préférer un tableau de répartition de la situation au regard de la qualité de la demi-pension et qui peut contenir plusieurs critères d'appréciations tels que : pourcentage d'élèves ayant disposé du temps réglementaire pour manger, nombre d'incidents de rupture d'approvisionnement signalé … L'information y est plus riche que lorsque le phénomène est résumé par une seule valeur. Pour des raisons de qualité de présentation du tableau de

bord, nous avons néanmoins limité cette forme de présentation à quelques critères essentiels. Le tableau 30 en présente une illustration. Pour faire l'analyse de la qualité de la demi-pension, nous avons utilisé un diagramme d'Ishikawa « cause-effet ».

Tableau 30. Indicateur de suivi de la qualité de la demi-pension

	Nombre	**Pourcentage**
Retard dans l'accès au self		
Ruptures d'approvisionnement signalées		
Réclamations d'élèves		
Réclamation de parents		

En résumé, et compte tenu de notre analyse précédente, nous pouvons récapituler les étapes de l'épurement d'une idée d'indicateur que nous avons suivies, par les opérations suivantes :

- Finaliser la mesure souhaitée
- Inventorier et retenir les dimensions du phénomène à mettre sous contrôle
- Déterminer le niveau d'agrégation des indicateurs : un pour chaque dimension ou finalité ou un qui agrège plusieurs
- Définir pour chaque idée d'indicateur retenue un type de mesure

Par ailleurs, la construction des indicateurs a été entreprise à partir d'une démarche souvent itérative.

c. Le calibrage d'un indicateur :

Selon Gibert (2009), « le calibrage d'un indicateur est l'opération qui vise à préciser toutes les caractéristiques significatives d'un indicateur de façon à permettre le calcul régulier et la sortie périodique des valeurs de celui-ci ainsi que l'exploitation de ses résultats ».

Il s'agit d'une étape importante qui permet de cerner avec précision l'indicateur, ses sources d'information et les modalités de traitements le concernant. C'est une opération très délicate dont le processus de réalisation laisse souvent subsister des imprécisions, voire des ambiguïtés, qu'il faut absolument aplanir. C'est la raison pour laquelle, le calibrage doit être effectué d'une façon rigoureuse, à l'aide d'une fiche qui permet de répertorier les composantes de l'indicateur d'une façon la plus minutieuse et complète possible et de façon à lever le plus grand nombre d'ambiguïté dès le départ. Dans le mode opératoire, nous

devions vérifier un certain nombre de qualités qui doivent être attachées à un indicateur de gestion. Nous nous sommes pour cela inspiré de la méthodologie de Gibert (2009) qu'il a utilisée pour la mise en œuvre de tableaux de bord dans les organisations publiques. Nous l'avons à notre tour adaptée au contexte de l'EPLE.

D'après cette méthodologie, un certain nombre de qualités sont attendues de la part d'un indicateur de gestion.

Un indicateur de gestion doit permettre au chef d'établissement d'avoir un regard objectif sur sa gestion et lui servir de signal afin de prendre les décisions adéquates et de donner les impulsions nécessaires. Il doit également lui permettre de structurer le dialogue de gestion qu'il doit établir régulièrement avec sa hiérarchie ou avec ses partenaires collectivités territoriales. Un indicateur est aussi un outil qui facilite la communication interne dans le cadre du pilotage de l'EPLE. C'est un outil de pilotage de la performance qui doit présenter des caractéristiques spécifiques qui lui garantissent les qualités nécessaires.

Outre les qualités attendues de tout instrument de gestion, qui sont la justesse, la précision, la fidélité et la constance, Gibert en recense sept. Ils sont récapitulés dans le tableau 31.

Tableau 31. Les qualités d'un indicateur idéal - Extrait de Gibert (2009, P146).

	Qualités	Caractère d'un indicateur
Propre à tout instrument de mesure	Justesse	Donne la mesure exacte, évite les biais
	Fidélité/Constance	« la qualité d'un instrument de mesure qui donne toujours la même indication lorsqu'il est placé ou utilisé dans les mêmes conditions » (Larousse). La constance d'un indicateur doit permettre des prises de décision en se basant sur une évolution dans le temps.
	Précision	La netteté de la mesure n'empêche pas d'utiliser des ordres de grandeurs
Spécifiques aux indicateurs de gestion	Expressivité	Gibert cite à cet égard « un indicateur doit donc être expressif, c'est à dire parler à ceux qui auront à en débattre »
	Complétude	Représente le phénomène mis sous contrôle dans son ensemble. Prend en compte la pluralité des dimensions, la diversité des angles d'approche
	Contrôlabilité	L'indicateur doit être sous influence du responsable. Ce n'est pas le cas par exemple des indicateurs d'environnement ou d'ambiance.
	Impartialité	L'indicateur ne doit pas avoir de biais incorporés dans sa construction.
	Efficience	L'utilité de l'indicateur est importante par rapport aux coûts financiers et/ou humains
	Constance	Le phénomène mis sous contrôle est toujours mesuré de la même façon
	Vérifiabilité	La mesure de l'indicateur doit être possible pour en vérifier le niveau, notamment par un audit

Toute démarche rigoureuse de mise en œuvre d'un tableau de bord doit veiller à respecter l'ensemble de ces qualités. Dans notre contexte de recherche, nous avons veillé surtout à la constance, nécessaire à la comparaison des chiffres dans le temps, ainsi que l'expressivité qui nous a facilité l'adhésion des acteurs de l'EPLE dans la démarche de co-construction des indicateurs.

Matériellement, le calibrage d'un indicateur se fait par le remplissage d'une fiche.

d. La fiche d'indicateur :

La fiche permet de préciser le contenu de l'indicateur d'une façon complète et précise afin de garantir la rigueur de sa mise en œuvre. Nous en présentons une maquette extraite des travaux de Gibert (2009, p147) que nous avons adaptée à notre démarche de recherche dans le cadre de l'EPLE.

A titre d'illustration, nous pouvons relater la situation qui a prévalu pour établir une fiche de préfiguration de capteur nécessaire pour suivre le délai moyen de réponse à une réclamation téléphonique des usagers (parent d'élèves) (illustration tableau 33, page 331). Au moment où la fiche d'indicateur (tableau 32) est élaborée, nous n'avons constaté aucune traçabilité des demandes des usagers. Le personnel de l'accueil transmet l'appel par téléphone à un autre service. En cas d'impossibilité de transmettre un interlocuteur, l'agent note sur un feuillet détachable, la date, l'origine et l'objet de l'appel et transmet le document au service concerné. L'agent n'a plus ensuite de nouvelles de la réponse. Il est donc nécessaire que soit tenu un suivi plus rigoureux du traitement de la demande de l'usager. La procédure peut être matérialisée par une fiche à tenir par le secrétariat de direction jusqu'à la réponse effective à la demande de l'usager. Doivent y figurer pour chaque demande de renseignement de l'usager et pour chaque interlocuteur : la date de sa réception, la date de réponse qui y est apportée et par différence le temps en jours mis pour la réponse. Le suivi peut être consigné sur un registre spécial tenu sous forme de tableau ou tout moyen simple. Mais ce qui importe c'est d'adopter une discipline nouvelle et une coordination entre les services pour permettre la traçabilité du traitement de l'information. La fiche de préfiguration de capteur a pour vocation essentielle de faire prendre conscience de la nécessité de cette rigueur et de cette discipline si l'on veut que l'indicateur puisse exister et avoir un impact.

Tableau 32. Fiche indicateur

Dénomination : nom, appellation, important : outil de communication interne doit être suffisamment expressive et significative concise – orthodoxe (suivi budgétaire)	**Code :** permet de distinguer les indicateurs qui ont des dénominations trop proches
Finalité : raison d'être de l'indicateur, le pourquoi de la création	
Définition : caractériser et préciser ce qu'il mesure, décrit l'indicateur d'une façon analytique. Exemple : « l'indicateur mesure en nombre de jours la durée moyenne qui s'est écoulée entre l'arrivée d'une demande de renseignement et la transmission de la réponse à l'usager ». La définition n'est ni une dénomination, ni un mode de calcul	
Mode de calcul : l'expression algébrique de l'indicateur avec l'expression des variables qui y sont incluses ainsi que la définition de chacune des variables.	
Exemple de calcul : l'explicitation du mode calcul par un exemple concret, souvent exprimé sous forme de tableau qui fait dérouler les variables de base, jusqu'au résultat final.	
Périodicité : période de temps et fréquence de calcul de l'indicateur. Deux critères rentrent en ligne de compte : la rapidité d'évolution du phénomène mis sous contrôle et capacités de saisie et de traitement des données plus ou moins facilitées. Le choix d'une périodicité de calcul et de sortie d'un indicateur sera le résultat d'un compromis au regard de ces deux critères.	**Type de référence :** L'interprétation du contenu de l'indicateur se fait par comparaison avec une référence. On doit donc indiquer le type de référence qui sera utilisée pour apprécier l'évolution du niveau de l'indicateur. Trois types de références existent : les références normatives (objectifs, normes ou standards ou prévision), les références chronologiques (comparaison entre deux périodes) et les références comparatives (entre deux entités). Les indicateurs de gestion ont souvent des références normatives
Source et mode de saisie des données : indiquer où se trouvent les données de base de calcul de l'indicateur, s'assurer de leur exploitabilité pour les besoins du calcul, en adapter éventuellement le mode de saisie ou le mode de calcul de l'indicateur si l'on désire conserver les données en l'état avec signalement d'éventuels biais dans la rubrique commentaires. Gibert (2009) préconise d'anticiper le mode de saisie des données nouvelles nécessaires à l'alimentation d'un indicateur en dressant une fiche de « préfiguration de capteur ». Il faut prendre au sérieux le problème qui se pose pour éviter l'abandon de l'indicateur et d'aboutir à un tableau de bord « peau de chagrin ». La fiche de préfiguration de capteur doit permettre, selon Gibert, de tester la plausibilité de l'alimentation de l'indicateur en informations de base qui n'ont pas été jusque-là recueillies de façon systématique. (voir exemple suivant).	
Commentaires : rubrique libre, interprétations, signalement de biais, mise en perspective avec d'autres indicateurs, perspectives d'amélioration de l'indicateur compte tenu de l'amélioration de la saisie des données par exemple ou d'autres formes de traitements. Cette rubrique doit favoriser tout ce qui permet de créer mémoire et apprentissage dans le système de gestion.	

Tableau 33. Suivi des demandes de renseignements des usagers-parents (écrit et oral)

Personne en charge : Mme X (secrétaire de direction)

Demandeur	Demande écrite		Demande téléphonique		Délai de réponse
	Date d'enregistrement du courrier	Date de mise au courrier départ	Date d'appel de l'usager	Date de réponse	
M. Durand					
Mme Albert					
...					

Le tableau 33 résulte d'une analyse que nous avons réalisée, en lien avec la gestionnaire, sur la qualité de la prise en charge des demandes de renseignement des usagers-parents. Nous avons réuni une équipe restreinte, composée également de l'agent d'accueil, de la secrétaire de direction et de la CPE pour mener une réflexion qui nous a amenés à établir un diagnostic partagé sur la qualité de l'accueil de l'établissement. Nous avons utilisé d'une façon informelle les principes de l'analyse issue du diagramme d'Ishikawa « cause-effet ». Nous nous sommes également inspirés des protocoles mis en place par d'autres établissements dans le bassin de formation. Les réflexions se sont prolongées lors de séances du conseil pédagogique. L'objectif était de concevoir un document qui permet d'assurer la traçabilité des demandes de renseignement des usagers et d'en mesurer l'efficacité de la réponse par les services de l'EPLE. Les indicateurs qui en résultent s'inscrivent dans la refonte de notre politique managériale qui s'inscrit également dans une optique de démarche qualité.

La fiche doit être tenue par l'interlocuteur interne concerné par le traitement de la demande (Secrétaire de direction, vie scolaire, services de l'intendance...). Sa mise à jour doit s'effectuer à chaque réception et à chaque mise au courrier départ, par la secrétaire de direction.

L'existence de l'indicateur est conditionnée par la résolution de tous les problèmes de collecte et de saisie des données de base.

Nous pouvons résumer le travail de recherche sur le terrain à l'aide de la figure 33, page 332. A partir d'un diagnostic organisationnel de l'EPLE qui donne un état détaillé de la situation au regard des pratiques d'évaluation, nous avons établi la carte de pilotage qui fournit le schéma de déploiement stratégique du projet d'établissement (figure 31, page 312).

Elle établit également la liste des phénomènes à mettre sous contrôle et les représentations correspondantes sous forme d'indicateurs de gestion.

L'outil de contrôle de gestion que nous avons mis en œuvre repose sur une modélisation de l'EPLE, en tant qu'organisation publique. La méthode de la carte de pilotage de performance de l'EPLE que nous venons de présenter est une adaptation de la méthodologie de Kaplan et Norton au contexte de la mesure et du pilotage de la performance de l'EPLE.

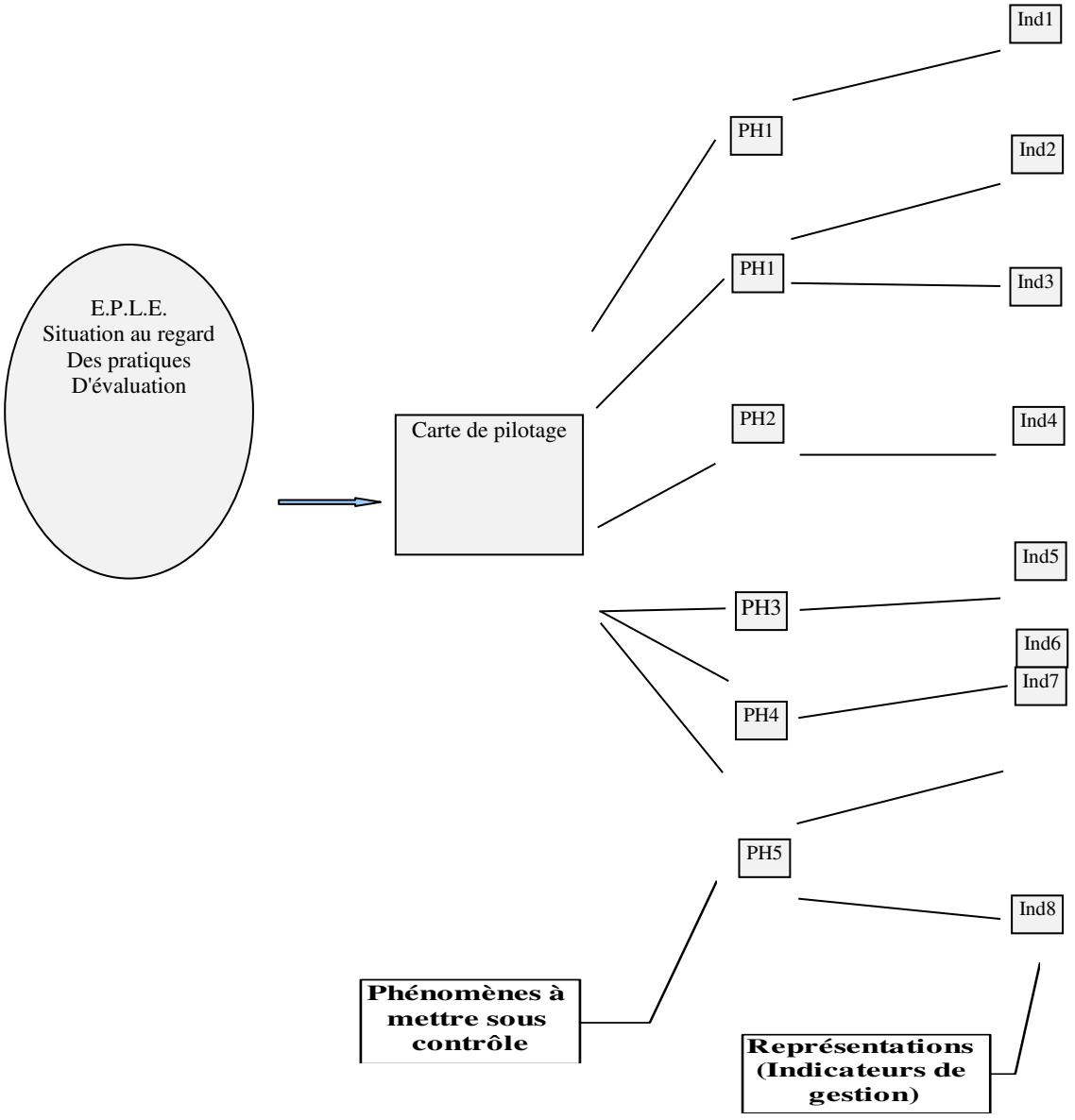


Figure 33. Processus de construction des indicateurs de gestion (adapté de Gibert, 2009, p173)

2. Les changements observés par les acteurs :

a. Les acteurs internes de l'EPLE :

Bien que l'utilisation des indicateurs de pilotage ne fasse pas partie de la culture managériale des acteurs de l'EPLE, ils se sont peu à peu impliqués dans la construction des indicateurs. Le taux de participation aux différentes séquences de travail des différents groupes mis en place dans le protocole de recherche (groupe recherche dans l'EPLE et groupe de travail du bassin) et au conseil pédagogique est passé de 60 % à 90 %, entre la première et la dernière réunion consacrée à la recherche. Le taux de participation s'est stabilisé autour de 85% pour le conseil pédagogique. La diffusion d'un outil de gestion et les indicateurs qui lui sont rattachés, a été un catalyseur de cette mobilisation et du changement managérial qui a suivi. Nous avons procédé par étape, en respectant les différents stades de construction de l'outil, les habitudes se sont installées et les acteurs se sont prêtés au jeu de l'expérimentation. L'ultime étape de validation de l'outil de gestion, par le conseil pédagogique et le Conseil d'administration, a parachevé un processus de légitimation.

Les changements se sont étendus au format de présentation du rapport annuel d'activité devant le Conseil d'Administration, en fin d'année. Dans la logique du modèle managérial que nous avons construit, nous avons fait de ce rapport un bilan d'étape du projet d'établissement. Dans l'encadré 7, page 334**,** nous présentons un extrait du projet de rapport d'activité 2011/2012 présenté et voté par le Conseil d'Administration du mois de décembre 2012. Par la suite, nous l'avons appelé « rapport annuel de performance ». Dans cette optique, l'outil de gestion fournit un canevas de présentation de ce rapport, dans la logique du projet d'établissement.

Encadré 7

Angers, le 07 novembre 2011
M. le principal
Aux équipes du collège

Collège Chevreul
4 rue Prébaudelle
49100 Angers

Objet : Projet de rapport annuel d'activité de l'année scolaire 2011/2012

Le rapport annuel d'activité du collège de cette année aura un rôle important dans le processus d'élaboration du nouveau projet d'établissement (2013/2017). Il vous est présenté ici un projet qui sera enrichi avec vos apports complémentaires et vos commentaires puis validé par le CA du collège avant d'être transmis à nos supérieurs hiérarchiques et à la collectivité territoriale tutelle. Etabli au début d'une année scolaire, il nous permettra de réfléchir sur le nouveau projet d'établissement et nous souhaitons en faire un outil de diagnostic partagé. Nous mènerons ainsi une démarche interne de réflexion parallèlement au processus académique d'élaboration du nouveau projet académique et en lien avec les résultats de la concertation nationale qui aboutira à la nouvelle loi de programmation.
Nous nous efforcerons donc de donner au rapport d'activité de cette année une double dimension. Tout d'abord, il relatera une année de fonctionnement du collège et effectuera un bilan intermédiaire au regard du contrat d'objectifs et du projet d'établissement. Il nous permettra aussi d'avoir un diagnostic partagé en vue d'établir le nouveau projet d'établissement et nous nous efforcerons dans cette optique de lui donner une dimension prospective. Un tableau de bord sera établi à cet effet et aura plusieurs axes, tels que : 1) Au regard de nos missions, les processus mis en oeuvre 2) Au regard des attentes des usagers (élèves et parents), le degré de satisfaction 3) Organisation et pilotage mis en oeuvre 4) Cadre comptable et budgétaire ...
Dans cette optique, nous souhaitons impulser un véritable pilotage concerté et mettre en oeuvre pour cela, une démarche participante de l'auto-évaluation. Il vous est proposé aujourd'hui une première ébauche du rapport d'activité de l'année 2011/2012. Il sera travaillé et validé en conseil pédagogique avant d'être soumis au Conseil d'Administration du collège.
...

Par ailleurs, la carte de pilotage a été appréhendée comme un outil pédagogique qui présente clairement les différents axes du projet d'établissement et leurs articulations dont la construction est facilitée par une meilleure adhésion des acteurs.

La diffusion de l'outil de gestion a nécessité au préalable un travail important d'information concernant les enjeux et le sens de la démarche (Rogers et Shoemaker, 1971). Nous avons utilisé tous les canaux internes d'information et de concertation : assemblées plénières, séances de conseil pédagogiques, séminaire des personnels... L'encadré 8 illustre, à partir d'un extrait de compte rendu de réunion du conseil pédagogique consacré à la construction de l'outil, une communication qui a été largement diffusée dans l'établissement. Le compte rendu complet figure dans l'annexe 2.

Encadré 8.

Compte rendu du conseil pédagogique du 28 mai 2013 – Construction du nouveau projet d'établissement (document de travail à usage exclusivement interne)

1. Présentation générale :

La construction du nouveau projet d'établissement arrive au terme d'une première étape de la réflexion qui nous permet d'ores et déjà de proposer une formalisation autour de quatre axes, articulés entre eux selon une logique « cause/effet » pour favoriser le lien et la cohérence entre nos actions (**voir annexe**).
Lors de la séance de travail du mardi 28 mai, nous avons présenté ces axes, en explicitant la méthodologie adoptée pour parvenir à la construction du projet d'établissement. Nous étudions, parallèlement, les conditions d'ancrage d'un outil de suivi et d'évaluation, inspiré du tableau de bord prospectif.
Il a été entendu que nous devons faire un effort de vulgarisation et de simplification des termes et des concepts utilisés. Ils doivent surtout avoir un sens pour nous tous et une signification telle qu'on puisse se les approprier afin d'être sur le même niveau d'information.
Notre principal objectif est de faciliter le processus de mise en œuvre d'une démarche de projet d'établissement concertée et de permettre de faire le lien entre projet d'établissement et procédure budgétaire et de promouvoir la cohérence de nos actions et la cohésion de nos équipes.
Nous souhaitons ainsi accompagner notre démarche de projet d'établissement d'une dynamique managériale volontariste et outillée pour en conforter la réalisation des objectifs. La complexité croissante liée à la prise en charge des élèves qui expriment de plus en plus des besoins particuliers nous y oblige. Je ne perds pas de vue que, dans notre collège, les changements attendus se trouvent souvent à la marge et ne concernent pas la majorité de nos élèves. Par ailleurs, l'essentiel de nos missions est amplement réalisé au quotidien, dans les classes et dans la vie scolaire, avec beaucoup de professionnalisme et de pugnacité. Mais, nous devons faire face de plus en plus à des tâches éducatives qui rendent nos missions de base plus complexe à réaliser. En outre, la transmission des savoirs doit être revue à l'aune des changements importants du contexte socio-économique de l'école et de l'émergence de nouvelles technologies qui modifient considérablement le rapport à l'élève et à sa famille. Pour certains élèves, dont la proportion varie d'un établissement à l'autre, nous aurons à construire un autre rapport contractuel à l'apprentissage afin de les inscrire dans une perspective de parcours scolaires davantage personnalisé. A Chevreul, nous aurons à faire face à un défi important : conforter l'excellence, tout en faisant réussir tous nos élèves et faire face à la diversification du public accueilli.
Plusieurs questions se poseront à nous : comment concilier classe/groupe de besoin/parcours individualisés ? Comment promouvoir la place de certains parents dans le parcours scolaire de leurs enfants, en les responsabilisant davantage, à partir d'un cadre plus formel et d'une démarche contractuelle plus opérationnelle et efficace ? L'introduction du livret personnel de compétence et le socle commun trouve-t-il son intérêt et sa légitimité davantage dans la mise en œuvre et dans le suivi des parcours individualisés que nous commencerions dès la classe de sixième, et dans une moindre mesure dans les autres niveaux ? Ne trouvons-nous pas là l'opportunité de poser la question de la fameuse « classe sans note » qui s'appliquerait davantage à des individus ou à des groupes ?

...

Nous nous sommes posés la question de la culture managériale dans les EPLE et de la nécessité d'y développer une culture organisationnelle qui situe l'instrumentation en termes de socialisation, de solidarisation et de stimulation des acteurs (Mazouz, 2008, p23). Cette culture doit reposer sur une vision prospective et proactive et sur une stratégie clairement définie.

Nous avons amené les acteurs à avoir une vision transversale et pluridisciplinaire sur le management de l'EPLE. Le principal effet du changement que nous avons observé, concerne les enseignants qui prennent davantage en compte les contraintes globales de fonctionnement de l'EPLE, dans la construction de leurs projets pédagogiques. Dans l'encadré ci-après, des propos d'enseignants illustrent ce changement d'état d'esprit, notamment dans la construction du collectif dans le management de l'EPLE.

Encadré 9.

Un enseignant, lors d'un entretien individuel (mars 2011) : « La construction du collectif doit faire partie de nos priorités ». Il précise également qu'il faut « rendre plus accessible la stratégie de l'EPLE », même si, pour un de ses collègues, « l'outil de gestion, c'est avant tout l'affaire de la direction »
Dans cette optique, un autre enseignant met l'accent sur « l'importance de la formation »
Lors des différentes séquences du groupe recherche, nous avons également relevé des expressions qui vont dans ce sens : « Je souhaite voir le projet d'établissement plus opérationnel », « il faut élargir notre système d'évaluation des élèves », « une évaluation globale de l'EPLE, pourquoi pas ? »
Très sensibilisé par la prise en compte de l'environnement dans sa démarche pédagogique, un enseignant, représentant au conseil d'administration (Décembre 2012) : «Nous devons intégrer des critères liés à l'environnement de l'établissement dans le pilotage de l'EPLE »

Pour corroborer ces propos, la gestionnaire (séquence du groupe recherche, janvier 2012) : « la mémoire organisationnelle facilite le lien avec les autres services dans la réalisation des actions transversales »

b. Les institutions :

Peu de temps après la présentation des travaux au DASEN, ce dernier nous a intégrés dans un groupe de travail dit « groupe de contact départemental des Personnels de direction ». Le groupe est composé de vingt personnes:

- Le DASEN, son adjoint et son secrétaire général
- Des sept animateurs des différents bassins de formation du département
- D'un représentant du principal syndicat des personnels de direction
- De six représentants des personnels de direction, des différentes catégories d'établissements et des différentes zones géographiques
- De trois représentants du rectorat

Le groupe de travail se réunit trois fois par an. Il a pour vocation de réfléchir sur la ventilation de la dotation globale horaire aux établissements et sur la construction de macro-indicateurs. Les réunions se tiennent dans l'enceinte de la direction académique, sous l'égide du directeur. La mise en place du groupe de travail a permis d'harmoniser les indicateurs de pilotage des EPLE, à l'échelle du département. L'un des enjeux était de parvenir à une ventilation de la dotation globale horaire entre les EPLE la plus équitable possible, compte tenu des situations spécifiques que connaissent certains établissements (zones d'éducation prioritaire, ruralité, projets spécifiques développés...). Il fallait donc réfléchir à des critères communs de répartition et de suivi des moyens alloués. Comme l'a explicité le DASEN lors de sa présentation, « la remontée de l'information du terrain, selon des indicateurs communs, devient nécessaire ». Le choix par le DASEN de nous intégrer au groupe fait suite à une présentation de nos travaux de recherche. Il a été intéressé par la méthodologie de recherche que nous avons mise en œuvre. Il a souhaité s'en inspirer pour construire les règles de fonctionnement du groupe qu'il a mis en place. Son intention « de réunir des représentants des personnels intéressés pour co-construire un outil de pilotage », nous a été communiquée à l'issue d'un entretien de présentation de nos résultats, faisant ainsi référence au groupe recherche que nous avons mis en place dans notre protocole de recherche. Il nous a affirmé que « la démarche de co-construction des indicateurs et du tableau de bord doit permettre de faciliter l'adhésion des acteurs ». Ainsi, la démarche du DASEN se situe dans un contexte fortement influencé par notre recherche qu'il a par ailleurs contribué à valider.

De même, le Conseil Général nous a associé à un travail de réflexion sur l'harmonisation des indicateurs de pilotage qui devait permettre une gestion préventive de la maintenance dans les collèges du département. Nous y avons contribué en tant que chef d'établissement / chercheur. Notre implication au sein du conseil général s'est déroulée sous la forme de participations actives à des séquences de réflexions et de débats qui nous ont permis de mettre en œuvre des indicateurs de suivi de la maintenance au sein de l'EPLE. Nous avons contribué à ces débats en exposant les résultats de notre recherche.

Notre implication dans les travaux des deux institutions confère à nos travaux une forte reconnaissance. Ils ont contribué à faire changer les pratiques institutionnelles locales de gestion.

c. Les parents et les élèves :

La participation des représentants des parents et ceux des élèves au montage des indicateurs a permis de les rapprocher de la vie de l'établissement. Le changement de comportement est visible, notamment dans la participation des parents aux élections des représentants au Conseil d'Administration. Le taux de participation est passé de 28,9 % à 38,2 %. De l'avis même d'un représentant des parents (groupe recherche, mars 2013), « l'implication des parents dans la co-construction de l'outil de gestion et des indicateurs de pilotage a été un facteur de mobilisation ». Par ailleurs, avec ceux des élèves, les représentants des parents ont fortement contribué à l'émergence d'indicateurs de suivi et de résultats sur les conditions de vie dans l'EPLE, particulièrement en ce qui concerne la demi-pension et son ancrage à la politique éducative de l'EPLE. En procédant par co-construction des indicateurs, la méthodologie employée a contribué à la responsabilisation des parents et des élèves et a fortement renforcé leur sentiment d'appartenance à l'EPLE. Un représentant des parents (groupe recherche, mars 2013) s'estime « davantage respecté et reconnu par une démarche managériale volontariste ». Un autre parent, représentant au conseil d'administration (Décembre 2012), s'estime « davantage concerné et impliqué par des informations qui découlent d'indicateurs qu'il a contribué à construire ». Lors d'une séquence du groupe recherche (mars 2012), un autre parent, estime ces indicateurs « davantage crédibles et de nature à promouvoir une véritable co-éducation entre l'EPLE et les parents ». Les échanges sont ainsi « davantage facilité entre l'EPLE et les parents » estime un autre parent, lors d'un entretien (mars 2011).

d. Les acteurs du bassin de formation :

Les réflexions menées en lien avec le bassin de formation, notamment dans le cadre du groupe de travail, ont permis aux acteurs, particulièrement les chefs d'établissements, d'appréhender la question de la construction des indicateurs de pilotage de l'EPLE par le prisme de la mutualisation des pratiques. Les différentes communications sur les résultats de la recherche, effectuées dans le bassin de formation, ont contribué à faire évoluer les représentations des chefs d'établissement et des autres acteurs sur le pilotage par les indicateurs. Nous avons également observé une évolution des approches managériales qui font référence au pilotage par la performance. Cette évolution du contexte au sein du bassin, a incité le DASEN à créer un groupe de contact sur l'harmonisation des indicateurs de pilotage au sein du département. Il l'a annoncé lors d'une assemblée plénière du bassin de

formation. Les acteurs qui ont été le plus intéressés par notre démarche sont essentiellement les chefs d'établissement qui se sont sentis concernés par « la nécessité d'outiller le pilotage de l'EPLE » (un chef d'établissement, membre du groupe de travail du bassin, octobre 2011). Un autre chef d'établissement, membre du groupe de travail du bassin (octobre 2011), justifie la nécessité de promouvoir l'instrumentation du pilotage de l'EPLE par « la nécessité de reprendre la main sur le pilotage pédagogique ». L'intérêt porté aux résultats de notre recherche est par ailleurs justifié par la nécessité de « faire le lien entre les instances de pilotage de l'EPLE et ceux du bassin de formation » (chef d'établissement animateur du bassin de formation, Décembre 2012).

E. Design du tableau de bord :

1. Une recherche axée sur la co-construction de l'outil :

a. Description de la démarche de recherche :

En règle générale, les systèmes d'information de gestion des EPLE paraissent peu suffisants pour mettre en œuvre un tableau de bord prospectif dans de bonnes conditions. Très peu de comptabilités analytiques ont été développées et les tableaux de bord réalisés regroupent surtout des indicateurs classiques de suivi des résultats scolaires et des suivis de cohortes, pour la plupart issus des bases de données rectorales et nationales. Les indicateurs institutionnels ne reflètent pas toutes les performances globales des EPLE. En outre, les instruments de mesure existants sont rarement le fruit d'une véritable réflexion collective avec les acteurs de l'EPLE et co-construits avec eux. À partir des travaux développés par Gibert, nous avons adopté des outils d'analyse adaptés aux besoins de notre étude et qui favorisent l'auto-analyse dans une dynamique participative.

Le travail collectif d'auto-analyse a été réalisé essentiellement dans le cadre du groupe recherche au sein de l'EPLE à qui nous avons soumis les réflexions qui nous ont permis de finaliser les indicateurs du tableau de bord prospectif. Il s'agissait de travailler à la fois, sur une fiche d'indicateur et sur une fiche de préfiguration de capteur. Mais, dans un premier temps, nous avions surtout donné la parole aux usagers et aux acteurs de l'EPLE après les avoir interrogés sur ce qu'ils entendaient par performance de l'EPLE et sur la façon de la

mesurer et de la piloter. Ils ont participé activement à la mise en œuvre de la carte de pilotage de la performance de l'EPLE. Dans un premier temps, nous leur soumettions une esquisse de carte de pilotage de la performance de l'EPLE. Le travail de réflexion en groupe s'est fait essentiellement à partir de la proposition d'une esquisse de tableau de bord prospectif type adapté à l'EPLE. À partir des phénomènes à mettre sous contrôle, le groupe de recherche a eu pour rôle essentiel de formaliser un indicateur représentant de façon satisfaisante le phénomène à mettre sous contrôle. Il a été également proposé des modalités de collecte des informations de base. Au fur et à mesure, les fiches d'indicateurs étaient affinées et nous servaient à alimenter notre propre travail de recherche en vue de parvenir à établir le tableau de bord prospectif. Le travail de recherche s'est fait par itérations successives en lien avec le groupe de recherche et les instances de pilotage de l'EPLE. Nous présentons dans les tableaux 34 et 35 les conditions de recueil des données, par catégorie d'acteurs. Ce recueil s'est fait essentiellement par prises de notes de verbatims. L'analyse des données a été effectuée selon le principe de l'interactivité cognitive (effet miroir et avis d'expert) (Savall et Zardet, 2004).

Tableau 34. Conditions de recueil des données qualitatives par entretiens individuels et de leur analyse

Catégorie d'acteurs	Périodes	Nombre	Contexte	Durée d'entretien	Informations recueillies - Production
Chefs d'établissements	2011 / 2013	14 principaux de collèges – 6 proviseurs de lycées – 2 proviseurs de lycées professionnels – 1 adjoint de Segpa	Entretiens individuels dans leurs bureaux – Rendez-vous pris directement ou en marge d'une assemblée générale du bassin de formation – Guide d'entretien envoyé par mail en amont – Ont tous accepté dès la première demande – Accueil très favorable et intérêt pour la démarche	1h à 1h30	Prises de notes, parfois avec enregistrements – Recueil de documents sur le projet d'établissement et sur les outils de pilotage utilisés – Analyse (*), verbatims, - Analyse - Conceptualisation et intégration dans le modèle
Enseignants de l'EPLE	2011/2012 2012/2013 2013/2014	43 enseignants de l'EPLE	En complément de l'entretien annuel d'évaluation, rajout de questions liées à la recherche – lors de rencontres informelles – Entretiens à l'issue d'inspections ...	1 h	Grille d'évaluation (annexe) – 46 grilles d'évaluation – Prises de notes – concepts – Verbatims – Analyse (*) et prise en compte dans la construction du modèle
Autres personnels de l'EPLE	2011/2012 2012/2013 2013/2014	13 Agents techniques et administratifs (dont 2 membres du conseil d'administration – 6 assistants d'éducation – 2 CPE – 1 Gestionnaire	Entretiens annuels d'évaluation, rencontres informelles, visites de services incluant des questions liées à la recherche.	1 h en moyenne	Grille d'évaluation – Prises de notes – Analyse et prise en compte dans la construction du modèle
Elèves	2012/2013 2013/2014	20 élèves membres du conseil délégués des	Rencontres individuelles ou par petits groupes lors des entretiens préparatoires aux conseils des classes ou lors de	30 à 45 minutes	Prises de notes – parfois notes des élèves eux-mêmes suite à des questions posées sur les conditions de leur vie au collège – compte

		classes dont 4 membres du conseil d'administration	votes au conseil d'administration, lors de rencontres informelles incluant des questions liées à la recherche.		rendus de préparation des conseils de classes – Analyse et prise en compte dans la construction du modèle
Parents	2012/2013 2013/2014	12 parents membres du conseil d'administration	Rencontres lors d'entretiens pré et post conseil d'administration – rencontres informelles incluant des questions liées à la recherche.	1 heure à 1h 30	Prises de notes – Analyse et prise en compte dans le modèle
Direction académique	2010 2013 / 2014	Directeur académique – Secrétaire général	Présentation du projet de recherche au DASEN Discussion lors de dialogues de gestion durant lesquels nous avons parlé de nos questions de recherche. Evaluation lettre de mission Elaboration du contrat d'objectifs Présentation des travaux de recherche	1h30 à chaque fois	Prise de notes Analyse des évaluations Analyse des contrats d'objectifs Analyse et prise en compte dans les résultats liés au modèle
Rectorat	2010 2014 2012/2014	Directeur de cabinet Recteur Service de l'évaluation, de la prospective et de la performance IPR EVS Direction des ressources humaines	Projet de recherche Evaluation de la lettre de mission par le Recteur Présentation des travaux de recherche Validations	1 h à 1h30	Prise de notes Analyse des comptes rendus
Centre d'information et	2013	Directrice	Echange de pratiques Présentation de travaux	1h30	Prise de notes Analyse de pratiques

d'orientation					
Centre départemental de documentation pédagogique	2013	Directeur	Entretien	1h	Prise de note Analyse

(*) Analyse selon le principe de l'interactivité cognitive (effet miroir) (Savall et Zardet)

Tableau 35. **Conditions de recueil des données qualitatives par observations participantes et de leur analyse**

Sources	Périodes	Contexte	Fréquences	Informations recueillies - Production
Bassin de formation	2010 / 2013	Observations participantes lors de réunions : assemblée générale, bureau, commissions	Une réunion de chaque instance par trimestre en moyenne : soit 35 réunions en tout	Prises de notes sur les comportements et les expressions utilisées – Analyse (*) des verbatims, - Analyse - Conceptualisation et intégration dans le modèle
Conseil d'administration de l'EPLE	2011/2012 2012/2013 2013/2014	0bservations participantes essentiellement. Deux observations non participantes	En moyenne, cinq réunions par année scolaire : soit 15 réunions analysées	Prise de note directement ou par l'intermédiaire de mes collaborateurs (gestionnaire essentiellement) – Verbatim – Analyse (*) et prise en compte dans la construction du modèle
Conseil pédagogique	2010/2011 2011/2012 2012/2013 2013/2014	Réunions de pilotage et séquences thématiques liées à la recherche (débats, validations...)	En moyenne, deux réunions du conseil pédagogique par trimestre, dont une dizaine consacrées exclusivement au thème de la recherche	Prise de note directement ou par l'intermédiaire de mes collaborateurs (gestionnaire essentiellement) – Verbatims – Analyse (*) et prise en compte dans la construction du modèle
Groupe de travail EPLE	2011/2014	Réflexion-débats-co-construction de sens	Une fois par trimestre	Observations/prises de notes/analyses/verbatims
Autres réunions	2010/2014	Recteur Syndicat	Deux à trois fois par année	Observations/prises de notes/analyses/verbatims

(*) Analyse selon le principe de l'interactivité cognitive (effet miroir) (Savall et Zardet)

Nous avons emprunté les techniques de l'effet-miroir et de l'avis d'expert (Savall et Zardet) pour analyser les données recueillies. Par effet-miroir, nous avons mis en évidence les idées-forces qui ont permis de fixer le cadre du modèle managérial que nous avons mis en place. Les acteurs et les parties prenantes de l'EPLE souhaitent développer l'instrumentation de son pilotage : au regard du contexte, pour adapter le service public d'enseignement aux besoins des élèves, pour améliorer les performances globales de l'EPLE, pour un meilleur déploiement de la politique éducative (rectorale et nationale) dans l'EPLE et pour une meilleure remontée de l'information du terrain (reporting, dialogue de gestion, communication institutionnelle...), pour adapter le pilotage de l'EPLE aux normes de la LOLF et de la RCBC (réforme du cadre budgétaire et comptable de l'EPLE).

En ce qui nous concerne, nous avons procédé par la technique d'avis d'expert pour définir les approches conceptuelles qui caractériseront ce modèle. Le tableau 37 récapitule les principales idées forces exprimées par les acteurs et les approches conceptuelles abordées par la recherche. Nous avons analysé les idées forces à partir des verbatims exprimés par les acteurs. L'analyse par avis d'expert résulte de notre propre analyse en tant que chercheur. Nous avons également analysé les idées forces (tableau 36) à partir du ressenti (tableau 37) et des attentes des personnels issus des entretiens professionnels des deux dernières années (2012 et 2013).

Non-dits et effets-miroir :

Le traitement des non-dits par le chercheur et leur analyse par effet-miroir, ont été une source importante pour la construction du modèle managérial.

Nous avons observé une forte résistance aux changements qui provient de l'institution elle-même : « veut-on vraiment promouvoir l'autonomie de l'établissement de l'EPLE ? » (interrogation provenant d'un chef d'établissement du bassin).

Une partie importante des acteurs de l'EPLE n'osent pas dire ce qu'ils pensent réellement, de peur de se voir marginaliser (effet corporatiste) : la dynamique de changement est souhaitée par une partie très importante des acteurs et les résistances aux changements ne sont pas aussi importantes que ce que certains acteurs l'expriment publiquement (effet de mimétisme)

Certaines entités, fonctionnant parfois en réseaux informels, tel le bassin de formation, pourraient faciliter la diffusion d'innovations managériales. Mais l'institution (DASEN, Recteur) souhaite les contrôler (présence forte, fonctionnement vertical fort ...)

Avis d'expert : Le retour du terrain a conforté notre projet d'expérimenter des concepts managériaux innovants, sans « auto censure ». Nous avons choisi une approche réticulaire forte dans la démarche de recherche pour accompagner les groupes projets et pour valoriser davantage leurs productions (les mettre davantage en avant sans les mettre en porte à faux par rapport aux autres, voire prendre le relais de certaines de leurs initiatives dans le cadre de la recherche)

Tableau 36. Idées forces exprimées par les acteurs et approches conceptuelles abordées par la recherche :

Idées-forces (recueil des données)	Approches conceptuelles (avis d'expert)
De la nécessité de lier régulation verticale et régulation horizontale Régulation des régulations Nécessité d'un déploiement stratégique dans l'EPLE	Construire un modèle conceptuel de pilotage
Aide au déploiement de la politique éducative Peu ou pas d'outils de contrôle de gestion adaptés à l'EPLE De la nécessité de mettre en oeuvre des outils d'aide à la construction du projet d'établissement Impliquer les acteurs dans la mise en oeuvre des outils de gestion et dans le pilotage de l'EPLE	Co-construire un outil d'aide au pilotage de l'EPLE / Outil de contrôle de gestion Mettre en place un pilotage participatif
Impulser un pilotage par les processus de l'EPLE Carte du modèle de pilotage : des missions de l'EPLE au tableau de bord prospectif – processus-clés – valeurs éducatives supplémentaires – Approche processuelle Instrumentation de la démarche de projet d'établissement : adosser un outil de contrôle de gestion au processus de construction du projet d'établissement	Carte de pilotage de l'EPLE Outil d'aide à la construction du projet d'établissement Un tableau de bord prospectif adapté à l'EPLE (modèle inversé au modèle de Kaplan et Norton
La co-construction des indicateurs La co-construction des sens qui leur sont rattachés Définir les phénomènes à mettre sous contrôle Calibrage des indicateurs	Pilotage par la performance Pilotage par les indicateurs
La diffusion d'un outil de gestion pour accompagner la conduite du changement managérial dans un EPLE La co-construction de l'outil de gestion Rôle joué par les instances de pilotage interne à l'EPLE (conseil pédagogique) dans la diffusion de l'outil de gestion Adossement de l'outil de gestion à la démarche de projet d'établissement Le projet d'établissement : vecteur de diffusion de l'outil de gestion	Les leviers de diffusion de l'outil de gestion : projet d'établissement, instances de pilotage interne
Les changements qui accompagnent la diffusion de l'outil de gestion	

sont nombreux : Décloisonnement fonctionnel : passage à une vision processuelle Une vision globale du management de l'EPLE Mise en réseau des communautés de pratiques et de savoirs L'EPLE = constellation de réseaux Apprentissage collectif Structurer les réseaux informels : les rendre plus lisibles, valoriser leurs pratiques, faire de leurs productions un bien collectif Faire du lien entre les communautés de pratiques et de savoirs Importance du pôle documentaire et du rôle du professeur documentaliste Un système de régulation revisité : dimensions et pôles pour la politique éducative de l'EPLE ? quelles instances intermédiaires de régulation ? quelle hiérarchie pour les régulations ?	Rôle de l'outil de gestion dans le changement managérial de l'EPLE ? La refonte du système de régulation de l'EPLE = facteur de mobilisation des acteurs pour le changement ?

Tableau 37. Recueil du ressenti et des attentes des personnels issus des entretiens professionnels des deux dernières années : idées forces

Constats généraux	Dans ce collège : une nébuleuse de vieux contentieux (ex : débat sur la retraite il y dix ans (Fillon), de contentieux interpersonnels ...) : ça plombe les relations en interne ? Accueil des nouveaux difficile en général (nouveaux collègues, stagiaires ...) (frontières ressenties au début) – De la souffrance exprimée par certains collègues – de bons rapports à la hiérarchie – de très fortes attentes de la vie scolaire (suivi des absences ...) – de la fatigue souvent exprimée – du surmenage : se traduisent souvent en absences – une réelle volonté de construire se dégage – Une année de transition difficile du à la demi-pension – Une réelle volonté de construire ensemble
Degré d'investissement personnel	Très investis dans la vie du collège et dans les différents projets mis en œuvre

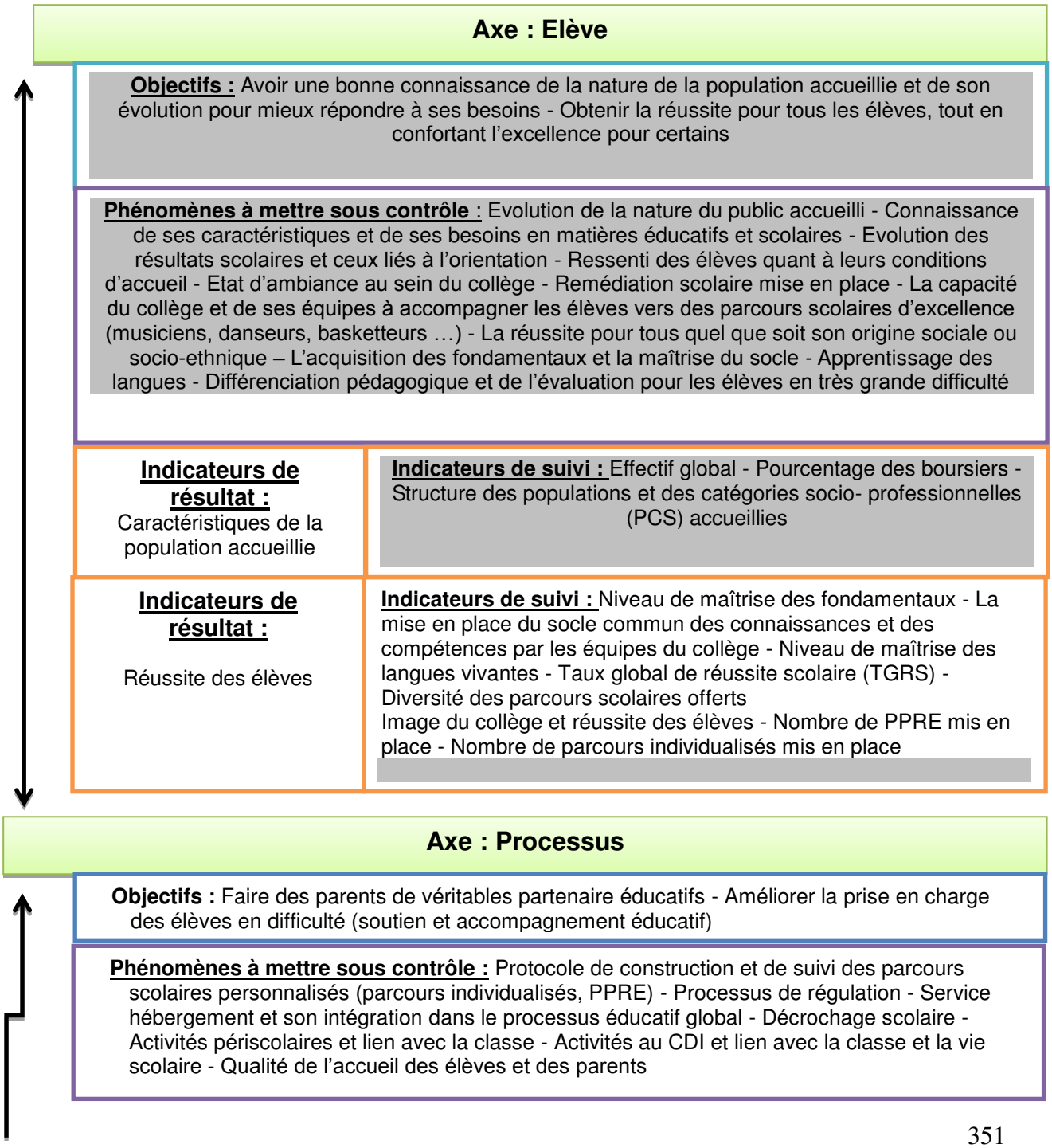
Impression, ressenti sur le climat général au sein du collège, dans les classes et le rapport aux autres personnels	On a vécu de meilleures situations - Des idées divergentes et parfois sources de conflits entre nous – Aujourd'hui, une certaine retenue est observée par tous – Des conflits isolés éclatent parfois engendrant de la souffrance - Des remarques souvent vexantes qui n'ont pas toujours constructives, « certains nous prennent de haut », on ressent parfois du mépris, on dit bonjour on nous répond même pas, on ne se sent pas soutenu par certains de nos collègues – Manque de reconnaissance et de respect - Les agents se sentent valorisés et soutenus par l'administration, par les professeurs, même s'ils attendent des résultats plus probants (crachats, papiers par terre …) – Une demande très forte de travail en équipe – Certains professeurs aspirent à travailler davantage avec la vie scolaire – Des réactions souvent épidermiques entre collègues – clanisme ressenti – l'ambiance dans la salle des professeurs est souvent ressentie comme une « vrai cour de récréation » parfois pesante pour certains - On se sent seul dans la classe (forte inquiétude exprimée) : « on se fait violence » - Le sentiment d'être « attaqué » lorsqu'on est porteur de projet innovant ! Manque souvent de respect entre adultes
Implication dans le projet d'établissement et dans la vie de l'établissement	Implication dans le projet de l'établissement et investissement dans la vie du collège -
Avis sur le pilotage et la communication interne et les attentes exprimées	Réactivité appréciée - Se sent suffisamment informé – il faut dynamiser les choses et susciter le travail en groupe – Clarifier la communication – Fédérer en généralisant les initiatives – Pilotage concerté et participatif pour rechercher un consensus et pour tirer dans le même sens : une très forte attente pour impulser un tel pilotage - Impression que certains personnels s'imposent plus que d'autres : attente d'un pilotage régulateur et facteur d'équilibre entre les personnels !!! – manque de transparence sur la répartition des moyens – caractère opaque de tout ce qui se fait en dehors de l'enseignement – Affirmer et afficher la discipline à l'intérieur comme à l'extérieur – communication insuffisamment explicite – faire attention à l'image que le comportement de nos élèves donne à l'extérieur – L'impression d'une bonne tenue du collège est généralement partagée !! La réactivité et l'écoute sont unanimement reconnues
Les élèves, les parents, la société	En règle générale, bonne impression des élèves et de leurs niveaux - Evolution de la société, de la parentalité : indisponibilité des parents – Les élèves font mais n'apprennent pas toujours – manque souvent de concentration – Transforment les choses comme ça les arrange – n'aiment pas les contraintes et n'aiment pas être contrariés – relâchement de la tenue des élèves observé - Comment responsabiliser les élèves – De très bonnes relations avec les élèves en général – des relations tendues parfois avec les parents – certains élèves expriment parfois un sentiment d'impunité

Degré de satisfaction par rapport aux attentes	Quelle attitude avoir face aux élèves, surtout quand ça ne va pas bien : souvent un manque de fermeté observé, pas d'appel à l'étude – Parfois déçu sur le degré d'hétérogénéité des classes – un sentiment d'élitisme souvent partagé – De très fortes attentes de la vie scolaire (gestion des absences)
Les projets que l'on souhaite développer	Valoriser l'identité du collège : tee short, pins … (concours, qu'est-ce que le collège ?) – S'engager davantage dans la mise en œuvre du socle commun et dans la prise en charge différenciée des élèves (ppre, parcours individualisés ...) – Travail de réflexion sur le statut de la note – des projets classe – Mutualiser sur nos méthodes – Organiser des temps de concertation pour mettre en place la méthodologie et apprendre les élèves à apprendre (pour tous les élèves, dès le début de l'année) – co-construire un cahier de méthode.
Les attentes en termes d'évolution des pratiques professionnelles	La qualité de travail des équipes du collège est reconnue par les parents (forte attractivité du collège) - Meilleure prise en charge des élèves à besoins spécifiques – manque de suivi, de lisibilité – les attentes très fortes en termes d'impulsion de mise en œuvre du socle commun – le socle commun est le nivellement vers le bas – Mise en place de formations en interne – Beaucoup ont intégré le socle commun dans leurs pratiques pédagogiques, ils ont l'impression que ce n'est pas assez relayé par l'Administration !! Demande de temps d'échanges de pratiques et de concertation et plus d'échanges avec les écoles primaires – Comment mettre les élèves au travail ?
Les attentes en termes de politique éducative de l'établissement et de suivi des élèves	Mise en œuvre du socle commun (il n'y a pas à discuter) : élément de politique volontariste – Travail dans le respect – Réflexion approfondie sur une politique éducative – établir un véritable projet de vie scolaire qui vise l'amélioration de la réactivité et l'apprentissage du vivre ensemble

b. Présentation du modèle de TBP et de ses indicateurs :

Nous présentons dans la figure 34 suivante la structure du TBP qui fait la synthèse des indicateurs de pilotage co-construits. Ces derniers se déclinent en indicateurs de résultats et en variable de suivi. Il s'agit d'une liste type. En règle générale, il ne faut pas retenir plus de vingt indicateurs pour le pilotage de l'EPLE.

Figure 34. Structure du TBP et bibliothèque d'indicateurs de pilotage



Indicateurs de résultat : Conditions générales d'accueil des élèves	Nombre et pourcentage des élèves qui participent à l'UNSS - Nombre d'ateliers proposés aux élèves - Pourcentage d'élèves qui participent à au moins un atelier - Ressenti des élèves quant à leur qualité d'accueil dans le collège : enquête auprès des élèves
Indicateurs de résultat : Processus de suivi des élèves en difficulté	Qualité du processus de suivi et de prise en charge des élèves en difficulté - Nombre de demandes d'aides et de suivis personnalisés Durée moyenne de la réponse aux demandes d'aides - Nombre de réunions d'information en internes consacrées aux modalités de prise en charge des besoins spécifiques - Nombre de réunions d'information organisées avec les élèves et avec les parents consacrées aux modalités de prise en charge des besoins spécifiques Nombre de réunions de suivi et de bilan des PPRE mis en place Pourcentage d'élèves bénéficiant de l'aide - Pourcentage de sorties prématurées du collège - Pourcentage de réussite des élèves ayant bénéficié de mesure d'aide et d'accompagnement (PPRE notamment) - Pourcentage d'élèves ayant échoué aux examens et n'ayant pas bénéficié de mesure d'aide et d'accompagnement (PPRE) - Nombre de réunions de la veille éducative - Nombre d'ESS mis en place
Indicateurs de résultat : Processus éducatif et vie scolaire	Pourcentage d'absentéisme - Nombre de mesures mises en place pour lutter contre l'absentéisme - Classification des mesures mises en place selon leurs degrés d'efficacité - Nombre d'actions mises en place dans le cadre du CESC - Pourcentage d'élèves ayant bénéficié d'actions mises en place par le CESC - Degré d'implication des équipes et des personnes à la planification et à la mise en œuvre des actions du CESC - Degré d'implication des élèves à la planification et à la mise en œuvre des actions du CESC - Degré d'implication des parents à la planification et à la mise en œuvre des actions du CESC
Intégration du service hébergement au processus éducatif	Nombre d'élèves demi-pensionnaires - Nombre de réclamations liées à la DP - Nombre de réunions de la commission restauration Enquête de satisfaction restauration et vie scolaire
Indicateurs de résultat :	Nombre d'incidents d'environnement et de voisinage attribués à nos élèves - Nuisances provoquées par l'établissement - Impact en termes d'image
Indicateurs de résultat : Place accordée au dialogue avec les parents	Qualité de l'accueil des parents (ressenti) : enquête auprès des parents - Nombre de réclamations des parents - Qualité et durée de réponse à des demandes de parents ou du public en général Nombre de réunions organisées pour les parents - Taux de participation des parents aux différentes réunions organisées Nombre de réunions avec les représentants des parents - Nombre de témoignages positifs de parents - Pourcentage de non réinscriptions

Axe : Apprentissage organisationnel

Objectifs : Créer un environnement favorable à l'action, en accroissant la motivation et la mobilisation des personnels - Développer les compétences et les capacités des personnels en capitalisant sur les formations et en créant les conditions d'une organisation apprenante - Développer la mémoire organisationnelle - Développer une meilleure lisibilité du projet d'établissement

Phénomènes à mettre sous contrôle : Gestion des ressources humaines (formation, évaluation, cohésion …) - Communication (lisibilité, transparence …) - Outils de contrôle de gestion - Mémoire organisationnelle (collaboration, cohésion, mutualisation, apprentissage organisationnel …)

Processus de Mise en œuvre de la mémoire organisationnelle	Nombre de réunions du comité de pilotage consacrées à la mise en place de la mémoire organisationnelle - Nombre d'actions et de travaux dédiés la mémoire organisationnelle - Nombre d'actions de formation consacrées à la mémoire organisationnelle - Nombre et nature d'outils de gestion de la mémoire organisationnelle mis en place dans l'EPLE (livrets de bord, thésaurus, fichiers, espaces de stockage …) - Nombre de réunions consacrées au suivi du projet d'établissement - Enquête auprès des personnels (ressenti …) – analyse des entretiens professionnels annuels – retours des personnels consignés dans la mémoire organisationnelle Indicateurs issus de la base de données de la mémoire organisationnelle : pourcentage des personnels qui y participent, nombre de références, impact sur le fonctionnement de l'établissement

Axe : Moyens

Objectifs : Synchroniser budget/projet d'établissement et TBP - Expliciter la ventilation de la DGH, notamment au regard du projet d'établissement - Gérer le budget pour maintenir le niveau du fonds de réserve financière exigé (équivalent à 60 jours de fonctionnement de la demi-pension) - Définir la structure des coûts et affiner un système de comptabilité analytique - Abaisser les coûts directs des services - Réduire les coûts indirects - Améliorer la performance financière de l'EPLE - Développer une meilleure lisibilité du projet d'établissement

Phénomènes à mettre sous contrôle : Budget – Coûts - DGH

Equilibres budgétaires / projet d'établissement	Cash-flow, évolution de la réserve de trésorerie, résultats comptables et financiers, ratios de gestion
Utilisation de la DGH / projet d'établissement	Evolution h/e, suivi des consommations horaires par rapport à la grille, suivi hse dans le cadre de l'accompagnement éducatif et de l'aide personnalisé, impact de l'aide, de la remédiation et de l'accompagnement éducatif
Indicateurs liés au comité de pilotage Direction académique et à l'observatoire des collèges du Conseil Général	Indicateurs de pilotage liés à la RCBC et à la maintenance …
Indicateurs de comptabilité analytique : analyse des coûts et des écarts	En cours de mise en oeuvre

Le modèle présenté (figure 34) a été élaboré aux termes de plusieurs étapes de réflexions menées à plusieurs niveaux dans l'établissement et orchestrées par le conseil pédagogique. Il servira de cadre général au modèle de contrôle de gestion de l'établissement scolaire.

c. Les fiches-indicateurs :

Nous avons abouti à un niveau d'agrégation de l'information incorporée dans un tableau de bord et à un nombre d'indicateurs adéquat pour forger un outil pertinent et facilement exploitable dans l'EPLE. L'outil donne une vision complète et synthétique de la performance de l'organisation et de ses services pour une période de temps déterminée. Il est à distinguer des outils qui sont liés au fonctionnement quotidien de l'EPLE. Cela relève de la distinction entre contrôle de gestion et contrôle opérationnel. A cet effet, le TBP distingue indicateurs de résultat et indicateurs de suivi. Le tableau 38, page 355, présente la synthèse de 11 indicateurs de résultat et de 42 indicateurs de suivi que nous avons retenus dans le cas de l'EPLE qui a fait l'objet de recherche. Ce tableau de synthèse est suivi d'une fiche de préfiguration pour chacun des indicateurs de résultat (Tableau 38-1 à 38-11). L'ensemble de ces indicateurs reflètent le fonctionnement au quotidien. Ils ressortent de l'analyse de l'existant et des pratiques des acteurs. Leur choix permet d'inscrire le TBP dans la continuité des pratiques existantes. Leur alimentation est partagée entre les différents pôles de l'EPLE et la direction. Par ailleurs, ils alimentent le système de reporting qui permet le traitement des indicateurs de résultat par le chef d'établissement.

La construction et la diffusion de ces indicateurs étaient souhaitées par les acteurs. L'encadré suivant illustre leurs témoignages :

Encadré 10

Un chef d'établissement, lors d'une séquence du groupe de travail du bassin (février 2012): « Il faut développer le pilotage par les indicateurs »

Un parent, membre du groupe recherche (janvier 2012): « La participation à la mise en œuvre des indicateurs de pilotage aide à bien connaître le fonctionnement de l'EPLE ».

Un autre parent complète ces propos : « L'accès aux indicateurs de pilotage nous aide à mobiliser les parents, notamment en leur fournissant des informations pertinentes »

Le DASEN (Entretien, avril 2012) : « Les chefs d'établissements doivent adapter leurs techniques de management, notamment par la construction d'indicateurs de pilotage pertinents ». Il rajoute : « et piloter dans une logique de ressource »

Un cadre administratif au rectorat (entretien, novembre 2011): « l'EPLE est à la croisée des chemins, au cœur d'enjeux de régulations multidimentionnelles. Il faudra pour cela se doter d'outils de gestion adaptés »

Un IPR, lors d'un entretien (septembre 2011) « Le pilotage par les indicateurs aide à dépasser la situation de « boîte noire » dans laquelle se trouve l'EPLE et la classe ».

Un enseignant à la retraite et ayant participé au groupe recherche (Mai 2012): « le pilotage par les indicateurs doit permettre de mesurer la performance globale quantitative et qualitative de l'EPLE »

Tableau 38. Tableau de bord prospectif de l'EPLE

	Objectifs du projet d'établissement			
Axes du projet d'établissement	**Effets attendus**	**Indicateurs de résultat**	**Indicateurs de suivi**	**Références académiques et nationales**
Elève	Faire réussir tous les élèves Mesurer le niveau d'équilibre de la configuration sociologique de la population accueillie corrélativement au niveau d'attractivité de l'établissement Améliorer les conditions générales d'accueil des élèves	**TRG** = 100 % (fiche X1) **SOPA :** E/A (fiche X2) **AE** (fiche X3)	Ndif – PPRE – PPREo - % PPRE - % rPPRE EF – PCS – ATTR1 – ATTR2 UNSS – CVL – Nie	APAE : indicateurs de performance (parcours, VA, vie scolaire) APAE : indicateurs personnels et moyens, indicateurs population scolaire
Processus	Améliorer les processus mis en œuvre pour le bien-être et pour la réussite des élèves Les parents, partenaires éducatifs, quelle « place accordée au dialogue avec les parents » Intégrer le service hébergement aux processus éducatifs Faire du « lien avec l'environnement » un indicateur de pilotage (de l'image de l'établissement)	**PEVS** (Echelle) (fiche X4) DialPr (Echelle) (fiche X5) IHE (Echelle) + indice IHE LE	NCESC – ICESC - %CESC - ABS - %ABS – EfRd – VinC Recl – NrpF – Nrep – TxCA – Tem+ - Txnr) Ndp – ReclDp - ComDp Ninv	Objectifs académique Références nationales et académiques Objectifs académiques et départementaux liés au CESC notamment
Apprentissage organisationnel	Mettre en place une structure opérationnelle de la mémoire organisationnelle et en faire un levier de pilotage	PMO	Nconx – Nconxpr – Nconxe – Nconxpa - JFO – ABme – nProj – ImpL – ImpPr – Impamb – ImpR	
Moyens	Veiller à l'équilibre budgétaire	DGH - ASIE	AuFc – Nlpe)	Réf. départementales

Tableau 38-1.

Dénomination : Taux de réussite globale des élèves (Axe élève)	**Code :** T R G
Finalité : Permet de mesurer un niveau de performance global, dépassant le pourcentage de réussite aux examens (ponctuels uniquement)	
Définition : L'indicateur mesure le pourcentage global de réussite à la sortie du cursus de formation. Il donne une image plus complète en matière de réussite des élèves et de la performance de l'établissement et de ses équipes.	
Mode de calcul : Péréquation (taux de réussite aux examens) (DNB ou Bac), degré de maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, maîtrise des langues vivantes, mise en place des parcours personnalisés de réussite éducative ou de parcours individualisés	
Exemple de calcul : collège : (taux de réussite DNB + % réussite CFG + % de validation items du socle)/3 Lycée : (% réussite au bac + % réussite au BTS) / 2 Ndif = Nombre d'élèves signalés en difficulté durant toute l'année PPRE = Nombre de PPRE mis en place dans l'année PPREo = Nombre de PPRE ayant atteint leurs objectifs % PPRE = PPRE / Ndif % de réussite PPRE = PPREo/ PPRE	
Périodicité : TRG annuel (indicateur de résultat) (TRGA) – TRG trimestriel (indicateur de suivi) (TRGT) - % PPRE : annuel	**Type de référence :** Statistiques départementales (PPRE) – Résultats attendus (Bac)
Source et mode de saisie des données : Base de données des bulletins scolaires trimestriels ou semestriels et des relevés des notes : extraction des moyennes par classe – regroupement par niveau – calcul de la moyenne par niveau – calcul de la moyenne générale : le tout dans un tableau excel	
Commentaires : Permet d'avoir des résultats intermédiaires dans l'année afin d'anticiper d'éventuels actions de remédiations et de lutter contre le décrochage scolaire – la péréquation prend en compte un niveau de résultat global de l'EPLE, compte tenu des différenciations de prise en charge et de la diversification des publics	

Tableau 38-2.

Dénomination : Sociologie de la population accueillie (Axe élève)	**Code :** SOPA
Finalité : Permet d'identifier et de caractériser la sociologie de la population accueillie par l'établissement	
Définition : Combinaison d'indicateurs liés à la sociologie et aux effectifs : effectifs globaux, pourcentage de boursiers, structure des PCS	
Mode de calcul : Evolution des effectifs sur 5 ans - % de boursiers : taux 1, taux 2, taux 3 et évolution sur 5 ans – PCS favorisée, défavorisée et évolution sur 5 ans : caractériser la sociologie de la population accueillie et son évolution : attractif, moyennement attractif, pas attractif	
Exemple de calcul : Niveau d'attraction de l'établissement : ATTR1 : Nbre de demande d'admissions à l'entrée /capacité réelle (taux de pression) – ATTR2 : Nbre de demande de dérogations accordées / Nbre total de dérogations (niveau de pression) SOPA : critères de l'échelle : Equilibrée et attractive – déséquilibrée et attractive – déséquilibrée et non attractive Niveau d'équilibre de la population accueillie : mesure qui prend en compte : évolution sur 5 ans de l'effectif global, du niveau des effectifs par classe, de l'effectif global par rapport à la capacité théorique, de la structure et de l'évolution des PCS (voir détail tableau suivant)	
Périodicité : Annuel	**Type de référence :** Capacité théorique d'accueil – Etablissement de même type et de même catégorie, situé sur un territoire similaire – Evolution sur 5 années
Source et mode de saisie des données : Extraction à partir de bases de données institutionnelles – Bases de données internes - Calculs	
Commentaires : L'appréciation générale de la SOPA est à faire au regard de l'équilibre général que l'on doit apprécier sur le temps et sur le ressenti général des acteurs. Le niveau d'attractivité calculé est à rapprocher des indicateurs qualitatifs sur le ressenti général des acteurs et du climat général dans l'établissement.	

Tableau 38-3

<u>Dénomination :</u> Conditions générales d'accueil des élèves (Axe élève)	**<u>Code :</u> AE**
Finalité : Mesure le niveau de satisfaction des élèves quant à leurs conditions d'accueil et le degré de leur engagement dans l'établissement.	
Définition : Mesure le degré de satisfaction des élèves sur leurs conditions générales d'accueil dans l'établissement	
Mode de calcul : AE = Mesure du degré de satisfaction des élèves (Satisfait-Moyennement satisfait – Peu satisfait)	
Exemple de calcul : UNSS : nombre d'élèves participants – **CVL** : nombre d'élèves engagés – Ateliers : nombre d'élèves impliqués – Enquêtes de satisfaction – **Nie =** Nbre d'élèves ayant participé aux activités / effectifs (Niveau d'implication des élèves dans la vie de l'établissement)	
Périodicité : Trimestriels – Annuels	**Type de référence :**
Source et mode de saisie des données : Saisie tableau excel – Enquêtes effectuées par la vie scolaire – Questionnaire (échelle Likert) – Logiciel d'exploitation de questionnaires (Sphynx) – Traitement et saisie dans des tableaux excel	
Commentaires :	

Tableau 38-4

Dénomination : Processus éducatif et vie scolaire (Axe processus)	**Code :** PEVS
Finalité : Apprécier, en les mettant en évidence, les efforts déployés pour le bien être des élèves, pour leur éducation citoyenne et pour leur réussite scolaire	
Définition : Mesurer le degré de satisfaction des élèves et des parents quant aux mesures mises en place dans le cadre de la politique éducative globale et dans le cadre des instances intermédiaires de pilotage	
Mode de calcul : **PEVS** : Echelle des mesure de l'efficacité des processus mis en œuvre agrégeant les indicateurs de suivi et prenant en compte les différents retours des acteurs (enquêtes, échanges, remontées…) = **Très efficace (TEf)– Efficace (Ef) – Moyennement efficace (MEf) – peu efficace (PEf) – pas efficace (PaEf)**	
Exemple de calcul : Indicateurs d'ambiance et de vie scolaire (absentéisme, faits de violence et d'incivilité ...) : Statistiques absentéisme – Nombre de mesures mises en place – Impact sur les élèves et sur l'ambiance scolaire (échelle de Likert) – Nombre de réussion du CESC dans l'année (**NCESC**)- % d'élèves ayant bénéficié d'actions dans le cadre du CESC **(%CESC)**– Efficacité des mesures mises en place pour la remédiation (**EfRd**) – Degré d'implication des acteurs dans les actions de prévention et d'éducation à la citoyenneté (**ICESC**) – Nombre de jours d'absences des élèves (**ABS**) – Pourcentage d'absences : Nombre de jours absences / nombre de jours référence (**% ABS**)– Nombre de faits de violences et d'incivilité (**VinC**) -	
Périodicité : Trimestre – Année	**Type de référence :**
Source et mode de saisie des données : Recueil (statistiques CESC) – Extraction du tableau de bord vie scolaire	
Commentaires :	

Tableau 38-5

Dénomination : Place accordée au dialogue avec les parents (Axe processus)	**Code :** DialPr
Finalité : Mesurer la qualité de l'accueil des parents et le degré de leur implication dans la politique éducative, en tant que partenaire éducatifs	
Définition : Mettre en œuvre un protocole de suivi des réclamations des parents et de la traçabilité des réponses données afin d'en apprécier la qualité en termes de délais et de pertinence des réponses données (vie scolaire/gestion/accueil/secrétariat)	
Mode de calcul : Interne : analyse de la qualité de la réponse donnée aux parents : traçabilité des demandes téléphonique ou exprimée directement, notamment lors d'une rencontre parents/professeurs ou par l'intermédiaire du carnet de correspondance Externe : Effectuer une enquête de satisfaction auprès des parents – Dialpr : Echelle = Très important (TI) – Important (I) – Peu important (PI) – Pas important (PaI)	
Exemple de calcul : Qualité et durée de réponse aux demandes des parents : établir un protocole de traçabilité des réclamations des parents, en faire une analyse et établir les actions correctrices. Le protocole doit permettre de faire remonter l'information à partir de l'accueil, des professeurs principaux ou de la vie scolaire. L'analyse du suivi doit porter sur le contact téléphonique, la saisie et la diffusion de l'information, l'orientation et la remontée de l'information – Autres indicateurs quantitatifs en complément : Nombre de réclamations des parents (Recl), nombre de réunions parents/professeurs (Nrpf), nombre de réunions organisées avec les représentants des parents (Nrep), taux de participation des parents aux élections du conseil d'administration (TxCA), nombre de témoignages positifs de parents (Tem+), pourcentage de non réinscriptions (Txnr)	
Périodicité : Suivi hebdomadaire des réclamations des parents (lors de la réunion hebdomadaire de direction par exemple) – Collecte et saisie des informations à l'issue des réunions parents/professeurs, à l'issue de la journée portes ouverte ... Effectuer une enquête annuelle	**Type de référence :** Benchmark / démarches qualité (EPLE, Greta, hôpitaux, entreprises ...)
Source et mode de saisie des données : Etablir un protocole d'accueil avec un système de traçabilité – Faire une enquête interne auprès des différents protagonistes – Questionnaire – Traitement – Analyse	
Commentaires : Indicateurs à travailler en lien avec un protocole de démarche qualité lié à l'accueil des parents	

Tableau 38-6

Dénomination : Intégration du service restauration au processus éducatif (Axe processus)	**Code :** IHE
Finalité : mesurer le niveau de transversalité de l'action éducative au sein de l'établissement	
Définition : Mesurer le degré d'intégration du service hébergement dans le projet éducatif par l'appréciation de son implication dans le processus éducatif et par le degré de satisfaction des usagers.	
Mode de calcul : Nombre de demi-pensionnaires (Ndp) – évolution du nombre de demi-pensionnaires (tableau d'évolution sur cinq ans) – nombre de réclamations (Recldp) – nombre de réunions de la commission restauration (comDP) – Nombre d'actions mises en œuvre par la demi-pension en lien avec le programme du CESC – Enquête de satisfaction auprès des usagers	
Exemple de calcul : IHE = niveau d'intégration calculé selon une échelle Likert : Très satisfaisant - satisfaisant – peu satisfaisant – non satisfaisant en agrégeant les autres indicateurs – Indice IIHE : agrégation des indicateurs de suivi numériques	
Périodicité : Trimestre : réclamations – Annuel : % dp, enquête de satisfaction	**Type de référence :**
Source et mode de saisie des données : Administration d'un questionnaire – Recueil des réclamations DP (vie scolaire, gestion, dp...) – Rencontres avec les représentants des parents – réunion avec le conseil des délégués des élèves (collège) ou le CVL (lycée) – Analyse du programme du CESC	
Commentaires : L'agrégation des indicateurs se fait en donnant une note globale sur 10 : le niveau d'intégration est jugé très satisfaisant, si la note est comprise entre 8 et 10, satisfaisant, si elle est comprise entre 6 et 7, peu satisfaisant, si elle est comprise entre 4 et 5 ...	

Tableau 38-7

Dénomination : Lien avec l'environnement (Axe processus)	**Code :** LE
Finalité : Mesurer la place de l'EPLE dans son environnement	
Définition : Mesurer l'impact de la circulation des élèves et de leur présence aux abords de l'EPLE, en termes de nuisances et les conséquences en termes d'image pour l'établissement	
Mode de calcul : Mesurer d'une façon qualitative, à partir d'indicateurs de suivi L'impact en termes d'image est à mesurer selon une échelle graduée de 1 à 5	
Exemple de calcul : Nombre d'incidents de voisinages (Ninv) (nuisances répertoriées : bruits, stationnements gênants, saletés, comportements, incivilités, violences...) – LE = 1 à 5 (le niveau 5 indique une image très positive de l'EPLE dans son environnement)	
Périodicité : Suivi hebdomadaire – Impact à mesurer annuellement et à croiser d'autres indicateurs (attractivités de l'EPLE par exemple)	**Type de référence :**
Source et mode de saisie des données : Recueil : accueil, vie scolaire, extérieur, professeurs, voisinage, institutions... Saisie tableau excel	
Commentaires :	

Tableau 38-8

Dénomination : Processus de mise en œuvre de la mémoire organisationnelle (Axe apprentissage organisationnel)	**Code :** PMO
Finalité : Faire de la mémoire organisationnelle un levier de pilotage de l'EPLE	
Définition : Evaluer et suivre la mise en place de la mémoire organisationnelle dans l'EPLE	
Mode de calcul : Nombre d'actions consacrées à la mise en place et à la gestion de la mémoire organisationnelle	
Exemple de calcul : PMO : [Nombre d'actions mises en place : e-lyco, livrets de bord, réunion de concertation (comité de pilotage)] : **Avancé – Débutant – non commencé** Tableau de bord lié à l'utilisation d'e-lyco (origines des connexions : professeurs (**Nconxpr**), élèves (**Nconxe**), parents (**Nconxpa**) – nombre de connexions (**Nconx**) – pourcentage **(%conx**)) Tableau de bord GRH : nombre de jours de formation (**JFO**), absentéisme (**ABme**), nombre de projets mis en œuvre en interne (**nProj**) Mesure d'impact : sur le travail d'équipe (0 ou 1) (**ImpL**) – qualité des processus mis en œuvre (0/1) (**ImpPr)** – ambiance scolaire (0/1) (**Impamb**) – résultats scolaires (0/1) (**ImpR**)	
Périodicité : Annuel – mensuel (tableau de bord e-lyco)	**Type de référence :** Interne – conceptuel
Source et mode de saisie des données : Recueil – appréciation - observations	
Commentaires : Ebauche de pilotage cognitif – Indicateurs à affiner	

Tableau 38-9

Dénomination : Equilibre budgétaire / projet d'établissement (Axe moyens)	**Code :** EB
Finalité : Améliorer la transparence et la lisibilité des données de gestion : suivi budgétaire, trésorerie, suivi des heures (Asie, DGH, TRM ...)	
Définition : Compléter le tableau de bord par des outils de gestion complémentaires et des indicateurs de pilotage en lien avec le projet d'établissement afin d'améliorer sa lisibilité	
Mode de calcul : Suivi des heures de consommation des heures ASIE, par discipline ou/et par action en lien avec le projet d'établissement – Tableau de bord du DGH et du TRM	
Exemple de calcul : ASIE (talbeau de bord ASIE) – DGH/TRM (tableau de bord) – Ratio d'autonomie de fonctionnement (AuFc) = Fonds de réserve / besoins journaliers pour le fonctionnement de l'établissement – DGH et suivi sur 5 ans – Nombre de lignes budgétaires consacrées au projet d'établissement (Nlpe) - Ratio par activité et globalement de part du budget consacrée au projet d'établissement (Rb/pe : à définir)	
Périodicité : Trimestre – année	**Type de référence :**
Source et mode de saisie des données : Collecte – Calcul – Saisie tableau excel	
Commentaires : les fiches 9-1 et 9-2 rentrent dans le cadre de l'indicateur EB	

Tableau 38-10 **: Tableau de suivi des heures (HE) consommées (ASIE) (Axe moyens)**

Actions	Axes du projet d'établissement	Discipline	Nombre d'heures programmées	Nombre d'heures consommées

Tableau 38-11

Preparation rentrée .....- tableau de synthèse : équilibre général

Dotation Globale Horaire		N-1	N-2	N-3	N-4	N-5
Heures postes						
HSA						
Total						
Autres dotations HP						
Autres dotations HSA						
Total DGH						

DGH GLOBALE ET EQUILIBRE GENERAL

DISCIPLINES	POTENTIEL apport postes DGH	Besoins grille Horaire Enseign	div	DIFRT	EQUILI BRE DES BESOINS CSR	HSA		CSD	OBSERVATIONS EVENTUELLES
Lettres									
Philo									
Allemand									
Anglais									
Eco g orga									
Espagnol									
Sciences éco									
Mathématiques									
Histoire géographie									
Physique chimie									
SVT									
EPS									
Option ii									
Eco g mak									
TOTAL									
Total besoins grille horaire									

Tableau 38-11 (suite)

Suivi DGH et ratio H/E sur 5 ans							
		Année N	N-1	N-2	N-3	N-4	N-5
Total heures postes							
Total Heures sup. (HSA)							
Total DGH							
Ratio H/E							

Prévisions d'effectifs à la rentrée année N					
Niveau	**Prévisions internes**	**Prévisions DASEN**	**Nbre divisions prévu**	**Effectifs / divisions**	**Rappel effectif N-1**
6ème					
5ème					
4ème					
3ème					
TOTAL CLG hors UPI					
UPI					
TOTAL GENERAL					

Les indicateurs qui figurent dans les tableaux 38-10, 38-11 et suite, s'imposent à nous en fonction des répartitions et fléchages des ressources par le rectorat. Ils nous permettent d'en suivre la ventilation dans le temps. Ces indicateurs sont intégrés dans le TBP comme outils de pilotage interne. Ils nous permettent également de faire un reporting sur leurs contenus auprès du rectorat, notamment lors du dialogue de gestion avec le DASEN. Les acteurs internes et institutionnels nous ont exprimé leur intérêt pour ces indicateurs. L'encadre 11 illustre leurs témoignages.

Encadré 11.

Un enseignant, membre du conseil pédagogique (février 2013) : « Nous apprécions la diffusion des indicateurs de ventilation et de suivi des moyens. Cela accroit notre niveau d'information et cela contribue à la transparence quant à l'utilisation de ces moyens »

Le représentant des commerçants limitrophes de l'EPLE, invité lors d'une séquence du CESC (octobre 2013): « intégrer l'environnement dans le pilotage de l'EPLE, contribuera à parfaire son image chez les commerçants », « cela contribuera à une meilleure collaboration entre les commerçants et l'établissement scolaire »

Un chef d'établissement, lors d'une séquence du groupe de travail du bassin (juin 2012) : « Il nous faut rompre avec des pratiques managériales exclusivement réactive », « il nous faut définir des axes stratégiques », « la stratégie au service de l'autonomie de l'EPLE »

Un parent lors d'une séquence du groupe recherche (janvier 2012) : « Le pilotage par les indicateurs permet d'associer régulation verticale et régulation horizontale et penser d'une manière globale »

Un enseignant lors d'une séquence du groupe recherche (janvier 2012) : « les enseignants ont besoin d'être soutenus par une politique de gestion des ressources humaines volontariste »

Un parent lors d'un entretien (mars 2012) : « un pilotage par les indicateurs pour rompre avec un sentiment de toute puissance de certains enseignants ». D'autres parents évoquent même : « un comportement de professionnels libéraux », en parlant de certains enseignants et que : « le pilotage par les indicateurs pourrait estomper dans l'EPLE ».

Un IPR (entretien, mars 2012) : « il faudra donner plus de marge de manœuvre aux EPLE »

Un cadre au ministère de l'Education nationale (janvier 2013) : « Les chefs d'établissement peuvent contribuer à rendre plus lisible et plus opérationnel le système de régulation de l'EPLE. Le pilotage par les indicateurs est une solution »

Pour résumer, nous avons retenu 11 indicateurs de pilotage qui ont fait chacun l'objet d'une fiche de description.

Le « Taux de réussite globale des élèves » permet de mesurer un niveau de performance global de l'EPLE qui transcende les taux officiels de réussite aux examens préparés par l'EPLE. Cet indicateur prend en compte le niveau de production de plus-values éducatives supplémentaires au profit des élèves et que les résultats officiels ne reflètent pas. Il se décline en indicateurs de suivi calculés sur des périodicités inférieures à un an. Leur analyse permet d'anticiper d'éventuelles corrections en termes de suivi de performance.

Le suivi de la « Sociologie de la population accueillie » par l'EPLE permet d'identifier et de caractériser la sociologie de la population accueillie et d'apprécier l'équilibre général au regard de ses performances et de son attractivité. La maîtrise de cet indicateur est limitée compte tenu des modalités d'affectation des élèves qui relèvent davantage de la carte scolaire définit par l'institution. Nous avons néanmoins constaté une tendance à son assouplissement ces dernières années (Lois Darcos, choix d'affectation donné aux familles dans certaines zones...).

L'indicateur lié aux «Conditions générales d'accueil des élèves » mesure le niveau de satisfaction des élèves quant à leurs conditions d'accueil et le degré de leur engagement

dans l'établissement. Il s'agit d'un indicateur qualitatif qui traduit le ressenti des élèves sur leur vie dans l'EPLE.

La mesure de la qualité du « Processus éducatif et vie scolaire » permet d'apprécier, en les mettant en évidence, les efforts déployés pour le bien être des élèves, pour leur éducation citoyenne et pour leur réussite scolaire. Cet indicateur reflète le ressenti des usagers sur la qualité des plus-values éducatives dispensées par l'établissement scolaire.

La mesure de la qualité de la « place accordée au dialogue avec les parents » complète la panoplie d'indicateurs qualitatifs mis en place par le TBP et qui permet d'anticiper d'éventuelles fuites de parents. Son calcul donne en outre un signal fort de l'intérêt porté à l'implication des parents dans la vie de l'établissement.

L'appréciation du niveau « d'intégration du service restauration au processus éducatif » rentre dans la mesure du degré de transversalité de la politique éducative de l'établissement et du degré d'ouverture de cette politique.

Pour « mesurer la place de l'EPLE dans son environnement », le TBP intègre la mesure de l'impact de la circulation des élèves et de leur présence aux abords de l'EPLE, en termes de nuisances et les conséquences en termes d'image pour l'établissement. Cet indicateur permet d'anticiper les effets sur l'image de l'établissement au regard de son environnement et, in fine, sur son attractivité.

Le « processus de mise en œuvre de la mémoire organisationnelle » fait l'objet d'un suivi dans le cadre du TBP afin d'en évaluer et d'en suivre la mise en place dans l'EPLE. Nous avons fait le choix de faire de la mémoire organisationnelle un levier de pilotage de l'EPLE.

L'indicateur lié à « l'équilibre budgétaire et au projet d'établissement » reprend les données essentielles concernant l'attribution, le suivi et le calcul de la dotation globale horaire (DGH). Ce sont des données essentiellement numériques qui visent à améliorer la transparence et la lisibilité des données de gestion : suivi budgétaire, trésorerie, suivi des heures (Asie, DGH, TRM ...) en lien avec les acteurs. Ils complètent le TBP par des outils de gestion et des indicateurs de pilotage en lien avec le projet d'établissement afin d'améliorer sa lisibilité.

2. Changements observés chez les acteurs :

a. Les acteurs internes de l'EPLE :

Nous avons réussi à convaincre les enseignants que des solutions doivent être parfois plus globales et qu'ils ont parfois besoin d'être relayés dans la mise en œuvre de certains parcours scolaires d'élèves. En intégrant des indicateurs de pilotage qui portent sur plusieurs dimensions liées aux parcours scolaires des élèves, le tableau de bord prospectif favorise une approche managériale transversale. Par exemple, un suivi plus précis de l'indicateur de réussite aux examens, croisé avec l'indicateur « parcours personnalisés de réussite éducative », permet de mettre en œuvre une politique éducative pertinente, impliquant plusieurs acteurs dans l'EPLE. Le fait d'afficher des objectifs, grâce à l'outil de gestion, permet d'impulser une politique éducative volontariste et de mobiliser tous les acteurs concernés. Ces derniers se sont sentis concernés et soutenus par une démarche managériale qu'ils intègrent peu à peu dans leur démarche professionnelle.

La mise en place du TBP et la refonte du système de régulation en appui, nous a permis de diffuser des innovations organisationnelles. En cela, le TBP a été pour nous, non seulement un outil de gestion mais également un outil de changement managérial. Tous les services ont été concernés par des changements. Ainsi, nous avons expérimenté la réorganisation du service vie scolaire. Nous avons désigné des référents par cycle, ce qui nous a permis de conforter un système de régulation en le rendant plus réactif. Nous nous sommes efforcés de consolider les liens entre le service vie scolaire et les classes, via les professeurs principaux, pour un meilleur suivi et pour une régulation plus réactive. Un ou deux référents assistant d'éducation ont été désignés par cycle. Ces acteurs principaux ont eu un rôle plus actif dans la proposition d'indicateurs. Ils connaissent parfaitement les élèves au quotidien et leur proximité du terrain nous aide à être plus réactifs. Nous avons également réussi à contourner de potentiels obstacles liés aux statuts qui placent parfois le CPE en situation difficile face à certains enseignants professeurs principaux qui ne lui rendent pas directement compte de situations particulières mais qui préfèrent les traiter directement, en lien avec la direction et parfois les traitent eux-mêmes.

La diffusion d'un outil de gestion a été accompagnée de la mise en place d'un système de régulation davantage formalisé. Il nous a permis de nous rapprocher davantage du terrain et de redistribuer les cartes dans le cadre d'un processus de régulation revisité. A cet effet, le TBP constitue le référentiel commun d'acteurs qui œuvrent pour les mêmes objectifs, suffisamment explicités par des indicateurs précis. L'intérêt de la recherche est

d'avoir créé les conditions pour mettre en action ces acteurs en leur donnant des références communes, en termes d'indicateurs de résultats et de logique organisationnelle. Ainsi, le système de régulation a été recentré sur un rôle accru des professeurs principaux réunis au sein du conseil pédagogique. Le rôle du CPE a été conforté à la tête d'un pôle et en tant que membre à part entière de l'équipe de direction et du comité de pilotage. Le modèle managérial a ainsi accentué le rôle du CPE dans le suivi des indicateurs, en tant que membre de l'équipe de pilotage. Dans ce suivi, le CPE et l'enseignant ont un même référent qui suit la classe (un assistant d'éducation). Ils se réfèrent essentiellement aux indicateurs liés aux conditions générales d'accueil des élèves (indicateur AE par exemple) et aux processus mis en œuvre pour leur bien-être et leur réussite (indicateur PEVS par exemple).

Nous avons attribué un rôle important au conseil pédagogique pour faire évoluer la position des enseignants vis-à-vis de l'outil de gestion. Il a permis d'impulser une dynamique de co-construction du tableau de bord prospectif dans un climat de confiance, grâce notamment au travail collectif et à une méthodologie de travail qui a laissé une place importante à la réflexion du terrain. La place du conseil pédagogique dans le processus de diffusion de l'outil de gestion a été confortée en raison de la forte mobilisation des professeurs principaux qui le compose essentiellement, ce qui accroit sa légitimité en matière de décisions pédagogiques. Ainsi, le taux de participation des enseignants aux séquences du conseil pédagogique est resté proche de 90 %, même à l'issue du processus de diffusion de l'outil de gestion et de la recherche. Des habitudes sont ancrées et les enseignants empêchés d'y assister, pour des raisons personnelles, n'hésitent pas à s'excuser ou à se faire remplacer. D'autre part, ce climat de confiance qui résulte de notre démarche a également été vérifié lors du vote du nouveau projet d'établissement par le conseil d'administration. La totalité des professeurs ont voté positivement. Seuls deux votants, représentants suppléants de parents, se sont abstenus. Dans leur explication de vote, ils ont prétexté leur statut de suppléant n'ayant pas participé directement aux débats. Nous présentons dans l'encadré 12 un extrait de la délibération du conseil d'administration (Annexe 4).

Encadré 12.

Collège Chevreul
4 rue Prébaudelle
49100 Angers

PROCES VERBAL DU CONSEIL D'ADMINISTRATION N° 3
DU 2 DECEMBRE 2013

[...]

Le projet d'établissement 2013-2017 est approuvé à la majorité de 15 voix pour et 2 abstentions.

Nous n'avons pas hésité à démultiplier des débats épistémologiques et des concepts clés innovants ont été largement débattus. Les concepts de « performance » et « d'évaluation globale » ont été les premiers à être débattus. Leur choix détermine le type de modèle de management que nous souhaitions mettre en place. Ces concepts préfigurent en effet de l'envergure que nous souhaitions donner à ce modèle. Nous étions conscients du clivage que ces concepts innovants pouvaient engendrer entre les acteurs de l'EPLE. Mais les difficultés repérées étaient-elles insurmontables ? Les témoignages suivants nous ont donné des signaux d'ouvertures potentielles de la part des acteurs.

Encadré 13.
Un enseignant, membre du conseil pédagogique (séance du mois de mars 2011): « l'outil de gestion, nous ne sommes pas contre »
Un enseignant à la retraite, membre du groupe recherche, insiste sur la nécessité de « regarder au-delà des indicateurs financiers et se concentrer davantage sur les facteurs qui créé de la plus-value éducative aux élèves » (séance du mois de mai 2012)

Nous avons réussi à dépasser les obstacles également grâce à une méthodologie de recherche qui introduit graduellement le sujet de recherche et les questions liées, sans heurter les sensibilités et les oppositions de face. La co-construction des concepts, des indicateurs et des sens correspondants ont été abordés in-vitro, dans un groupe de recherche pour démystifier et pour tester les réactions, notamment celles des enseignants. Ainsi, l'approche processuelle que nous souhaitions donner au modèle managérial a fait l'objet d'un vif débat au groupe recherche. Les enseignants y ont vu un risque de contournement de leurs statuts et le « risque d'empiéter sur l'autonomie de l'enseignant » (Enseignant, groupe recherche, mai 2012). Les débats ont porté sur la complexité des parcours scolaires et la nécessité d'une gestion transversale de certains de ces parcours. Le principal adjoint, membre du groupe recherche (séance du mois de novembre 2012), justifie cette nécessité par le fait que « l'enseignant ne peut pas tout faire dans sa classe ». D'autant plus que la classe s'apparente souvent à « une boîte noire » (parent, réunion de concertation, mars 2012) où l'enseignant se trouve souvent « confronté à des problématiques dont les solutions s'avèrent souvent globales » (CPE, réunion d'équipe éducative, octobre 2012). « La gestion des parcours scolaires nécessite une approche managériale globale qui engage la responsabilité pédagogique du chef d'établissement, en tant que manager » (Principal adjoint, groupe recherche, juin 2012). Une première approche

liée à la dimension processuelle du management, en débat fermé, au sein du groupe recherche a permis de rapprocher les points de vue et de préparer les débat au sein du conseil pédagogique.

Nous avions posé la question du déploiement de l'outil essentiellement en termes de performances et de valeurs supplémentaires que l'EPLE peut créer dans la mise en œuvre de la politique éducative nationale et académique. Ce déploiement stratégique représente un potentiel de création de valeur. En effet, les observations du terrain ont montré un intérêt particulier des acteurs et des parties prenantes à explorer d'autres pistes d'amélioration de performances, notamment dans un meilleur déploiement stratégique dans l'EPLE, ce jusqu'à la classe. L'accroissement de plus de 40 % du nombre de PPRE mis en place, lors du premier semestre de mise en œuvre du nouveau projet d'établissement corrobore cette tendance au changement (chiffre tiré d'une remontée d'enquête au rectorat, juin 2014). Les acteurs prennent conscience que la scolarisation des élèves ne se résume plus à la prise en charge dans une classe, face à des professeurs qui ne rendent compte que d'une façon ponctuelle et partielle de ce qui s'y passe. Or, la scolarité d'un élève doit être appréciée d'une façon plus globale. Elle ne se limite pas aux apports dans la classe. Nous avons également observé ce changement à travers l'investissement des enseignants dans la tenue des livrets personnels des élèves dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (100% des fiches sont remplies par les professeurs, observation faite lors de la remontée des données concernant le DNB session 2014). Les occasions de créer de la « valeur éducative » passent aussi par d'autres missions accomplies par l'école : la vie scolaire, l'hébergement et la restauration, l'accompagnement éducatif et l'aide périscolaire. L'encadré suivant illustre aussi ce changement, à travers des témoignages :

Encadré 14.

Un parent, représentant au conseil d'administration (Décembre 2013) : « l'engagement des élèves dans la vie de l'établissement contribue à leur éducation citoyenne »
Un enseignant, membre du conseil pédagogique (séance du mois de novembre 2012) : « Il nous faudra repenser le rapport aux savoirs et leurs transmissions aux élèves, à l'aune des nouvelles technologies de l'information »
Un autre enseignant, lors de l'entretien annuel d'évaluation (mars 2011): « Nous avons besoin d'un cadre structurant qui permet de décrire et communiquer la stratégie de façon cohérente et claire »
Un élève, membre du groupe recherche (séance du mois de janvier 2012) : « nous apprenons aussi ailleurs que dans la classe »
Un autre élève, lors d'un entretien dans le cadre de la recherche (mars 2012) : « un collège ou un lycée doit être performant selon des critères que nous souhaitons de plus en plus larges ». Il rajoute :
« l'évaluation des élèves doit tenir compte de ce qu'ils apprennent en dehors de la classe »

Il s'agit de mesurer et de piloter des activités fondées sur le savoir et les stratégies de création de valeur que les missions de l'école exigent aujourd'hui.

Les chefs d'établissements se plaignent de « l'absence d'outils d'évaluation et de pilotage adaptés » (chef d'établissement, lors d'une séquence du groupe de travail du bassin, juin 2013) et « les EPLE ont du mal à générer des valeurs qu'ils ne peuvent ni mesurer, ni piloter » (Chef d'établissement, lors d'un entretien individuel, mars 2012). « Le projet académique, la LOLF, le projet d'établissement et le contrat d'objectif doivent pouvoir être articulés et traduits en termes de déploiement stratégique dans l'EPLE » (Cadre administratif au rectorat, lors d'un entretien, janvier 2012). Les acteurs souhaitent ainsi développer « un management global et participatif » (Chef d'établissement, groupe de travail du bassin, juin 2013). Ce type de management inclut également la nécessité de rendre compte et « les outils de reporting adaptés manquent aujourd'hui » (IG, entretien téléphonique, décembre 2011)). L'outil développé répond aux besoins exprimés par les acteurs interrogés. Nous l'avons pensé comme un outil de pilotage global et participatif de l'EPLE.

D'autres expériences de mise en œuvre de TBP montrent son intérêt pour accompagner des changements stratégiques et organisationnels majeurs. Les résultats sont en général positifs quant aux effets de son application qui montrent essentiellement l'intérêt du TBP pour créer des organisations orientées stratégie. Le TBP permet à ces dernières de mieux communiquer leur stratégie pour mieux la faire comprendre et pour mieux la suivre (problématique de traduction et de communication). Le TBP est également utilisé comme outil de pilotage pour créer une convergence avec la stratégie mise en œuvre. Le TBP offre en outre un cadre structurant de l'organisation pour établir de nouvelles liaisons entre les acteurs et les parties prenantes. Nous l'avons donc expérimenté pour mettre en cohérence les différents axes du projet d'établissement, pour assurer sa mise en convergence avec le projet académique. Il nous a permis de mieux communiquer, de mieux articuler les deux niveaux de pilotage (EPLE et Académie) et de traduire la stratégie en termes opérationnels : mise en évidence des capacités et des actifs qui sont cachés (ou bloqués) dans l'organisation. L'un des axes stratégiques du projet académique concerne la réussite de tous les élèves. Il vise à « conforter la réussite de tous les élèves ». Il nous fallait donc traduire cet objectif stratégique au niveau de l'EPLE, par le biais du projet d'établissement. Pour piloter la réalisation de cet objectif à l'échelle de l'EPLE, nous avons créé des indicateurs du TBP. Le taux de réussite globale des élèves (TRG), permet de mesurer un niveau de performance globale de réussite scolaire à la sortie du cursus de formation. Il prend en compte le pourcentage de réussite aux examens classiques, le pourcentage de validation du

socle commun et la prise en charge dans le cadre des PPRE. Nous avons également créé un indicateur qui a une portée globale et processuelle (PEVS). Il offre une échelle de mesure de l'efficacité des processus mis en œuvre par tous les acteurs qui concourent à la réussite des élèves. Le TBP fournit ainsi « la recette » qui permet d'associer des ingrédients déjà présents dans l'EPLE pour permettre de créer de la valeur à long terme. La recette correspond à son aptitude à associer les capacités et les ressources et à créer des propositions de valeurs pour répondre à des besoins des usagers de plus en plus différenciés. La dynamique qui a émergé du déploiement de l'outil a permis d'entrainer tous les acteurs et les parties prenantes à adopter le modèle de pilotage. Plus de 90 % des acteurs de l'EPLE utilisent ou font référence au TBP (résultat d'un sondage effectué lors d'une assemblée plénière, juin 2014). Cette adhésion est essentiellement düe à leur implication dans la construction de l'outil et dans la réflexion qui nous a amenés à affiner les concepts qui lui sont associés. Un enseignant, lors d'un entretien annuel (mars 2014), a qualifié l'outil de « cadre structurant qui permet de décrire et communiquer la stratégie de façon cohérente et claire ».

Notre recherche a montré la nécessité de la diffusion de modèles de pilotage qui impliquent davantage les acteurs et les parties prenantes dans le management de l'EPLE. Des résistances persistent, notamment de la part d'acteurs internes qui continuent à avoir une vision restreinte des missions de l'EPLE et ne prennent pas suffisamment conscience de l'évolution de son contexte. Ils refusent l'utilisation d'outils d'évaluation et de pilotage qui empruntent des concepts issus du secteur privé. Le principe même de l'évaluation de la performance ou de déploiement stratégique dans l'EPLE, les perturbe. Nous les avons justement placés au cœur de notre démarche de recherche, comme fil conducteur d'une approche du terrain pour analyser la réaction des acteurs et pour co-construire du sens sur ces concepts. Le protocole d'expérimentation mis en œuvre nous a permis d'atteindre amplement les objectifs de recherche.

La structure du TBP, définie et affinée tout au long du processus d'adaptation et de diffusion, a été validée par le conseil pédagogique. Il servira de cadre général à ce qui pourrait être à terme un modèle de contrôle de gestion de l'EPLE. Notre démarche de recherche aura permis notamment de valider le besoin des acteurs en matière d'instrumentation de gestion des EPLE. Nous aurons également mis en évidence les conditions d'appropriation des outils de contrôle de gestion qui passent nécessairement par la mise en action des acteurs grâce à un processus de co-construction de l'outil et le partage de sens liés aux concepts mobilisés. Le processus de construction du projet d'établissement nous a facilité la mise en relation entre les acteurs d'un EPLE et un outil de contrôle de gestion. Nous avons aussi validé l'hypothèse centrale 1 selon laquelle l'adaptation et la

diffusion d'un outil de gestion (TBP), adossé à la démarche de projet d'établissement permettrait de promouvoir le pilotage par la performance de l'EPLE. Dans l'encadré 15, des acteurs exposent leurs attentes et n'hésitent pas à se référer à la notion de performance, particulièrement mobilisée par le modèle managérial mis en place.

Encadré 15.

Un chef d'établissement du bassin de formation (juin 2011) met l'accent sur « la nécessité d'outiller la démarche de projet d'établissement en lui adossant un outil de pilotage par la performance »
Un enseignant, lors d'une séquence du groupe recherche (septembre 2012) : « le pilotage par la performance doit impacter les équipes éducatives », il poursuit : « la performance scolaire doit être le reflet d'une performance globale de l'EPLE »
Un enseignant, lors d'un entretien annuel d'évaluation (mars 2012): « Il faut rendre plus accessible la stratégie de l'EPLE »

Dans l'encadré 16, nous présentons un extrait de compte rendu d'un séminaire des personnels consacré à la construction du nouveau projet d'établissement. Le compte rendu fixe les axes du futur projet d'établissement et donne les priorités en termes de progrès attendus par les équipes.

Encadré 16.

Les progrès attendus classés par axe du futur projet d'établissement :

Axe élèves :
Trois domaines d'améliorations sont attendus. En premier lieu, les équipes attendent une meilleure formalisation de **parcours scolaires personnalisés** pour certains élèves assortis notamment de PPRE davantage construits. En second lieu, la prise en charge des élèves en difficulté doit être accompagnée de **mesures de remédiations scolaire et éducative** davantage structurées et lisibles, en lien avec le projet vie scolaire. Le troisième axe concerne enfin la nécessité de **différencier l'évaluation des élèves** en très grande difficulté.

Axe processus :
Pour améliorer la prise en charge de certains élèves qui sortent des critères habituels de ceux qui sont scolarisés au sein du collège Chevreul et pour contribuer à atteindre l'objectif de réussite pour tous, il sera nécessaire de parfaire le **protocole de construction et de suivi de leurs parcours scolaires**. Il faudra le rendre plus cohérent et plus lisible pour tous. Des PPRE mieux construits seront sans doute nécessaires. Nous devons également faciliter la pratique de concertation entre les équipes, par l'alignement de temps communs pour les réunions et la consolidation d'un processus de régulation à plusieurs niveaux. Nous devons également travailler à intégrer le service hébergement dans le processus global éducatif et faire de l'espace de restauration un vecteur supplémentaire d'éducation citoyenne. De la même manière, il nous faudra **développer le lien entre la classe et la vie scolaire** dans la gestion de l'absentéisme, des retards et des renvois de cours, notamment en développant la coopération entre le professeur principal et l'assistant d'éducation référent de la classe. Il nous faudra également faire de la **demi-pension un espace d'éducation citoyenne** et d'apprentissage du vivre ensemble. La pause méridienne doit être un moment privilégié pour développer des activités ludiques et pour accompagner les élèves dans l'apprentissage de l'autonomie, de la socialisation et de l'engagement citoyen.

D'une façon générale, nous devons avoir une lecture transversale de l'ensemble des activités offertes aux élèves. Nous devrons avoir le souci permanent d'offrir une gamme assez large d'activités complémentaires à tous nos élèves, en fonction de leurs besoins. Les parents souhaitent s'investir dans cet espace midi-deux, en apportant notamment leurs concours dans les animations d'ateliers ou de clubs ? Leurs représentants se sont même interrogés sur le manque d'activités proposées pendant cette plage. Le projet vie scolaire devrait contribuer à impliquer davantage les élèves et leurs parents dans une réflexion approfondie sur l'aménagement de cet espace-temps, autour d'un pôle vie scolaire restructuré autour du préau. Nous continuerons aussi à aménager des jeux extérieurs.

Axe apprentissage organisationnel :
Parallèlement à l'implantation d'e-lyco, **nous mettrons en place une mémoire organisationnelle** du collège qui nous permettra de partager des ressources pédagogiques, éducatives et administratives. La mémoire organisationnelle sera un levier important de cohésion entre les personnels et de lisibilité du nouveau projet d'établissement. Dans cette optique, nous souhaitons créer un environnement favorable à l'action, en accroissant la motivation et la mobilisation des personnels. Le développement des compétences et des capacités des personnels se fait en capitalisant sur les formations. La mémoire organisationnelle sera étayée par **un plan de formation continue** des personnels qui prendra en compte notre volonté de mutualiser et de partager les connaissances et les expériences acquises. Nous aurons également à faire un effort pour développer une meilleure lisibilité du projet d'établissement.

Axe moyens :
A la demande des équipes, nous aurons à faire un effort dans la **transparence** et dans la **lisibilité** de notre politique de gestion des moyens : budgétaires, DGH … Dans cette optique, nous mettons en place un **outil de contrôle de gestion** pour promouvoir des leviers au service du projet d'établissement.

Dans l'encadré 17, nous mettons un deuxième extrait de la délibération du conseil d'administration qui concerne le projet d'établissement et qui valide en même temps le modèle managérial mis en place.

Encadré 17.
Projet d'établissement 2013-2017

« M EL BAHRI fait une présentation détaillée du nouveau projet d'établissement, notamment à l'aide d'un diaporama. Il ressort de cette explication que le nouveau projet d'établissement du collège Chevreul s'inscrit dans l'esprit du projet académique. Il a été préparé en lien avec les équipes du collège, les élèves et les parents. Par ailleurs, sa construction a servi d'ancrage à l'adaptation et à la diffusion d'un modèle de pilotage de l'EPLE, basé sur un tableau de bord prospectif. Ce dernier a été étudié en tant que modèle de construction et de déploiement du projet d'établissement. Nous nous sommes ainsi inscrits dans une démarche volontariste pour promouvoir l'implémentation du projet d'établissement et pour accompagner le déploiement stratégique dans l'EPLE, dans un contexte de gouvernance académique. Cette démarche place le pilotage de l'EPLE dans une logique de déploiement stratégique continue et itérative qui implique tous les acteurs et les parties prenantes (personnels de direction, cadres administratifs et techniques, professeurs, parents, élèves, agents techniques, autres partenaires internes et externe à l'établissement …). Dans le processus de construction du nouveau projet d'établissement, nous nous sommes efforcés d'intégrer toutes les dimensions du fonctionnement de l'EPLE. Les performances visées concernent à la fois les actions pédagogiques et scolaires mais également celles liées aux comportements des acteurs et au type de pilotage mis en œuvre. Nous avons cherché à responsabiliser davantage les acteurs de terrain, notamment en les mettant davantage en mouvement, en les aidant à s'adapter aux nouvelles réalités et en impulsant une culture du travail collectif. Dans cette optique, la co-construction d'un outil de gestion vise à faciliter cette construction collective par l'implication des acteurs dans l'élaboration du projet et dans la construction de sens pour aider à faire du service public d'enseignement encore plus performant.
Vous trouverez en annexe un diaporama qui explicite davantage cette démarche.
Vous trouverez également en annexe un exemplaire de projet d'établissement.

Le projet d'établissement 2013-2017 est approuvé à la majorité de 15 voix pour et 2 abstentions. »

L'appropriation d'un outil de gestion est analysée par Grimand (2006, p. 20) comme « une opportunité de repenser les rapports entre conception et usage ». Son ancrage à la démarche de projet d'établissement a renforcé son identité dans un système social auquel il participe tout en étant structuré par lui (Gleonnec, 2003). Selon l'auteur, l'appropriation c'est une « rencontre avec autrui » qui permet « d'apprivoiser ce qui paraissait autre ou lointain de sorte qu'il devienne proche ». L'appropriation de l'outil de gestion est considérée comme acquise en même temps que le vote du projet d'établissement par le conseil d'administration. Le processus a débouché sur l'émergence d'un modèle managérial adapté à l'EPLE.

Le tableau de bord prospectif que nous avons adapté et dont la diffusion a été expérimentée est perçu comme un vecteur potentiel de changement managérial de l'EPLE. Il

permet de « regarder au-delà des indicateurs financiers et de se concentrer sur les facteurs qui créent de la valeur aux usagers » (inspecteur, entretien, avril 2012).

Par ailleurs, le processus de diffusion du modèle que nous avons suivi et la communication qui a été mise en œuvre ont contribué à développer une vision partagée de la stratégie que nous mettons en œuvre dans le cadre du projet d'établissement. L'encadré 18 présente des témoignages qui vont dans ce sens. En participant aux processus de conception et de diffusion de l'outil de pilotage et, parallèlement, à celui de la refonte du nouveau projet d'établissement, les acteurs et les parties prenantes ont développé une vision partagée de la politique éducative et du déploiement stratégique qui l'accompagne au sein de l'EPLE. Lorsqu'ils ont compris les objectifs stratégiques du projet d'établissement, ses déclinaisons budgétaires et les propositions de valeurs supplémentaires pour les usages qui en découlent, nous avons constaté un surcroit d'intérêt et une réelle adhésion à la vie de l'établissement (augmentation de près de 15 % du taux de participation aux élections des représentants au conseil d'administration, pour le collège des enseignants). Des idées innovantes ont commencé à émerger du terrain qui vont dans le sens du modèle de pilotage mis en place (demande d'un enseignant, représentant au conseil d'administration, d'affichage des indicateurs de suivi de la consommation des heures pour le suivi éducatif). Chaque partie fait du TBP un fil conducteur dans sa tâche au quotidien et un outil de dialogue de gestion en interne. Les objectifs stratégiques qui y sont formalisés en termes d'objectifs opérationnels sont intégrés dans le fonctionnement des différents services. Ainsi, les comptes rendu des conseils d'enseignement (réunion des enseignants par discipline ou groupe de disciplines) font systématiquement référence aux objectifs stratégiques de l'EPLE. C'est le cas notamment lorsque des demandes d'équipement en manuels ou en matériels numériques sont justifiées par la nécessité d'augmenter le niveau de performance global des élèves : supplément d'équipements en tablettes pour promouvoir une pédagogie différenciée, achat de manuels de « Français langue étrangère » (FLE) pour des élèves non francophones... Nous avons par ailleurs noté une augmentation de plus de 50 % des actions dans le cadre du CESC impliquant des enseignants. Il s'agit essentiellement d'actions de prévention qui rentrent dans le cadre de l'intégration des services restauration et de santé dans le processus éducatif : prévention aux conduites à risques, éducation aux goûts et aux choix... Les différentes divisions de l'EPLE disposent d'un outil qui leur permet d'établir leur propre plan de performance qui découle du projet d'établissement et du cadre budgétaire. Le TBP établit la cohésion d'ensemble, tout en permettant une souplesse de déploiement stratégique au sein de l'EPLE. Les réunions de direction et les réunions du conseil pédagogique permettent d'assurer le suivi. Le TBP sert de cadre à ces réunions qui perdent

peu à peu leur dimension exclusivement verticale pour prendre en compte une dimension horizontale qui donne plus de relief à la régulation au sein de l'EPLE.

La validation du diagnostic pour le nouveau projet d'établissement par le conseil pédagogique, dès la rentrée 2012 a permis en même temps la validation des axes du TBP. Parallèlement, dans la rédaction du rapport d'activité de la même année scolaire, nous avons commencé à introduire les concepts et les axes du TBP qui ressortent de notre processus de recherche et validés par le conseil pédagogique. Ainsi, l'outil de pilotage devient peu à peu le modèle d'élaboration du rapport annuel d'activité qui deviendra par la suite le rapport annuel de performance. Nous avons décidé d'y évoquer pour la première fois des concepts clés qui ont fait l'objet de recherche, d'expérimentations et de validations en amont. Précisément, nous avons demandé à la gestionnaire de concevoir le budget prévisionnel en tenant compte du cadre conceptuel du modèle de pilotage de la recherche. Au moment de la présentation du budget par la gestionnaire, nous avons adopté une attitude d'observation participante afin d'analyser les éventuelles réactions des acteurs, particulièrement des représentants des professeurs, fortement syndicalisés pour certain et dont l'un des leaders n'hésite pas à intervenir. Nous n'avons pas eu de positions de refus ou de remarques sur le contenu de cette présentation qui avait été suivie d'une annonce de notre part de la perspective d'accompagner la mise en œuvre du budget par le tableau de bord prospectif en cours de finalisation. Le compte financier de l'exercice 2012 a été présenté en mars 2013, en faisant référence à quelques concepts qui fondent le TBP. Nous avions particulièrement mis l'accent sur les concepts de performance, d'indicateurs de résultats et de rapport de performance. Rappelons que les concepts qui ont fait l'objet de présentation lors du CA ont par ailleurs été validés par les instances intermédiaires de pilotage et que le TBP a été validé comme outil de gestion pour la mise en œuvre du projet d'établissement et de la procédure budgétaire. Il s'agit d'une étape de la démarche qui nous a permis d'observer la réaction des membres du CA et de valider le processus de mise en pratique du modèle. Nous avons ainsi réussi à faire valider le modèle de TBP et des concepts clés qui l'accompagnent : performance, pilotage prospectif, pilotage par la performance de l'EPLE...

b. Les institutions :

Notre démarche de recherche s'inscrit dans un contexte institutionnel marqué par un volontarisme politique pour impulser des changements dans le système éducatif, au plus près de l'usager. Les moyens déployés n'ont jamais été aussi importants et le budget de l'Education Nationale est le plus important budget de l'Etat. Nous avons conscience que

l'EPLE constitue aujourd'hui le maillon du système qui retient le plus l'attention. Nous avons interrogé des acteurs institutionnels (inspecteurs, secrétaires généraux, DASEN). Beaucoup mettent en avant la nécessité d'affiner les relations avec l'EPLE, particulièrement pour faciliter le déploiement de la politique académique. Les chefs d'établissements interrogés nous confirment également leur besoin de disposer de modèles de pilotage adaptés pour les aider à mieux déployer la politique académique au niveau de l'EPLE et de rompre avec un management exclusivement vertical. Les collectivités territoriales cherchent aussi à adapter leurs indicateurs de pilotage à la réalité du terrain. Parallèlement à notre étude dans l'EPLE, nous avons intégré un groupe de travail mis en place par le Conseil Général pour réfléchir à l'harmonisation des outils de pilotage et des indicateurs dans les collèges du département. Notre démarche de recherche les a beaucoup intéressés. Le choix de la collectivité locale de nous associer à ce groupe de travail s'inscrit dans la continuité de nos travaux dans l'EPLE dans lesquels nous avions associé un cadre en charge du suivi de gestion des collèges. En s'inscrivant dans la continuité de nos travaux, l'initiative du Conseil Général montre que l''hypothèse centrale 1 serait vraie pour les relations avec les acteurs externes de l'EPLE.

Nous avons par ailleurs validé le principe de la structuration du budget de l'EPLE en tenant compte des axes du projet d'établissement et de ceux du TBP, tels qu'ils ont été validés par le conseil pédagogique durant l'année scolaire 2012/2013. Durant cette même période, nous avons relié le processus expérimental lié au TBP à celui de la mise en place du nouveau cadre budgétaire et comptable. Ainsi, pour renforcer le message sur l'intérêt de la diffusion du TBP, nous avons clairement indiqué que nous souhaitions faire le lien avec la procédure budgétaire, en la renforçant par un outil de contrôle de gestion. Le cadre institutionnel qui justifie ce déploiement étant celui de la LOLF et la nécessité de son articulation avec le pilotage de l'EPLE. Ce nouveau cadre institutionnel de gestion nous a donc servi de prétexte pour introduire progressivement un outil de gestion. L'encadré suivant illustre la position institutionnelle par des propos d'inspecteurs. L'encadré 19 présente un extrait d'une délibération du conseil d'administration.

Encadré 18

Un IEN, lors d'un entretien (novembre 2012) : «un outil de pilotage par la performance de l'EPLE pour conforter la continuité éducative entre l'école et le collège et entre le collège et le lycée »
Un IPR (entretien, février 2013) : « Un outil de pilotage par la performance pour conforter l'autonomie de l'établissement »
Un IPR interrogé (entretien, mois de janvier 2011) : « Il faut impliquer tous les acteurs de l'EPLE en vue d'un management moderne et outillé »
IPR (entretien, mars 2012) : « Le nombre de parcours personnalisés de réussite éducative mis en place, croisé avec le taux de réussite (factuels) aux examens, accroît le sens et la portée des résultats de l'EPLE »

Encadré 19. (extrait)

Collège Chevreul
4 rue Prébaudelle
49100 Angers

PROCES VERBAL DU CONSEIL D'ADMINISTRATION N° 3 DU 2 DECEMBRE 2013

[...]

9) Budget de l'exercice 2014 (cf document joint)

Mme LIDEC explique que le budget a été élaboré dans le cadre de la réforme du cadre budgétaire et comptable mise en place l'année passée.

La réforme du cadre budgétaire et comptable (RCBC)

La réforme, inspirée dans l'esprit de la LOLF, simplifie le cadre budgétaire par la mise en place de 5 services obligatoires, au lieu des multiples chapitres alphanumériques qui existaient précédemment. Elle renforce l'autonomie des établissements par une approche plus personnelle du budget, au travers du projet d'établissement, du contrat d'objectifs et des projets propres au collège.
Madame LIDEC rappelle que la comptabilisation des amortissements est rendue obligatoire en comptabilité budgétaire et a une incidence sur le résultat en cas d'amortissement de biens financés par les fonds de réserve.
La nouvelle approche du bilan est expliquée: D'une part, le résultat prévisionnel, commun aux cinq services, enregistre la différence entre l'ensemble des charges et des produits, y compris les amortissements. D'autre part, la capacité d'auto-financement (CAF) corrige le résultat des variations induites par les opérations pour ordre (amortissements notamment) et constitue le véritable résultat de l'exercice, qui met en évidence l'enrichissement (CAF) ou l'appauvrissement (IAF – insuffisance d'auto-financement) de l'EPLE.
Madame LIDEC informe les membres du Conseil d'administration des masses salariales Etat de l'établissement. Cette information a pour objectif de connaître le coût de fonctionnement, y compris en personnels.

Monsieur FOURIER, professeur représentant la Liste Inter-Syndicale, déplore que cette obligation d'information n'ait pas d'intérêt par rapport à la réussite de nos élèves.
Monsieur EL BAHRI souligne que cette information, outre son caractère obligatoire, a pour principal intérêt de compléter les informations de gestion et nous permettra à terme de mettre en œuvre un outil de contrôle de gestion et une comptabilité analytique. A titre d'illustration, il a cité la possibilité qui nous sera faite de connaître avec précision le coût complet d'actions que nous mettons en place, telles les opérations de remédiation (aide aux devoirs, PPRE …) et de pourvoir en apprécier l'efficacité et l'efficience.
Le débat s'est poursuivi par la suite, notamment par monsieur FOURIER, qui a indiqué que cette démarche s'inscrit pleinement dans l'esprit de la LOLF, notamment pour comparer le rapport entre la réussite des élèves dans les EPLE et le coût en moyens humains. Quant à monsieur LEDEVIN, représentant FCPE des parents d'élèves, il craint le danger de mettre les établissements en concurrence, notamment en faisant le rapprochement avec le plan comptable des entreprises (salaires, amortissements). Le rapprochement avec le plan comptable des entreprises privées est bien confirmé, notamment par Monsieur DECOUX, agent comptable. M EL BAHRI a par ailleurs précisé que la comptabilité demeure une source essentielle d'informations pour la gestion de l'EPLE et que le CA est un organe de contrôle et de délibération. Il n'y a pas lieu d'avoir des craintes quant au rapprochement avec les principes de la comptabilité privée qui nous donnera des leviers complémentaires pour le pilotage de l'EPLE.

Nous avons profité du débat budgétaire et de l'introduction de la réforme du cadre budgétaire et comptable des EPLE pour annoncer notre projet de mettre en place un outil de contrôle de gestion. L'extrait de la délibération du conseil d'administration montre un position assez ouverte des représentants des enseignants : « Monsieur FOURIER, professeur représentant la Liste Inter-Syndicale, déplore que cette obligation d'information n'ait pas d'intérêt par rapport à la réussite de nos élèves. ». Le représentant des personnels exprime son intérêt pour un système d'évaluation global : « Le débat s'est poursuivi par la suite, notamment par monsieur FOURIER, qui a indiqué que cette démarche s'inscrit pleinement dans l'esprit de la LOLF, notamment pour comparer le rapport entre la réussite des élèves dans les EPLE et le coût en moyens humains. »

c. Les parents et les élèves :

La nécessité d'y adjoindre une dimension horizontale est également ressenti par les parents que nous avons interrogés. Ils expriment un intérêt croissant pour le fonctionnement de l'établissement scolaire et beaucoup souhaitent contribuer à son fonctionnement. Ils ne savaient pas toujours comment y parvenir. Les parents ont été associés à la construction du TBP, par l'intermédiaire de leurs représentants. Ces derniers y ont contribué, notamment en tant que membres du groupe recherche. Ils ont donné leurs avis lors des débats qui ont porté sur la construction des indicateurs. Certains parents ont été interrogés individuellement, en marge des réunions parents/professeurs. L'encadré suivant illustre les différents points de vue donnés par des parents.

Encadré 20.

Propos de parents lors des différentes séquences du groupe recherche : « il nous est de plus en plus difficile de mobiliser les parents », « Il faudra envisager une formation pour les représentants des parents au conseil d'administration », « beaucoup de parents exprime la nécessité de bien connaître le fonctionnement de l'EPLE », « il nous faudra travailler sur des indicateurs pertinents pour mobiliser davantage les parents dans la scolarité de leurs enfants »
Un parent, lors d'un entretien informel, en marge d'une rencontre parents/professeurs (septembre 2012) : « Nous avons l'impression que l'école est difficilement réformable d'en haut. Nous pouvons agir directement sur le quotidien, dans la vie de l'établissement ».
Un parent, lors d'un entretien concernant son enfant (contestation d'une note) (février 2013) : « on a l'impression que les enseignants sont intouchables ». Il poursuit : « quel sens donner à cette note ».
Un autre parent : « il faudra clarifier le fonctionnement des instances de l'EPLE »
Un parent, représentant au conseil d'administration (séance de décembre 2012) : « les parents ont besoins d'avoir des informations complètes sur les performances de l'établissement »
Un représentant des parents (Groupe recherche, janvier 2012): « il faut penser le pilotage de l'EPLE d'une façon globale »

Les idées apportées par ces parents ont fortement contribué à la mise en œuvre de l'indicateur portant sur la place accordée au dialogue avec les parents (DialPr). Il nous permet de mesurer la qualité de l'accueil des parents et le degré de leur implication dans la politique éducative, en tant que partenaires éducatifs. Cet indicateur a pour vocation de mettre en œuvre un protocole de suivi des réclamations des parents et de la traçabilité des réponses données afin d'en apprécier la qualité en termes de délais et de pertinence des réponses données.

Le tableau de bord prospectif sert à leur communiquer les objectifs stratégiques du projet d'établissement ainsi qu'aux autres acteurs et aux parties prenantes de l'EPLE. Par exemple, un objectif de réussite pour tous les élèves, concerne, d'une façon transversale, plusieurs acteurs. En premier lieu, une réflexion a été menée au sein du conseil pédagogique afin de définir les modalités de la mise en œuvre des objectifs définis par le projet d'établissement, en termes de pratiques pédagogiques, d'organisations scolaires, de contenu et de progression. L'objectif de réussite scolaire pour tous concerne aussi les parents, qui en lien avec la vie scolaire et le professeur principal, vont devoir assurer la continuité entre l'établissement scolaire et le foyer afin de permettre au mieux la continuité pédagogique et éducative génératrice de réussite scolaire. Dans cette optique, nous avons mis en œuvre des indicateurs pour le suivi des parcours scolaires personnalisés. Ainsi, le nombre de PPRE (Parcours Personnalisés de Réussite Educative) mis en place sera un indicateur de pilotage pertinent. La communication avec les parents sur les modalités de sa mise en place a été un levier important. La communication s'est faite d'abord collectivement, lors des réunions plénières avec les personnels et les parents. En ce qui concerne les parents, nous entamons la communication dès la première rencontre, en début de cycle, avec les parents de 6ème. Cela permet de donner un signal fort aux parents en termes de continuité éducative entre les cycles et de suivis individualisés des élèves. Dans cette optique, cette communication permet d'insister sur le rôle central des parents, au niveau du suivi des parcours de leurs enfants et de leur implication dans la vie de l'établissement et du suivi de ses performances. Nous poursuivons cette communication lors des différentes réunions organisées avec les parents, tout au long de l'année, en plénière ou en groupes restreints (représentants). D'une façon générale, nous poursuivons la communication individuellement, essentiellement auprès des élèves et des parents concernés, sur l'intérêt et le sens des PPRE. La communication prend également une dimension institutionnelle en permettant de présenter d'une façon complète les performances de l'EPLE, auprès de l'institution et auprès de grand public.

d. Les acteurs du bassin de formation :

Les observations dans le cadre d'un bassin de formation nous ont permis de cerner l'importance croissante du jeu des relations informelles dans le pilotage des EPLE et dans la gouvernance du système éducatif. Une analyse relationnelle, notamment, dans cette optique, nous permet de dégager les plus-values potentielles engendrées par le bassin de formation pour la régulation du système éducatif. Plus précisément, les résultats de la recherche mettent en évidence l'émergence de coopérations entre les EPLE dans le cadre du bassin de formation, basées sur les identités collectives avec un ancrage territorial fort. Le principe de régulation repose ici sur des liens informels entre les acteurs dont la motivation essentielle relève plutôt de l'ordre de l'appartenance à un groupe ou à une communauté. La mise en réseau de ces derniers est nécessaire notamment pour mutualiser sur la construction des outils. Dans cette optique, le bassin de formation peut être considéré comme un réseau institutionnel local au service du pilotage des EPLE et de la mise en œuvre des outils de gestion. Un chef d'établissement, membre du groupe de travail du bassin a mis en évidence (février 2012) : « l'importance du lien entre les instances de pilotage de l'EPLE et ceux du bassin de formation, notamment dans l'optique de mutualiser sur la construction des outils de gestion ». Un autre chef d'établissement, également membre du groupe de travail du bassin de formation (mai 2012) met l'accent sur la nécessité d'un « management global et participatif ». Nous avons en outre suivi la mise en œuvre d'une fiche de liaison entre le premier degré et le second degré, sur la mise en place des Parcours Personnalisés de Réussite Educative, dont la conception a été mise en œuvre dans le cadre du bassin de formation, par le biais d'une commission ad hoc, et dont la diffusion commence dès la classe de CM2. Elle est ensuite transmise au collège pour assurer le suivi du parcours de l'élève et lui garantir une continuité éducative. Notre modèle managérial s'inscrit dans la continuité de cette initiative rendue possible par une dynamique liée au bassin de formation.

Par ailleurs, en tant qu'espace de co-construction d'outils de gestion, le bassin de formation présente les traits caractéristiques de réseau de mise en œuvre de politique éducative. Les acteurs y trouvent là un espace de construction d'une culture commune et un vecteur de diffusion d'innovations managériales.

F. Opérationnalisation du modèle :

1. De l'importance de l'accountability :

L'accounatability est un concept qui nous vient des USA. Il fait référence à la notion de responsabilité. Cette dernière permet d'identifier des acteurs dans une situation complexe en rendant cette situation compréhensible, notamment afin de pouvoir rendre un jugement ou donner une appréciation. La responsabilité découle de la confiance de la hiérarchie, donnée à un salarié. La contrepartie de la délégation dans le cadre des politiques et procédures en vigueur est la responsabilité personnelle de celui qui a l'autorité et décide. Il faut " rendre compte de l'usage fait de l'autorité déléguée " (Sloan dans Dale E. (éd.) (1965), Readings in Management : Landmarks and New Frontiers, New York, McGraw-Hill, 1965, p. 219). Ainsi, L'accountability serait ainsi la version mécaniste de la responsabilité (Henri BOUQUIN : Les fondements du contrôle de gestion (nouveau texte), Paris, PUF, "Que sais-je ? n° 2892. © PUF). C'est notamment dans cette perspective qu'il faut, aussi, placer certains processus de contrôle de gestion

Hervé Dumez (2008), définit l'accountability, ou le rendre compte, comme une action effectuée par un salarié, dans le cadre de son contexte de travail, qui consiste à rendre compte de la tâche qui lui est confiée à son supérieur hiérarchique. L'employé rend compte sur la manière dont l'action a été menée et les objectifs ont été atteints ou non. Le modèle que nous avons construit formalise davantage le rendre compte par les différents services de l'EPLE : la vie scolaire, le cendre de documentation et d'information, le service de gestion, les enseignants… Il permet de faire remonter plus facilement les informations (reporting) pour permettre au chef d'établissement d'établir le tableau de bord prospectif.

➢ Alimentation périodique :

L'alimentation périodique concerne tous les acteurs, selon leurs missions ou leurs intérêts dans le fonctionnement de l'EPLE. Le processus d'alimentation du TBP englobe un système de reporting qui reprend pour partie le système d'information existant. Il en est ainsi, par exemple, du tableau de bord de la vie scolaire. Le reporting effectué régulièrement, soit à la suite d'une réunion de régulation (suivi de l'absentéisme par exemple), soit automatiquement (signalements d'incivilités qui nécessitent une prise de sanction), permettent d'alimenter les indicateurs du TBP. La tenue du TBP est assurée par l'équipe de direction qui se charge de collecter les informations pour établir les indicateurs.

- **Rapport annuel d'activité :**

Nous avons choisi de rédiger le rapport annuel d'activité, que nous appelons « rapport annuel de performance » (RAP), en suivant la trame du projet d'établissement. Ce dernier structure également le TBP. Le RAP est une obligation instituée par la RCBC sans contraintes particulières de présentation. Le choix que nous avons fait, en facilite la rédaction et nous procure une source d'informations sûre et facilement exploitable. Nous avons ainsi un outil de pilotage complémentaire dans la continuité du TBP. Le RAP est discuté devant le conseil pédagogique avant d'être voté par le conseil d'administration. Nous avons présenté, pour la première fois le RAP, à titre expérimental, devant le conseil d'administration, le 07 novembre 2011 (encadré 21). Il présente les activités réalisées et les résultats obtenus par l'établissement, essentiellement en ce qui concerne les examens et les statistiques d'orientation des élèves.

Encadré 21

Angers, le 07 novembre 2011
M. le principal
Aux équipes du collège

Collège Chevreul
4 rue Prébaudelle
49100 Angers

Objet : Projet de rapport annuel d'activité de l'année scolaire 2011/2012

Le rapport annuel d'activité du collège de cette année aura un rôle important dans le processus d'élaboration du nouveau projet d'établissement (2013/2017). Il vous est présenté ici un projet qui sera enrichi avec vos apports complémentaires et vos commentaires puis validé par le CA du collège avant d'être transmis à nos supérieurs hiérarchiques et à la collectivité territoriale tutelle. Etabli au début d'une année scolaire ; Il nous permettra de réfléchir sur le nouveau projet d'établissement et nous souhaitons en faire un outil de diagnostic partagé. Nous mènerons ainsi une démarche interne de réflexion parallèlement au processus académique d'élaboration du nouveau projet académique et en lien avec les résultats de la concertation nationale qui aboutira à la nouvelle loi de programmation.
Nous nous efforcerons donc de donner au rapport d'activité de cette année une double dimension. Tout d'abord, il relatera une année de fonctionnement du collège et effectuera un bilan intermédiaire au regard du contrat d'objectifs et du projet d'établissement. Il nous permettra aussi d'avoir un diagnostic partagé en vue d'établir le nouveau projet d'établissement et nous nous efforcerons dans cette optique de lui donner une dimension prospective. Un tableau de bord sera établi à cet effet et aura plusieurs axes, tels que : 1) Au regard de nos missions, les processus mis en oeuvre 2) Au regard des attentes des usagers (élèves et parents), le degré de satisfaction 3) Organisation et pilotage mis en oeuvre 4) Cadre comptable et budgétaire ...
Dans cette optique, nous souhaitons impulser un véritable pilotage concerté et mettre en oeuvre pour cela, une démarche participante de l'auto-évaluation. Il vous est proposé aujourd'hui une première ébauche du rapport d'activité de l'année 2011/2012. Il sera travaillé et validé en conseil pédagogique avant d'être soumis au Conseil d'Administration du collège.

- **Bilan intermédiaire du projet d'établissement** :

Le bilan intermédiaire du projet d'établissement est présenté à mi-parcours, selon un format RAP plus étoffé, au conseil d'administration du mois de décembre 2013. Il reprend les indicateurs du TBP et leur analyse. Il est discuté en conseil pédagogique et des actions correctrices peuvent être proposées. Son élaboration ne découle pas d'une obligation institutionnelle. Ce bilan permet de faire le point sur la réalisation des objectifs du projet d'établissement et de prendre d'éventuelles décisions de régulation. Il fournit également des indicateurs de suivi du contrat d'objectifs.

2. Les changements observés par les acteurs :

a. Les acteurs internes de l'EPLE :

La participation des acteurs au suivi des indicateurs les met davantage en situation de responsabilité et le rendre compte prend tout son sens. Ils reconnaissent l'intérêt de faire remonter les informations. Les professeurs principaux n'hésitent plus à nous renseigner suite à une rencontre avec les parents : nombre de parents reçus, signalement de leurs éventuelles demandes d'aides pour leurs enfants … Les informations sont enregistrées et font l'objet de traitements immédiats : convocation d'équipe éducative pour mettre en place un « parcours personnalisé de réussite éducative » par exemple. Lors d'une réunion de l'une de ces équipes, un enseignant a mis l'accent sur « l'importance de la remontée de l'information pour permettre aux équipes d'être réactives et pour faciliter le suivi des élèves ».

Par ailleurs, le format de présentation du RAP et du bilan intermédiaire du projet d'établissement, calqué sur la structure du TBP conforte ce dernier dans son rôle d'outil de contrôle de gestion. Il offre une lisibilité suffisante sur la mise en œuvre de la politique éducative dans l'EPLE et son suivi. Les acteurs se sentent « davantage impliqués dans la vie de l'établissement » (Professeur). Ils lisent plus facilement les informations qui proviennent du pilotage de l'EPLE et apportent davantage leur concours dans l'analyse de la situation de l'établissement. Nous avons constaté, par exemple, une augmentation des questions diverses présentées au conseil d'administration et qui proviennent des équipes. Elles concernent des sujets plus variés : la pédagogie, l'hébergement, les ressources documentaires, les conditions d'accueil… Elles montrent l'intérêt porté aux indicateurs de pilotage par les acteurs. L'encadré suivant illustre les différents points de vue donnés par les acteurs liés aux changements sur le terrain.

Encadré 22.

Un enseignant, membre du conseil pédagogique (séance du mois d'avril 2014) : « la mise en œuvre d'indicateurs de pilotage liés au suivi des élèves, nous aident à être plus réactif, au plus près de leur intérêt»
Un enseignant, membre du conseil d'administration (mars 2014 : « le RAP nous rapproche du pilotage et clarifie le fonctionnement de l'EPLE »
Un enseignant (conseil pédagogique, avril 2014): « Les indicateurs fournis, notamment dans le compte rendu du conseil d'administration, nous responsabilisent davantage (ventilation de la DGH, suivi de la consommation horaire...) »
La gestionnaire (conseil pédagogique, mai 2014) : « le modèle mis en place aide à rendre plus opérationnel le système de régulation de l'EPLE »
Un parent, membre du conseil d'administration (mars 2014) : « le RAP nous fournit davantage d'informations sur le niveau global de performance de l'établissement »

b. Les institutions :

Le reporting augmente la qualité de l'information qui remonte vers les institutions. Par ailleurs, le système mis en place accélère le traitement des enquêtes demandées. Il en est ainsi par exemple lorsque nous devons faire remonter à l'Administration le suivi des élèves en difficulté et le nombre de parcours personnalisés mis en place. Il s'agit d'une enquête que nous renseignons chaque année scolaire, vers le mois de janvier. Cette remontée de l'enquête est souvent assortie d'une demande de moyens complémentaires de notre part. Une connaissance précise de l'état des besoins, exprimée par les enseignants, accroît souvent la pertinence de la demande et accélère son traitement.

Le format de rédaction du RAP offre une plus grande cohérence qui permet aux institutions d'avoir les informations sur l'évolution de la situation de l'EPLE, au regard des objectifs contractualisés. C'est le cas par exemple du suivi du contrat d'objectifs. Le suivi des objectifs fait l'objet d'une discussion lors du dialogue annuel de gestion avec le DASEN. De l'aveu même de ce dernier, le TBP est une source d'informations qui aide à mieux connaître l'EPLE et qui facilite le dialogue de gestion avec les équipes de direction. Cela facilite la prise de décision, particulièrement en ce qui concerne l'attribution des moyens et son suivi. Nous illustrerons le changement constaté sur le terrain par des propos d'acteurs, dans l'encadré suivant.

Encadré 23.

Le DASEN, lors du dialogue de gestion (novembre 2013) : « le modèle de gestion que vous avez mis en place dans votre établissement offre un cadre de discussion et de dialogue »
Un chef d'établissement (groupe de travail du bassin, mars 2014) : « une carte de pilotage de l'EPLE pour plus de lisibilité »
IPR (entretien, janvier 2014) : « le RAP est une source complémentaire d'information sur le niveau de performance de l'EPLE »

c. Les parents et les élèves :

Comme les autres parties prenantes, les représentants des parents et ceux des élèves participent plus activement à la remontée de l'information. L'un des représentants des parents aux conseils des classes, nous a affirmé avoir pris conscience de la « remontée des informations en raison de l'existence d'indicateurs de pilotage partagés ». Il nous a dit à cet égard qu'il « se sent davantage concerné par ces indicateurs » et que cela motive les autres parents à faire remonter les informations. Le dialogue avec les parents et les élèves est facilité par le sens partagé qu'ils attribuent aux indicateurs et des actions mises en place. Un parent d'élève nous a dit, « qu'ayant participé à la construction des indicateurs, il adhère plus facilement à leur gestion et à leur exploitation ». Le nombre de demandes d'accompagnement de leurs enfants, émanant de parents lors de rencontres avec les professeurs, a plus que doublé durant la première année de mise en place de l'outil de gestion. Parallèlement, nous avons augmenté de 45 % le nombre de PPRE mis en place dans l'établissement. Il y a donc une synergie entre l'augmentation des signalements par les parents et celle des dispositifs d'accompagnement mis en place.

Outre l'amélioration des indicateurs d'ambiance (baisse de 25 % des incivilités, baisse de 50 % des incidents de voisinage ...), les professeurs nous ont signalé le quasi-doublement des candidatures d'élèves aux élections des délégués des classes. La CPE fait état d'une amélioration substantielle du taux de présence des délégués des classes aux réunions du conseil des délégués. Cette amélioration est corrélée par un taux de présence des représentants des élèves au conseil d'administration proche de 100% à chaque séance. Ces améliorations coïncident avec la mise en place du TBP. Nous estimons qu'elles s'expliquent, pour une large partie, par l'intérêt porté à l'outil de gestion, de la part des représentants des élèves qui ont participé à sa construction et qui ont contribué à sa

présentation et à sa promotion auprès des autres délégués des élèves. Ces derniers ont obtenu la possibilité, à l'issue de chaque conseil des délégués, lors d'une séquence de cours qui suit, de faire un compte rendu à leurs classes respectives. Lors de la réunion du conseil pédagogique du 20 mars 2014, dont un point de l'ordre du jour était consacré à un point sur les conseils des classes, plus de 80 % des professeurs principaux présents nous ont fait état d'une amélioration de la qualité des échanges entre les délégués et les autres élèves. Ces séquences sont organisées au lendemain des conseils des classes, lors d'une heure dite « de vie de classe ». Cette amélioration de la qualité s'est traduite par un travail sérieux de la part des délégués et un réel investissement de la part de l'ensemble des élèves. Nous avons également observé une meilleure remontée des informations sur le ressenti du vécu dans l'établissement, par le biais des délégués des élèves et des parents, lors des conseils des classes : le taux moyens des retours des questionnaires émanant des acteurs concernés est passé de 45 % à 65 % par classe (questionnaires distribués en amont des conseils des classes), de septembre 2013 à juin 2014. Cette amélioration est attribuée également à la dynamique créée par la mise en place du TBP qui a permis de mobiliser les acteurs sur la remontée des informations liées au pilotage de l'EPLE.

d. Les acteurs du bassin :

Cette phase de la recherche n'a pas donné lieu à des observations approfondies dans les pratiques de mise en œuvre des acteurs du bassin (chefs d'établissements et inspecteurs essentiellement). L'opérationnalisation du modèle n'a concerné qu'un EPLE et n'a pas fait l'objet d'une généralisation. Les échanges effectués dans le cadre du groupe de travail du bassin, ont permis de mutualiser certaines pratiques. Les modèles de tableau de bord qui sont les plus utilisés sont issus de la base APAE. Il s'agit de modèles classiques qui utilisent des indicateurs essentiellement numériques liés aux résultats aux examens et aux statistiques sur la population accueillie (suivi des effectifs, répartition par catégories socioprofessionnelles...), sur les personnels... Le principe de mise en place d'un contrôle de gestion à partir d'un tableau bord prospectif a intéressé les acteurs. Nous présentons des témoignages dans l'encadré suivant :

Encadré 24.

Un chef d'établissement (séance de présentation du modèle, groupe de travail du bassin, mai 2014) : « le modèle présenté offre une base intéressante pour un futur système de contrôle de gestion de l'EPLE »
Un chef d'établissement, animateur de bassin (Entretien, mars 2014) : « il nous faudra étudier les conditions de sa généralisation à l'échelle du bassin »
Un IPR (entretien, avril 2014) : « il s'agit d'un outil pertinent pour l'implémentation du projet d'établissement »
Un IEN (entretien, janvier 2014) : « Faire du bassin un lieu de mutualisation des outils de gestion, cela concernera aussi le premier degré »

G. Le choix du modèle

1. Vers un modèle conceptuel de pilotage :

La recherche nous a permis d'établir un schéma type du modèle de pilotage de l'EPLE, que nous avons expérimenté. Il fait ressortir les concepts-clés qui ont émergé des échanges et des observations du terrain. Le principal intérêt du modèle mis en place, est d'avoir formalisé la place de l'EPLE dans un système complexe de régulation qui met en jeu plusieurs niveaux de régulation. Ainsi, comme nous le voyons dans la figure 35, le modèle situe l'EPLE au cœur d'un enjeu de régulation de « niveau 3 » (au sens d'Agyris et Schöen) ou régulation des régulations (au sens d'Alain Bouvier, 2011).

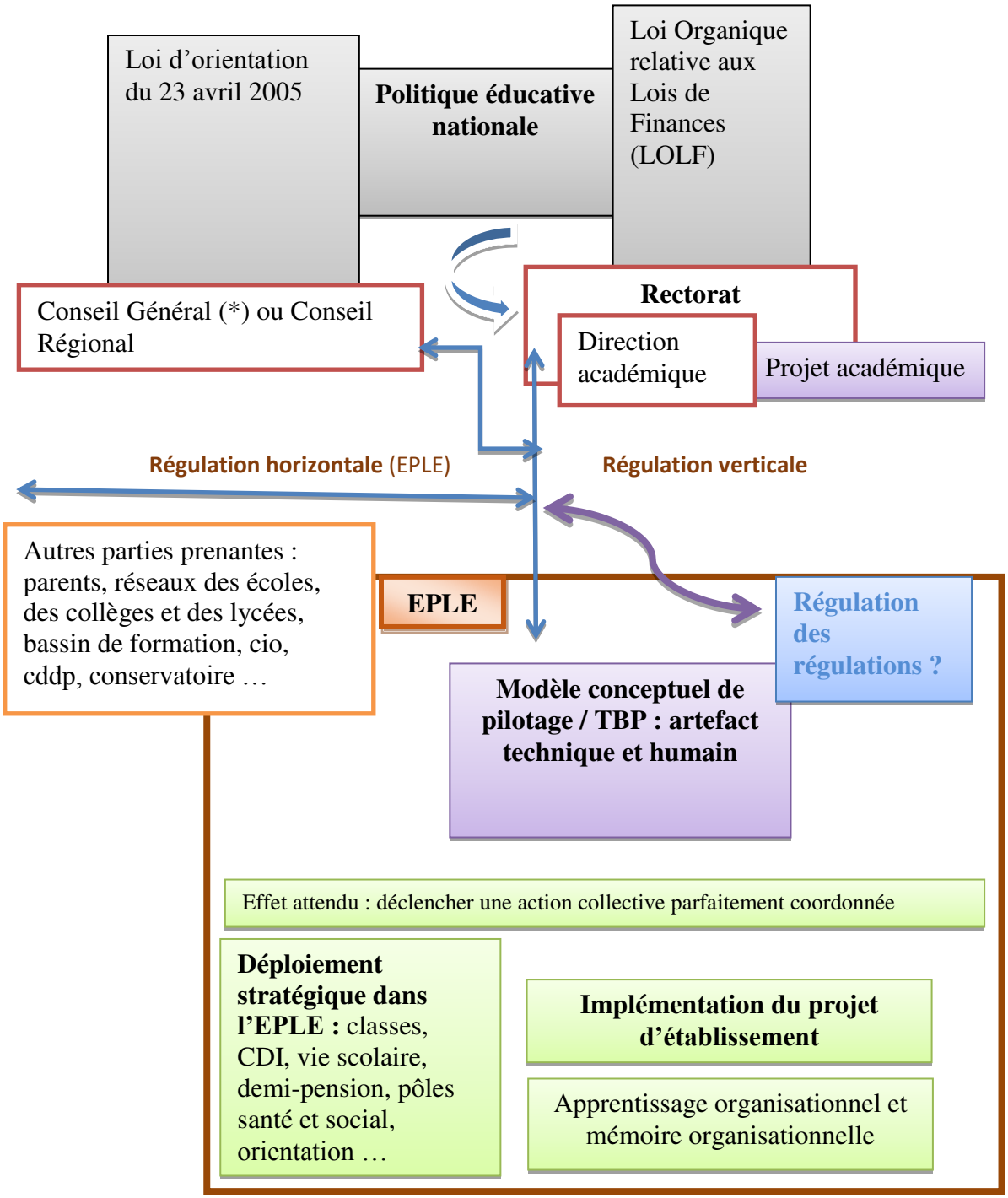
a. De la nécessité d'une articulation entre régulation au niveau de l'établissement et régulation du système éducatif :

La régulation du système éducatif que nous abordons pose la question de l'articulation entre la politique éducative nationale, la gouvernance académique et le pilotage de l'EPLE. Nous pensons en effet que le déploiement de la politique éducative au plus près du terrain n'est pas automatique et ne peut être une simple transposition à l'échelle de l'EPLE d'une régulation globale. Notre travail de thèse s'intéresse particulièrement aux conditions de la construction et de la formalisation de l'interrelation entre gouvernance académique et gouvernance de l'EPLE. Nous entendons par gouvernance l'ensemble des processus construits autour d'un système de régulation articulé du système éducatif. En tant qu'acteur de proximité, nous nous intéressons à la dynamique entre régulations verticales,

institutionnelles, et coordinations horizontales des acteurs et des parties prenantes. Nous nous sommes efforcés de formaliser l'interrelation entre gouvernance académique et politique de l'EPLE en outillant l'implémentation du projet d'établissement, en lui donnant une base conceptuelle. Nous avons pris en compte les évolutions récentes des modes de gouvernance du système éducatif et des mutations sociologiques liées à la relation au pouvoir et à l'autorité.

Par un prisme centré sur l'outil de contrôle de gestion, nous abordons d'une façon opérationnelle et pragmatique la question de la régulation. Dans notre démarche de recherche, le tableau de bord prospectif joue le rôle de traduction du projet académique et de mise en articulation des niveaux de régulation (figure 35).

Figure 35 : Modèle conceptuel de pilotage de l'EPLE (schéma de synthèse issu de la recherche)



(*) Conseil Départemental depuis 2016

La figure 35 décrit un modèle de pilotage issu de la recherche qui place l'EPLE au centre d'un système complexe de régulation du système éducatif. Cette complexité a été amplifiée par différentes phases de décentralisation et de déconcentration qui ont généré une démultiplication des intervenants dans la mise en œuvre de la politique éducative. Il en est résulte également une démultiplication des interlocuteurs pour les chefs d'établissements dans l'exercice du pilotage de l'EPLE. Ils doivent par exemple agir en tenant compte d'une double-tutelles qui les oblige à en répercuter les orientations dans la politique de l'établissement. Les chefs d'établissements reçoivent des instructions du Recteur (en tant qu'autorité déconcentrée) et du président de la collectivité territoriale, chacun dans son champ d'intervention. Comme responsable au dernier échelon d'un déploiement vertical de la politique éducative, le chef d'établissement doit en assurer la cohérence sur le terrain et faire la synthèse entre plusieurs sources de régulation : nationale, académique et territoriale. Il doit également intégrer une dimension horizontale dans le pilotage de l'EPLE, liée à la nécessité de coordonner de multiples acteurs et parties prenantes de proximité.

La figure 35 montre les différentes dimensions de cette régulation et sa complexité. Elle montre également les différentes parties et les articulations qui les lient. La régulation verticale situe l'EPLE dans un schéma classique de mise en œuvre de la politique éducative qui se décline du niveau national à l'échelon local représenté par le rectorat jusqu'à l'établissement scolaire. Par ailleurs, les chefs d'établissements agissent dans un environnement immédiat de plus en plus complexe et doivent tenir compte de paramètres exogènes pour le pilotage de l'EPLE en tant qu'entité autonome. La prise en compte de la réalité du terrain contribue à adapter la politique éducative aux besoins des acteurs, dans une logique de régulation horizontale.

L'intérêt de notre recherche est d'avoir construit un TBP qui offre un cadre conceptuel qui permet de passer du projet académique au projet d'établissement. L'outil de gestion fait la synthèse des actions liées aux différentes régulations auxquelles est soumis l'EPLE. Il offre un canevas qui accompagne la construction du projet d'établissement comme outil de déploiement stratégique dans l'EPLE. Le processus de traduction permet de faire plus facilement la jonction entre, d'une part le projet académique et le projet d'établissement, et d'autre part la politique de l'établissement et les préconisations des collectivités territoriales de tutelle.

Le modèle a fait l'objet d'une présentation au Directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN) qui a exprimé son intérêt, notamment dans le cadre du dialogue de gestion. Il justifie « l'intérêt du modèle pour faire le lien entre le pilotage du département et celui de l'EPLE ». Les indicateurs de pilotage de l'EPLE fournissent des

informations complémentaires sur son niveau de performance. Ils compètent souvent ceux du département qui sont plus factuels. Il en est ainsi de l'indicateur TRG qui donne une information plus complète en matière de réussite des élèves et de la performance de l'établissement et de ses équipes. Ce n'est pas le cas du pourcentage de réussite aux examens de chaque établissement, établi par le rectorat. Le TBP permet ainsi d'équilibrer le niveau de l'information au moment du dialogue avec l'institution en valorisant davantage la plus-value éducative produite par les équipes et de justifier davantage l'utilisation des moyens alloués. De même, la prise en compte dans le calcul de l'indicateur TRG du degré de maîtrise du socle commun envoie un signal fort à l'institution sur le niveau d'ouverture du système d'évaluation de l'EPLE et de la pertinence de la mesure de sa performance. Nous donnons ainsi des gages sur le degré de prise en compte des réformes structurelles concernant le système éducatif. La question liée au socle est très sensible sur le terrain car elle touche profondément le statut de l'enseignant, notamment à travers son autonomie pédagogique et ses prérogatives en matière de notation.

Nous répondons à une attente importante des cadres de l'Education nationale (chefs d'établissements, IA IPR, DASEN ...) de voir se déployer plus facilement la politique éducative, jusqu'à la classe. Un IPR interrogé a qualifié de « boîte noire » la classe et a clairement exprimé son souhait « d'outiller le pilotage de l'EPLE pour y rendre plus lisible la politique éducative ». Selon un proviseur d'une cité scolaire interrogé, « l'instrumentation du pilotage de l'EPLE doit permettre aux chefs d'établissement de contrôler davantage le pilotage pédagogique et accroître leur légitimité dans ce champ d'action ». Cela sous-tend que ce n'est pas le cas aujourd'hui. La plupart des acteurs, en dehors de l'EPLE, ont le sentiment que le champ de l'action dans la classe est exclusivement réservé aux enseignants, donnant l'impression que ces derniers évoluent dans une « boîte noire ». Les verbatims recueillis expriment en outre le sentiment que « l'école n'est pas réformable », à cause notamment de la « posture des enseignants » qui s'opposent souvent aux réformes. Certains acteurs assimilent la posture de certains enseignants à des « professions libérales ». Ce sentiment est renforcé par la posture de certains chefs d'établissements qui ont du mal à « endosser une posture managériale », voire la refuse pour des raisons idéologiques et culturelles, liées notamment à leurs passés d'enseignants ou de CPE. Dans cette optique, l'outil de gestion a été conçu pour formaliser davantage la démarche de projet d'établissement et pour faciliter sa mise en œuvre et son évaluation.

b. Un outil d'aide au pilotage de l'EPLE

Nous avons ainsi expérimenté un modèle conceptuel de pilotage de l'EPLE entièrement centré sur la « régulation des régulations ». Il a été conçu pour mettre en cohérence les différentes sources de régulation auxquelles est soumis l'EPLE et leur déploiement stratégique, par le biais du projet d'établissement. Le modèle de pilotage fait le lien entre les critères des régulations institutionnelles (projet académique, objectifs des collectivités territoriales) et ceux qui découlent du diagnostic partagé qui situe l'EPLE dans un contexte de régulation horizontale. Le pilotage de l'EPLE s'inscrit également dans un contexte de gestion publique en pleine évolution (RCBC, contrat d'objectifs …) qui doit être pris en compte. Dans le tableau 39, nous illustrons ce lien entre les différentes régulations, en mettant en parallèle des extraits issus du projet académique et du projet d'établissement.

Tableau 39. Lien entre le projet d'établissement et le projet académique

<table>
<tr><th>Les axes du projet académique (Nantes)</th><th>Les axes du projet d'établissement</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Réussite (conforter la réussite de tous les élèves) :
La réussite des élèves passe par la maîtrise des fondamentaux (renforcement du socle commun)
La diversification des parcours
Insertion (favoriser une insertion réussie dans la société)
Insertion professionnelle (parcours d'orientation, offre de formation, partenariats …)
Insertion citoyenne (apprentissage d'une citoyenneté responsable, favoriser l'exercice de la citoyenneté, prévention des conduites à risques …)
Solidarité (ne laisser personne au bord du chemin) :
La personnalisation des parcours (dispositifs de personnalisation, accompagner les REP)
La prise en compte des besoins spécifiques (inclusion des élèves en situation de handicap, prise en charge différenciée …)
La prévention de l'absentéisme et du décrochage (mise en place de dispositifs au sein de l'établissement, être en veille …)
Coopération (travailler ensemble pour la réussite de tous) :
Le soutien aux écoles et aux établissements par le conseil et l'évaluation (contrat d'objectifs)
Le soutien à l'engagement des personnels (formation initiale et continue)
Le développement des partenariats (les collectivités, les familles, autres)</td><td>Elève
Bien connaître la sociologie de la population accueillie
Atteindre un « taux de réussite globale des élèves » de 100 %
Parvenir à des « Conditions générales d'accueil des élèves » performants (taux de satisfaction proche de 100 %)
La qualité du « Processus de suivi des élèves en difficulté » doit être situé à un niveau de satisfaction le plus élevé sur une échelle graduée.
Un « Processus éducatif et vie scolaire » au service du bien être des élèves et de leur réussite,</td></tr>
<tr><td>Processus
La « Place accordée au dialogue avec les parents » doit être à la hauteur de notre volonté d'en faire de véritables partenaires éducatifs L'intégration du service hébergement et de santé au processus éducatif doit refléter un rayonnement et un degré de satisfaction maximum (échelle)
Le « Lien avec l'environnement » doit être porteur en termes d'image</td></tr>
<tr><td>Impulser un « Processus de Mise en œuvre de la mémoire organisationnelle »
Améliorer la communication interne
Valoriser le travail des agents et des autres personnels</td></tr>
<tr><td>Moyens
Veiller à « aux Equilibres budgétaires / projet d'établissement
Analyser et informer de «l'Utilisation de la DGH / projet d'établissement » :</td></tr>
</table>

Le TBP nous donne une trame qui nous permet de construire le projet d'établissement, en phase avec le projet académique. Les phases de traduction nous ont amenés à penser l'opérationnalisation des axes et les objectifs du projet d'établissement au regard des objectifs du projet académique. Ainsi, lorsque l'axe « Réussite » du projet académique pose les objectifs en termes de réussite pour tous les élèves, il nous fallait traduire ces objectifs dans l'optique du projet d'établissement et faire en sorte que sa traduction en termes d'objectifs dans l'EPLE soit réaliste. Lors d'un débat dans le cadre du groupe recherche (janvier, 2012), un enseignant à fait valoir que « les taux de réussite aux examens classiques ont tendance à plafonner autour de 80 à 90 %. Parallèlement, nous prenons en charge davantage d'élèves en situation de décrochage. La plupart terminent leurs cycles de formation, avec ou sans diplômes. Il nous faudra valoriser les plus-values éducatives que nous leur apportons ». Le débat s'est poursuivi sur la nécessité d'élargir notre système d'évaluation et sur la manière de le rendre davantage équitable (notation différenciée, validation du socle commun...). Nous avons donc traduit l'objectif de réussite pour tous les élèves, en « réussite globale », en prenant en compte, notamment les validations du socle commun, conformément aux objectifs du projet académique (La réussite des élèves passe par la maîtrise des fondamentaux (renforcement du socle commun). Nous avons également pris en compte la prise en charge individualisée des élèves en difficulté, notamment par la construction de PPRE (La prise en compte des besoins spécifiques (inclusion des élèves en situation de handicap, prise en charge différenciée …(projet académique)). Le TBP nous donne également un outil de suivi et d'évaluation des objectifs, source d'informations pour le dialogue et les échanges avec les institutions qui ont lieu essentiellement lors des dialogues de gestion et de performance (une fois par an) et lors de la construction du contrat d'objectifs. Le processus de traduction se déroule, notamment par des temps de débats et d'explications organisés avec les acteurs, dans le cadre du groupe recherche et en séances du conseil pédagogique. Nous transformons un « énoncé problématique particulier » (M. Callon, 1975, p. 19) (« la réussite pour tous ») dans un langage compréhensible par les acteurs de l'EPLE, de telle sorte qu'ils puissent l'interpréter et qu'ils puissent le rendre opérationnel. La traduction est la mise en lien de deux « mondes », l'académie et l'EPLE. Nous n'hésitons pas à mettre en débats des questions de fonds liées aux pratiques pédagogiques, mettant en exergue, par exemple, la nécessité de la personnalisation de la prise en charge des élèves et de l'individualisation de leur évaluation. Ces débats prennent souvent la forme de controverses qui opposent des visions divergentes, dans un premier temps, mais qui aboutissent souvent à des compromis entre

les acteurs. L'adoption de l'objectif de « réussite pour tous les élèves » en constitue un exemple.

Le travail de construction du projet d'établissement, parallèlement à celui du TBP, se ne poursuit en intégrant les données liées au contexte de l'EPLE. Le diagnostic partagé doit permettre de « bien connaître la sociologie de la population accueillie » **(**Effectif global - Pourcentage des boursiers - Structure des populations et des catégories socio- professionnelles (PCS)) (Projet d'établissement) pour définir les stratégies éducatives appropriées (différenciation, PPRE, socle commun...).

Le processus de traduction permet par ailleurs d'intégrer les objectifs et les préconisations de la collectivité locale. Ainsi, dans notre modèle managérial, nous avons intégré la mesure du degré d'intégration du service de restauration dans le projet éducatif, notamment par la mesure du degré de satisfaction des usagers. Nous avons mis cette mesure dans l'axe processus car cela impactera les processus éducatifs que nous mettons en œuvre dans l'EPLE et l'implication de l'ensemble des acteurs dans ces processus qui sont de plus en plus complexes. En effet, les espaces éducatifs se multiplient et il nous revient de les mettre sous contrôle afin de les rendre plus performants. Dans cette optique, lors de la construction du projet d'établissement, nous avons intégré les préconisations de la collectivité locale qui vise à faire de la cantine, un espace d'apprentissage de la citoyenneté et du vivre ensemble, notamment par la mise en œuvre d'une véritable éducation aux goûts et aux choix. Dans le prolongement, nous avons mis en parallèle cette préconisation avec celles qui découlent de notre programme du CESC, en intégrant le service restauration dans le processus éducatif. L'indicateur IHE (intégration du service restauration au processus éducatif) nous permettra d'en piloter la réalisation.

c. Vers une régulation de niveau 3

Le tableau de bord prospectif joue le rôle d'interface pour aider à construire le projet d'établissement et pour en faciliter sa mise en œuvre. La dynamique de co-construction de l'outil de contrôle de gestion et du projet d'établissement contribue à déclencher une action collective coordonnée en vue de faciliter le déploiement stratégique dans l'EPLE : classes, CDI, vie scolaire, hébergement …, explicité par la figure 36, page 401.

Le tableau de bord prospectif en tant qu'outil de gestion adossé au projet d'établissement contribue à forger un modèle conceptuel de pilotage de l'EPLE. Ce modèle conceptuel, particulièrement centré sur la construction d'un établissement scolaire apprenant, doit pouvoir assurer le rôle de régulation des régulations en donnant un rôle

central à l'auto régulation des processus clés mis en action grâce à un outil de déploiement stratégique dans l'EPLE. La régulation des régulations (ou régulation de niveau 3) consiste, selon notre modèle, à proposer un schéma managérial de l'EPLE qui fait la synthèse entre toutes les sources qui conditionnent la mise en œuvre de sa politique éducative, tout en conformant son autonomie. Tout l'enjeu consistera en effet, à rendre opérationnelle cette autonomie, dans un contexte qui place l'EPLE au cœur d'une régulation institutionnelle complexe. Nous avons vu que le chef d'établissement reçoit des ordres, des préconisations et des consignes de la part de deux tutelles (le Recteur et le Président de la collectivité locale) à qui il doit rendre des comptes. Des priorités et des axes stratégiques sont définis dans leurs projets respectifs, relayés par la lettre de missions et le contrat d'objectifs. Le chef d'établissement est un acteur clé de cette régulation institutionnelle verticale, « à deux têtes » (un chef d'établissement du bassin). Il doit aussi manager son établissement, dans un contexte spécifique et à besoins particuliers, qui rentre dans le cadre d'une régulation horizontale, qui met souvent en jeu l'autonomie de l'EPLE. Dans ce contexte, il met en articulation son établissement avec les acteurs et les parties prenantes locaux pour optimiser les performances de l'EPLE (réussite scolaire, insertion, éducation citoyenne, lutte contre le décrochage et l'absentéisme...). Dans la construction du projet d'établissement, le chef d'établissement doit intégrer les objectifs des différentes sources des régulations, verticales et horizontales, compte tenu du diagnostic préalable. Le TBP facilite cette lecture commune qui aboutit au projet d'établissement et qui met en cohérence les autres sources de régulation de la politique éducative au niveau de l'EPLE. Le projet d'établissement traduit la mise en œuvre autonome de la politique éducative de l'EPLE. Un enseignant évoque à cet égard, le « gage donné au terrain, que tout ne descend pas systématiquement d'en haut ». Le TBP est l'interface qui permet de mettre en œuvre cette régulation.

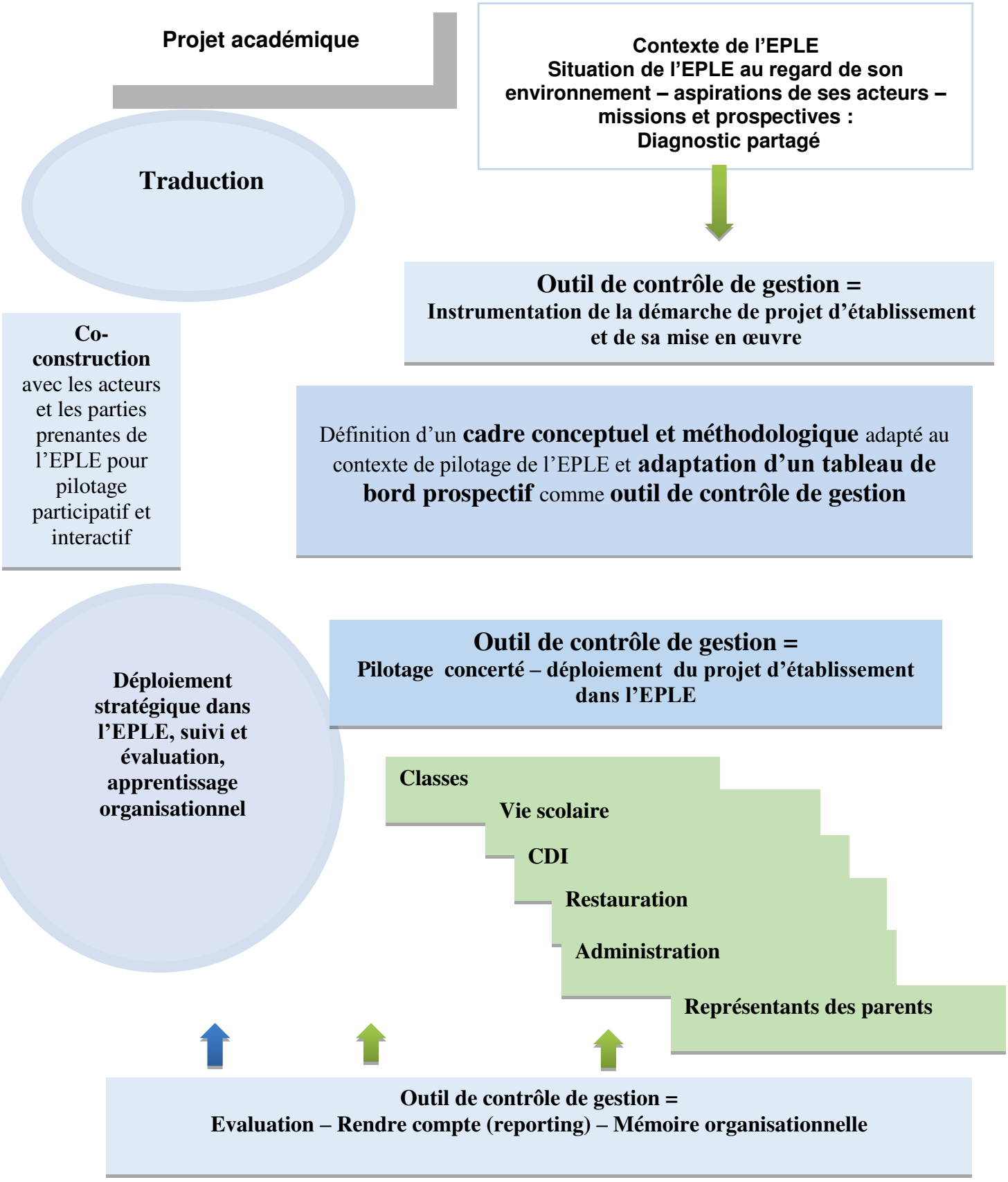
Le modèle proposé est accompagné de principes conceptuels qui facilitent la construction de nouvelles modalités de management de l'EPLE (pilotage par la performance, culture de résultat, pilotage par les objectifs...) et de relations aux acteurs davantage participatives. Le protocole de recherche mis en œuvre a permis en outre de décliner un modèle d'outil de contrôle de gestion qui pourrait à terme valider le principe de mise en pratique d'une régulation de niveau 3.

L'esprit qui prévaut, basé sur la négociation, la consultation et l'implication de l'ensemble des acteurs doit trouver son prolongement dans l'EPLE. Nous proposons un modèle de régulation de niveau 3 qui doit assurer la complémentarité entre plusieurs systèmes normatifs et la réalité du pilotage de l'EPLE et proposer un processus pragmatique et suffisamment formalisé pour apporter de la cohérence et davantage d'efficacité à un processus de régulation global. Notre implication dans ces travaux et

l'intérêt porté à nos travaux par l'institution, nous conforte dans la recherche des conditions d'implémentation de processus de régulation de niveau 3 qui constitue l'un des enjeux de notre démarche de recherche.

Le principal intérêt du modèle réside dans sa contribution à la mise en place d'un pilotage par les processus qui engendre un bouleversement dans l'approche managérial de l'EPLE auprès des différents acteurs.

Figure 36. Outil de gestion et déploiement stratégique dans l'EPLE



d. Un pilotage par les processus :

La démarche managériale que nous proposons consiste à définir une structure logique pour aboutir à un repérage de processus-clés adaptés à l'EPLE et qui permet d'avoir les bases d'un modèle de pilotage et de gestion basé sur une logique processuelle. Les missions dominantes de l'EPLE en fournissent le point de départ de l'analyse. Elles expliquent pourquoi l'EPLE existe. La figure 37, page 405, présente l'articulation entre les missions et l'outil de gestion.

Le travail de recherche a consisté précisément à conceptualiser le cheminement qui permet de passer de l'état déclaratif des missions inhérentes à l'EPLE à un système de pilotage qui permet d'en assurer la concrétisation sur le terrain par un travail réalisé par les acteurs. Ainsi, le diagnostic préliminaire à la construction du projet d'établissement et qui fait suite à l'évaluation du précédent projet d'établissement, affiche un taux d'échec aux examens classiques, entre 15 et 20 %, entre 2009 et 2013. Parallèlement, le taux d'absentéisme dans certaines classes était de l'ordre de 10 %. En faisant le rapprochement avec les autres établissements du bassin de même catégorie, situés dans différentes zones, nous obtenons à peu près un tiers d'élèves potentiellement en échec à la sortie du collège. Ce pourcentage varie d'une zone à l'autre, atteignant parfois 50 %. Le rapprochement de ce constat avec l'affichage en termes de « missions » du système éducatif (figure 37), qui visent à assurer la réussite pour tous les élèves (objectif du projet académique, reconduit à chaque fois), nous constatons un écart, diversement commenté par les acteurs (Encadré 25)

Encadré 25.
Un parent, représentant au conseil d'administration (Décembre 2013): « Un fort taux d'échec est encore insupportable »
Un professeur, lors d'une séquence du groupe recherche (janvier 2012) : « Nous devons diversifier nos approches pédagogiques pour garantir la réussite pour tous »
Un IPR (entretien février 2013) : « il y a un écart injustifié entre nos missions et les échecs constatés à la sortie de la scolarité obligatoire »

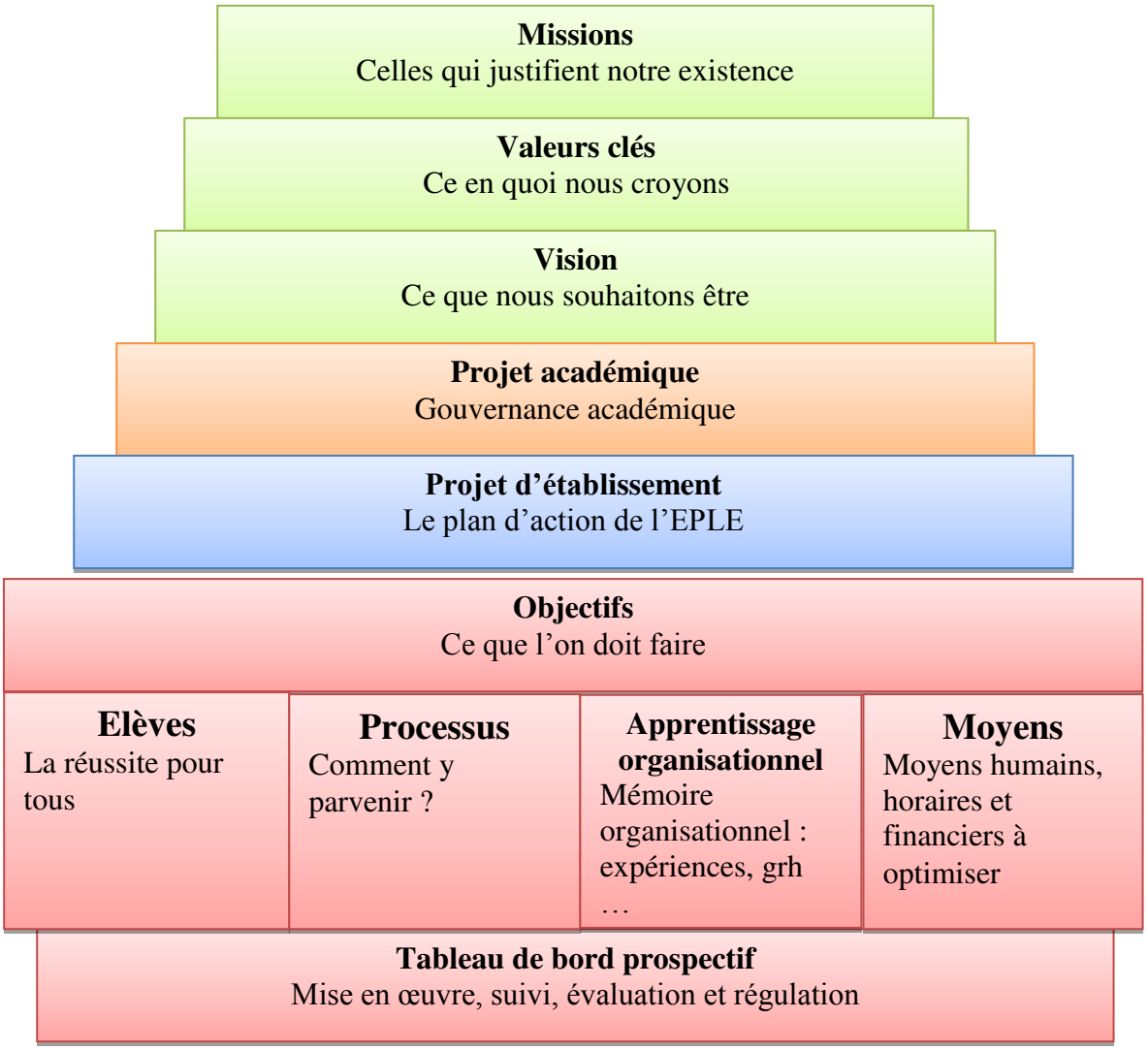
A l'heure actuelle, dans le système éducatif, la réalisation des missions de l'école ne fait pas l'objet d'un formalisme particulier, outre l'inscription d'objectifs généraux dans le projet d'établissement. Tout se passe, dans l'EPLE, « comme si cela allait de soi » (un chef d'établissement du bassin). « La réussite ou l'échec de nos enfants se jouent pour l'essentiel dans la classe » (un parent, séquence du groupe recherche, janvier 2013). Tout se passe comme si les missions de l'école sont calquées sur celles des enseignants et « tout se passe dans la classe » (un chef d'établissement du bassin, novembre 2012). Elles relèvent exclusivement de leurs statuts (Décrets n° 50-581 et n° 50-582 du 25 mai 1950) . Or, « la

complexité du terrain est telle que l'enseignant seul, ne peut pas y arriver, particulièrement lorsque des besoins spécifiques exprimés par des élèves apparaissent, l'obligeant à varier les stratégies de prise en charge » (un IPR, entretien, octobre 2013). Un chef d'établissement, membre du groupe de travail du bassin (mars 2013), explicite davantage cette position en précisant que « l'importance des difficultés et des enjeux obligent le chef d'établissement à développer un management stratégique volontariste et global pour accompagner les acteurs dans la réalisation de leurs missions et dans la réalisation des objectifs de l'EPLE ». Un enseignant, nous a rappelé, lors d'une séquence du groupe recherche (mars 2013), que « les valeurs fondamentales qui fondent notre action au quotidien, concernent l'équité et l'égalité des chances ». Dans notre recherche, nous avons démultiplié la référence aux missions de l'école et aux valeurs clés partagées par les acteurs. Nous les avons explicitées et rappelées à chaque séquence de travail, en groupe recherche et lors des séquences du conseil pédagogique. Le choix d'une posture de recherche qui prend appui sur les missions et les valeurs clés de l'école a été pertinent. Nous avons ainsi conforté la légitimité des débats auprès des enseignants, notamment sur les questions liées à la réussite scolaire et à la différenciation pédagogique. Un enseignant, intervenant lors d'une séance du conseil pédagogique (octobre 2012), nous a précisé que « les questions de fonds portant sur nos missions doivent être débattues par les instances de l'EPLE et que nous ne devons pas tout attendre de l'institution ». Un chef d'établissement, lors d'une réunion du bassin (novembre 2012), a confirmé cette position, en affirmant « que les déclarations de principe liées à nos missions doivent être réinterrogées en permanence sur le terrain, notamment par une démarche managériale volontariste avec le projet d'établissement pour support ». C'est la raison pour laquelle, la carte du modèle de pilotage que nous avons mis en place (figure 37), présente un schéma d'approche en phase avec l'éthique professionnelle inhérente aux statuts des acteurs du système éducatif et aux valeurs qui fondent leurs actions. L'approche stratégique que nous avons impulsée pour le management de l'EPLE, incite par ailleurs les acteurs à avoir une vision prospective de leurs missions et du contexte de leurs mises en œuvre : « A quelle sorte d'élèves à qui nous aurons à faire ? » (Un enseignant lors d'une séquence du groupe recherche, octobre 2012) – « Quel type d'établissement souhaitons-nous avoir dans cinq ans ? » (Un CPE, lors d'une séquence du conseil pédagogique, mars 2013). Les débats portant sur les missions et les valeurs de l'école, nous ont permis d'esquisser une vision commune du rôle de l'EPLE dans l'avenir. Ainsi, une meilleure connaissance de l'évolution de la sociologie de la population accueillie amènera les acteurs à adapter leurs approches professionnelles, par une meilleure prise en compte des besoins des élèves (indicateur SOPA). Cette vision prospective nous a permis d'envisager nos missions d'une façon plus large, notamment en déployant des efforts pour l'éducation citoyenne des élèves (indicateur PEVS). Les questions techniques liées à la

construction du projet d'établissement et des indicateurs de pilotage ont trouvé leur sens auprès d'acteurs très ancrés à leurs missions et aux valeurs qui les fondent. Dans cette optique, le TBP a été présenté comme un outil de gestion au service du projet d'établissement. Les indicateurs de pilotage visent à conforter la réalisation des missions de l'EPLE et à conforter sa place dans un contexte qui évolue.

Ce cheminement passe par la définition d'un modèle de pilotage de l'EPLE qui procure une base conceptuelle d'un système de gestion pour appliquer efficacement le projet d'établissement. Le schéma de construction de ce modèle intègre la construction de sens qui aide les parties à comprendre pourquoi et comment ils doivent manipuler les concepts fondateurs du modèle ainsi que les indicateurs qui en découlent. En effet, pour faciliter la diffusion de ces concepts et conforter leur légitimité auprès des acteurs, nous avons opté pour une approche contingente fondée sur les principes fondateurs de l'EPLE et de ses missions. Ainsi, les missions de service public d'enseignement apparaissent en filigrane d'une démarche de réingénierie managériale innovante. Par conséquent, le modèle de pilotage de l'EPLE ne se limite pas à l'outil de contrôle de gestion (tableau de bord prospectif) mais il englobe également les principes conceptuels validés en interne et qui permettent d'accompagner la mutation culturelle souhaitée, en termes d'évaluation et de pilotage de l'EPLE. La figure 37 présente l'articulation de la construction du modèle qui permet de passer des missions aux résultats attendus du processus de pilotage. Ce modèle prend en compte l'autonomie de l'EPLE, tout en la renforçant, et de faciliter le déploiement de la stratégie académique au niveau le plus profond du terrain (classe, vie scolaire, restauration …).

Figure 37. Carte du modèle de pilotage



Pour l'EPLE, la structure du tableau de bord aide à clarifier une stratégie intégrée qui prend en compte le processus de gouvernance académique, tout en permettant à l'organisation d'être concentrée sur la réalisation de sa propre vision, allant dans le sens de l'autonomie de l'établissement.

Nous avons accompagné le changement managérial d'un processus interactif d'apprentissage qui nous a conduits à introduire progressivement le sujet de la recherche. Les acteurs ont été les sujets d'une recherche intervention qui a eu pour cadre les instances de concertation et de pilotage de l'EPLE. La construction de l'outil de gestion a été opérée par des « va et vient » entre le groupe recherche et le conseil pédagogique. Les débats sur les concepts de fonds liés au modèle ont eu lieu au sein du groupe recherche qui a servi d'espace d'expérimentation et d'apprentissage. En tant que chercheur, nous avions pour rôle d'introduire des concepts innovants, d'animer les débats et de créer les conditions de l'interactivité, en faisant le retour des idées exprimées. Ces idées étaient soumises au conseil pédagogique puis au conseil d'administation, pour débats et validations. Plus de dix séances du conseil pédagogique ont été consacrées aux débats sur l'outil de gestion. A la fin de chaque trimestre, nous avons prolongé les débats en réunions plénières, comme ultime espace de débats et de validation au sein de l'EPLE. Dans l'encadré ci-après, les propos des acteurs illustrent la construction d'un processus interactif d'apprentissage.

Encadré 26.

Un enseignant, membre du groupe recherche (janvier 2013) : « C'est à force d'échanger sur des concepts que nous avons appris et que nous sommes parvenus à des compromis »
Un enseignant, membre du conseil pédagogique (mai 2013) : « Nous adhérons à une démarche qui nous met en situation de co-construction et d'apprentissage »
Un enseignant (lors d'un entretien, mars 2013) : « Dans mon précédent établissement, une démarche similaire a été entreprise, j'avais beaucoup appris. Cette fois-ci, c'est pour aller plus loin, pourquoi pas ? »
Un enseignant, lors d'un entretien d'évaluation (mars 2013) : « la construction d'un outil par interactivité donne l'impression aux enseignants que le changement vient d'eux, c'est important »
Un CPE (lors d'une réunion de régulation vie scolaire, janvier 2013) : « la co-construction d'un outil, d'une façon interactive, favorise le changement dans l'EPLE »

La participation des acteurs au processus de construction de l'outil a été un levier d'apprentissage et de changement des représentations vis-à-vis des méthodes de management globales. Un enseignant nous a dit « avoir pris conscience de l'importance de s'intéresser à la vie de l'établissement et à son pilotage ».

Nous sommes ainsi passés d'une logique de management vertical et hiérarchique à un management processuel plus horizontal. Le processus de recherche intervention nous a amené à adapter et à diffuser un modèle innovant de pilotage et nous a permis d'opérer un changement mental au sein de l'EPLE. Nous avons impulsé une autre forme de collaboration avec les acteurs, les enseignants, les agents, les personnels administratifs et les cadres éducatifs et techniques. Notre démarche d'investigation sur le terrain a débouché

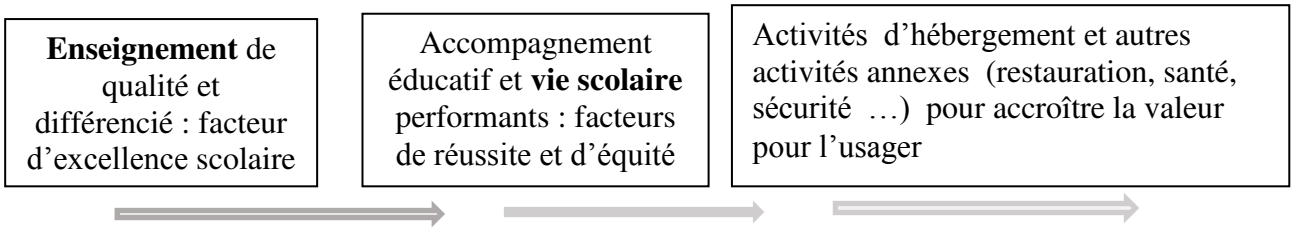
sur un processus itératif d'apprentissage qui nous a permis de franchir les différentes étapes de la construction du modèle, validées à chaque fois par le conseil pédagogique.

2. Modifications observées par les acteurs :

a. Les acteurs internes de l'EPLE :

Le déploiement du modèle sur le terrain a surtout été appliqué à des processus clés que nous avons estimés porteurs de valeurs supplémentaires pour l'élève, sans pour autant remettre en cause les missions de base des acteurs liées à leurs statuts, particulièrement celles qui relèvent de l'autonomie des enseignants. Cette position nous a valu un réel intérêt de leur part et, en second temps, une adhésion au processus de diffusion du modèle. Notre position a été perçue comme aidante et complémentaire. Nous avons observé, lors de la réunion plénière du mois de juillet 2014, une attitude plus positive des enseignants, lorsque nous avons évoqué la nécessité de parachever la diffusion des principes du socle commun dans les pratiques pédagogiques. Auparavant, nous n'arrivions pas à un consensus sur ce sujet. L'approche managériale qui en résulte met l'accent sur trois processus clés que nous avons choisis d'analyser en lien avec les équipes : enseignement, vie scolaire et hébergement. Nous en avons fait des sujets de débat dans le cadre des groupes de travail mis en place, dans l'EPLE et dans le bassin de formation. La pertinence de leur choix a été confortée par les commentaires des acteurs qui semblent recentrer leur intérêt pour la production de valeur sur les missions liées à l'enseignement, à la vie scolaire et à l'hébergement. Trois processus clés, liés aux activités de l'EPLE, sont apparus générateurs de valeurs supplémentaires pour l'usager du service public d'enseignement (figure 38).

Figure 38. Les processus-clés liés aux activités de l'EPLE



Le tableau 40 illustre ces processus. En mettant l'accent, dans notre pilotage, sur la gestion de l'accompagnement éducatif, nous avons mobilisé davantage les équipes d'une façon transversale et complémentaire de telle sorte que nous avons renforcé les actions des enseignants, qui ne peuvent pas tout faire seul. Nous avons gagné la confiance des élèves concernés et leurs familles, en formalisant davantage leurs engagements.

Tableau 40. Les processus clés

Processus enseignement		
Actions éducatives	**Performances cibles (en termes de valeurs éducatives supplémentaires)**	**Points critiques**
Transmission de connaissances et de compétences Contrôle des connaissances et des compétences Apprendre à construire son parcours scolaire Affiner un projet de vie Apprendre à choisir Apprendre à se positionner dans son environnement Donner du sens à l'école	Différenciation pédagogique Livret personnel de compétences Education à l'orientation et au choix Accompagnement éducatif Socle commun des connaissances et de compétences	Décrochage scolaire Absentéisme Comportement Echec potentiel à l'orientation
Processus vie scolaire		
Gestion et suivi des absences Mise en œuvre de l'éducation partagée : -Gestion du vivre ensemble -Education citoyenne -Prévention des conduites à risques -Continuité Etablissement/ familles Relais / services sociaux et médicaux Rendre compte (reporting) / régulation	Responsabilisation de l'élève Information des parents Suivi et traitement des absences Continuité pédagogique et éducative (cours, exercices, contrôles …) Règles du vivre ensemble Partage des ressources Responsabilisation Continuité classe/ vie scolaire : relais, accompagnement éducatif, suivi, Education à la citoyenneté et à la santé Lien avec les familles Signalement / veille Régulation / réactivité / remédiation	Absentéisme chronique / décrochage scolaire Discontinuité pédagogique et éducative Rupture / parcours scolaire Déviances / incivilités Rupture avec la famille Régulation insuffisante ou inappropriée Manque ou absence de veille éducative/réactivité/ relations aux autres acteurs éducatifs
Processus hébergement		
Construction des menus Approvisionnement Production Accueil au restaurant Service	Responsabilisation / éducation aux goûts et aux choix Equilibre temps scolaires, temps périscolaire et temps de restauration Education à la santé et à la citoyenneté Education au développement durable (consommation bio, de produits locaux, traitement des déchets …) Apprentissage à la tolérance et au vivre ensemble Implication des parents	Rupture des flux (cuisine, passages, sorties …) Gestion des emplois du temps décalée Les acteurs ne s'approprient pas l'outil pour en faire un espace éducatif Discontinuité entre les services

Le tableau 40 met en exergue les trois processus-clés, considérés par les acteurs comme fondamentaux dans la réalisation du service public d'enseignement. Le pilotage de l'EPLE doit mettre l'accent sur leurs réalisations avec un niveau optimal de performance, conformément aux attentes des acteurs. Par ailleurs, le niveau optimal de réalisation de ces processus-clés conditionne le niveau global de performance de l'EPLE, en termes de création de valeurs éducatives supplémentaires pour les élèves. Ces valeurs ont été citées par les différents acteurs et parties prenantes lors des entretiens. Nous avons rajouté un critère de pilotage qui permet d'anticiper un niveau critique qui risque d'empêcher la réalisation du niveau de performance attendu. Pour chacun des processus (enseignement, vie scolaire et hébergement), nous avons récapitulé les étapes (au sens de Pierre Mevellec, 1990, 2003, 2005). Ce recueil a été utile pour la construction de l'outil de gestion et des indicateurs de pilotage. Il fixe un cadre de référence au regard des attentes des acteurs en termes de performances attendues de l'EPLE et qui doivent faire l'objet d'un management optimal. Nous observons que la transmission des connaissances n'est pas la seule finalité du processus enseignement. Ce dernier doit être appréhendé d'une façon plus globale, en intégrant par exemple la construction de sens lié à l'école et l'aide à la construction du projet de l'élève. Cette analyse nous amène, sur le plan managérial, à intégrer dans l'outil de gestion des indicateurs liés à l'orientation et à l'échec scolaire. Dans ce cadre, les résultats scolaires globaux de l'EPLE doivent intégrer les résultats liés à l'orientation des élèves. Un échec important à l'orientation (élèves non orientés ou différentiel orientation choisie/orientation subite) doit relativiser un éventuel bon niveau de performance des résultats aux examens.

Le principal obstacle est d'ordre idéologique, émanant surtout d'enseignants qui acceptent mal le risque de mettre à mal ce qu'ils appellent « la liberté pédagogique », voire « l'équité républicaine », comme le citent des enseignants interrogés : « nous tenons à notre liberté pédagogique » (représentant des enseignants au conseil pédagogique, mars 2012), « l'introduction de méthodes de gestion du secteur privé risque d'entraver l'équité républicaine » (prise de parole d'un enseignant lors d'une assemblée plénière, juin 2012). D'une manière générale, cet obstacle relève parfois d'un refus d'engager un débat scientifique sur le pilotage de l'EPLE et sur la diffusion d'outils et de méthodes de gestion qui « raisonnent trop secteur privé », comme le précise un enseignant interrogé lors d'un entretien annuel d'évaluation : « l'EPLE fait partie du système public d'enseignement et n'a pas à être géré comme une entreprise privée » (position d'un enseignant syndicaliste, conseil pédagogique, mars 2012). Sur le plan épistémologique, les enseignants refusent toutes les approches managériales globales et préfèrent rester sur un registre qui situe la classe comme le pivot du système éducatif et les évaluations scolaires comme uniques critères d'appréciation.

Tableau 41. 0bstacles rencontrés et stratégies de contournement adoptées

Obstacles repérés	Stratégie de contournement	
	Approches épistémologiques et théories utilisées	**Concepts diffusés**
Idéologiques : comportements liés à une philosophie professionnelle (histoire) liée à l'école publique (équité, égalité, laïcité...) - Positionnements culturels, individuels (formation, expériences...), caractérisés essentiellement par l'autonomie pédagogique, et collectifs (culture d'établissement, attitudes corporatistes...)	**Décloisonnement fonctionnel** **Approche néo-institutionnelle**	**Approche managériale globale** Le **pilotage par les processus** **Entrepreneur institutionnel** et **arrangements institutionnels** (DiMaggio, 1988) (rôle du conseil pédagogique comme moteur de diffusion de l'innovation managériale dans l'EPLE)
Obstacles liés à des routines défensives : postures adoptées par certains acteurs du système éducatif pour entraver les changements managériaux	**Approche cognitive (Argyris et Schön, 1974, 1978)** **Théorie de l'acteur réseau de Callon et Latour**	**Apprentissage organisationnel :** Créer du collectif Traduction, mobilisation, adhésion

Le registre cognitif qui relève de l'intelligence collective ne fait pas partie de la culture des enseignants. L'intérêt de notre démarche de recherche, a été de créer les conditions de la construction de connaissances collectives. La co-construction d'un tableau de bord prospectif a permis d'agréger les informations issues des différents pôles de l'EPLE. Le système de reporting qui lui a été associé, tout en préservant les sous-systèmes d'évaluation existants (vie scolaire, pédagogie, hébergement…), les agrège pour fournir des informations collectives. Pour faciliter l'adhésion des acteurs, nous avons beaucoup insisté sur le fait que le tableau de bord prospectif n'avait pas pour vocation d'inhiber les pratiques existantes.

Nous avons également rencontré des obstacles liés à ce que Chris Argyris et Dolald Schön appellent « des routines défensives » (Tableau 41). Il s'agit de postures adoptées, souvent par des enseignants, pour empêcher les évolutions nécessaires. Nous avons repéré ce type d'obstacle lorsque nous avons abordé des débats sur le système de notation avec les représentants des enseignants, au conseil pédagogique. Le débat a porté sur les modalités de mise en œuvre de l'évaluation différenciée dans l'optique du déploiement du socle commun des connaissances et des compétences. Le débat est revenu à plusieurs reprises et a eu pour prolongement un projet de création d'une classe de 6ème sans notes, à compter de la rentrée 2013. Nous avons constaté des réticences de principe et même des refus de la part de quelques enseignants pour s'engager dans le projet. La plupart des réactions portaient sur le refus de remettre en cause le système de notation classique.

«Nous ne souhaitons pas remettre en cause un système de notation qui n'a pas encore d'alternative », « les parents ne nous suivront pas » … furent les principales remarques d'enseignants.

Le principal obstacle réside ici dans la culture professionnelle des enseignants, surtout du secteur public, qui refusent toute globalisation du système d'évaluation des élèves. Cette posture est corroborée par le déni d'accorder aux chefs d'établissements un rôle pédagogique. Or, notre démarche de recherche aborde cette question sous un angle managérial et heurte de front la position de certains enseignants qui craignent une immixtion dans leur prérogative pédagogique au sein de la classe : « la seule évaluation pédagogique relève de la notation des élèves » (position d'un professeur principal et membre du conseil d'administration, janvier 2012). Nous illustrerons nos propos par un exemple qui nous a amené à gérer un différend avec un professeur dont le système de notation a soulevé des questions de notre part en marge d'un conseil de classe. Nous avons été particulièrement interpelés par la faible moyenne d'une partie importante des élèves de sa classe en tant que professeur principal (autour de 0.5/20). Nous avons par ailleurs appris que les élèves étaient répartis en classe en « cercles » dits « cercle intérieur » et « cercle extérieur ». Ce dernier caractérisait les élèves qui avaient une faible moyenne et étaient donc exclus. Nous avons donc porté le débat en conseil pédagogique, à partir des éléments du tableau de bord prospectif. Nous avons intégré les éléments du débat dans une démarche managériale d'ensemble qui nous a conduits à solliciter la venue d'un Inspecteur pédagogique pour une inspection de l'enseignant en question à laquelle nous avons participés.

L'outil de gestion a contribué à dépasser un obstacle en portant le débat sur le plan collectif (système de notation) puis à intervenir sur un plan managérial (régulation pédagogique) en organisant une inspection.

Nous avons poursuivi cette réflexion en lien avec un projet de classe de sixième sans note. Le projet a d'abord essuyé un refus collectif lors d'une séance de conseil pédagogique : « le principe ne fonctionne pas », « les parents risquent de fuir l'établissement », « il n'y a pas de consignes claires du ministère » … constituent les principaux verbatims qui ont émergé. Nous avons réussi à déjouer ce refus et à mobiliser une équipe, en organisant un module de formation dans lequel dix enseignants ont accepté de mener à bien le projet de classe de sixième sans note. Porté par une équipe d'enseignant, le projet a par la suite été accepté par le conseil pédagogique. La mobilisation de cette équipe, acquise au projet, a permis de déjouer les obstacles. En véritables « alliés » au sens de la théorie de la traduction, ils nous ont aidés à le faire valider par le conseil pédagogique.

b. Les institutions :

Dans le prolongement de notre travail de thèse, nous avons été associés aux travaux de commissions mises en place, conjointement par le Conseil Départemental et par le DASEN et qui ont pour missions de construire des outils de contrôle de gestion pour faciliter l'harmonisation du pilotage à l'échelle du département.

La figure 36 présente les principes qui fondent le modèle de pilotage issu de la recherche. L'outil de contrôle de gestion, matérialisé par un tableau de bord prospectif, se trouve au centre d'un enjeu de déploiement stratégique dans toutes les fonctions de l'EPLE.

Cette situation, décrite dans la première partie de la thèse, interpelle les cadres de l'Education nationale, les chefs d'établissements en premier lieu. Un inspecteur de circonscription met l'accent sur la nécessité de mettre « plus de cohérence et de lisibilité dans la régulation du système éducatif, dans une logique de continuité éducative ». Ce besoin de cohérence et de lisibilité est largement partagé sur le terrain.

La recherche a donc permis de confronter les différents points de vue des acteurs éducatifs afin de définir un cadre conceptuel et méthodologique adapté au contexte de pilotage de l'EPLE et d'adapter un tableau de bord prospectif comme outil de contrôle de gestion. Ce dernier a été appréhendé dans une logique de traduction (au sens de Calon et Latour), pour permettre de formaliser davantage un processus de régulation du système éducatif de plus en plus complexe. L'outil de gestion, en tant qu'artefact technique, fait le lien entre l'EPLE et son environnement. La prise en compte des dimensions verticales et horizontales liées à cette régulation, facilitera le déploiement de la politique éducative dans l'EPLE, tout en prenant en compte les objectifs de la politique académique et ceux des collectivités locales. Ce modèle de pilotage est aussi le résultat d'une démarche de co-construction avec les acteurs et les parties prenantes de l'EPLE qui vise un pilotage participatif et interactif. Il pose les jalons d'un pilotage par les processus.

c. Les parents et les élèves :

Les liens établis avec les parents et leur suivi par des indicateurs, visent à conforter une dynamique d'éducation partagée, entre les familles et l'institution, par l'apport de valeurs éducatives supplémentaires, notamment en termes de continuité éducative afin de garantir la réussite des élèves. Dans cette optique, la mesure de la qualité de l'accueil des parents et le degré de leur implication dans la politique éducative, en tant que partenaires éducatifs, seront des indicateurs importants. Selon un représentant des parents, ces indicateurs de pilotage « contribueront à améliorer le pilotage de l'EPLE, dans le sens d'une meilleure prise en compte des besoins des élèves ». La tenue de cet indicateur est suivie de la mise en œuvre d'un protocole de suivi des réclamations des parents et de la traçabilité des réponses données afin d'en apprécier la qualité en termes de délais et de pertinence des réponses données (vie scolaire/gestion/accueil/secrétariat). Depuis le début de l'expérimentation du ce protocole, les retours négatifs des parents, dans les remontées en amont des conseils des classes, ont quasiment disparu (constat effectué à l'issue des conseils des classes du troisième trimestre de l'année 2013/2014). Ce constat a été corroboré par un représentant des parents au conseil d'administration qui nous a fait état « d'une amélioration substantielle de la qualité des réponses aux parents ».

d. Les acteurs du bassin :

Le pilotage de l'EPLE pose la question de l'équilibre entre le déploiement vertical de la politique éducative, sur le plan national et sur le plan local (autorités déconcentrées et collectivités locales) et son ajustement horizontal pour tenir compte du contexte de proximité (au niveau de bassin de formation par exemple). Un chef d'établissement du bassin, impliqué dans notre démarche de recherche, regrette que le pilotage de l'EPLE ne soit pas suffisamment outillé et que « sa mise en œuvre allait trop de soi ». L'absence d'articulation entre le projet d'établissement et le projet académique est largement constatée. Dans ce cadre, Il a mis en avant l'intérêt du modèle que nous avons mis en place, pour l'instrumentation du pilotage de l'EPLE.

III. L'outil de gestion et la conduite du changement :

A. La stratégie de diffusion employée :

La mise en œuvre de la démarche de recherche repose sur trois facteurs clés de succès. La co-construction de l'outil de gestion a été un facteur d'adhésion des acteurs et des parties prenantes en vue de faciliter la diffusion des innovations dans l'EPLE. La stratégie de recherche employée a permis en outre d'attribuer un rôle clé au conseil pédagogique, en tant qu'instance intermédiaire de pilotage, dans la diffusion de l'outil de gestion. Les rôles attribués à l'outil de gestion et au conseil pédagogique dans le processus de diffusion de l'innovation managériale dans l'EPLE ont également été testés à l'aune de la théorie de la traduction (au sens de Latour). L'enrôlement des acteurs et leur adhésion aux innovations managériales induites sont facilités par la mise en œuvre d'un processus de traduction (au sens de Latour). L'outil de gestion joue le rôle de traducteur et le conseil pédagogique occupe la position d'espace de traduction.

1. Outil de gestion, instrument de changement :

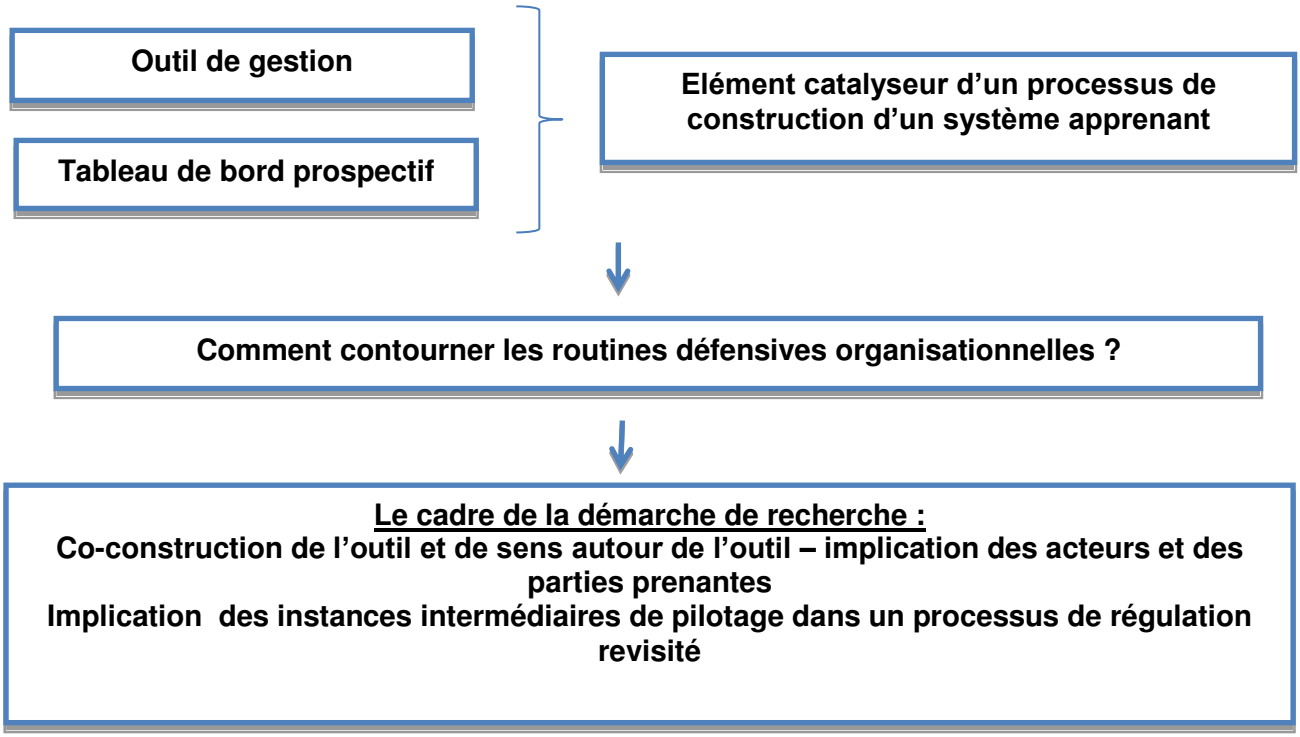
Le contournement des routines organisationnelles défensives constitue la clé de voûte de la démarche managériale que nous avons mise en place. En l'abordant sous l'angle d'une démarche de recherche à visée transformatrice, nous nous sommes donné un vecteur supplémentaire d'actions pour promouvoir le changement managérial dans l'EPLE. Le cadre institutionnel de notre action au quotidien est caractérisé par des acteurs souvent peu réceptifs aux changements managériaux et à des apports d'outils de gestion transversaux. Nous avons souhaité aller plus loin dans cette analyse, en étudiant les conditions de diffusion d'un modèle méthodologique et conceptuel dans l'EPLE qui fonde un management transversal et participatif. Pour contourner la routine organisationnelle, nous avons impulsé une approche plus globale et processuelle.

Les leviers qui nous ont permis de contourner les routines organisationnelles défensives s'inscrivent dans un cadre managérial interactif et participatif qui met l'accent sur l'apprentissage organisationnel et sur un cadre méthodologique fondé sur la co-construction d'un outil de gestion et sur une régulation essentiellement assurée par le conseil pédagogique, comme instance intermédiaire de pilotage dont les règles de fonctionnement ont été co-écrites avec les acteurs eux-mêmes (figure 39).Sa légitimité et son adaptation au terrain en font d'importants points forts pour aider à contourner les routines

organisationnelles défensives et à faciliter la diffusion de l'outil de gestion, comme modèle conceptuel participatif d'évaluation et de pilotage de l'EPLE. La recherche a mis en valeur le rôle du conseil pédagogique et sa légitimité dans la mise en œuvre de la politique éducative et son suivi. L'intérêt de l'outil de gestion réside dans son utilisation comme référentiel dans les débats animés par le conseil pédagogique. Nous n'hésitons pas à mettre en avant certains indicateurs dont les résultats font souvent l'objet d'analyses et de propositions de solutions.

Nous sommes bien dans un courant de pensées liés à l'appropriation des outils de gestion qui considère que l'outil n'est pas une fin en soi et que sa légitimité est liée à son usage : « la conception d'un outil est consubstantielle à son usage (...). C'est au fil des apprentissages, des conflits pour sa maîtrise, de la dialectique autonomie-contrôle, que l'outil prend finalement corps. A un niveau plus agrégé, le processus d'appropriation amène ici le collectif à penser sa propre transformation ou les trajectoires dans lesquelles il pourrait s'engager. (...) On note que le processus est contraint par une certaine matérialité intrinsèque à l'outil à son substrat technique. L'appropriation évolue bien dans un champ d'opportunité » (De Vaujagny, 2006 p118).

Figure 39. Le cadre de la démarche de recherche pour impulser le changement :



Pour aller dans le sens de Flychy (1995), nous pouvons mesurer le succès de la diffusion du tableau de bord prospectif dans l'EPLE au regard du contexte et des attentes des acteurs. En se référant à l'auteur, l'approche sociotechnique que nous avons adoptée a répondu à trois objectifs (Flychy, 1995) :

- Intégration dans une même approche, des dimensions techniques et sociétales, en prenant en compte les interférences potentielles entre les différents « mondes sociaux » en jeu
- La conception et l'usage de la technique est au cœur de l'analyse
- La recherche porte bien sur l'action technique, sur les intentions, les projets, les délibérations qui précèdent l'action, sur le déroulement de l'action et surtout, sur l'interaction des différents acteurs entre eux, et entre eux et l'objet technique.

Les outils de gestion ne s'appliquent pas systématiquement, sans participation des acteurs à leur mise en œuvre, sans leur acceptation (Bernoux, 1985, p. 47). L'auteur précise également la nécessité de donner à l'outil un sens et la possibilité pour les acteurs de pouvoir le négocier et le modifier (Bernoux, 1985, p. 51). Nous répondons en cela à l'hypothèse prescriptive 3 (L'enrôlement des acteurs et leur adhésion aux innovations managériales induites sont facilités par la mise en œuvre d'un processus de traduction (au sens de Latour). Notre approche méthodologie a permis une participation active des acteurs à la mise en œuvre de l'outil de gestion et aux débats qui ont accompagné la construction des indicateurs et le sens que nous souhaitions leur donner. Ces débats ont donné lieu à des polémiques qui nous ont permis d'expliciter l'intérêt d'un pilotage outillé et participatif. L'encadré suivant, illustre l'enrôlement des acteurs et leur adhésion au modèle managérial.

Encadré 27.
Un enseignant, lors d'une séquence du groupe de recherche (janvier 2013) : « à priori, je ne me sens pas concerné par un outil de gestion, mais quand on m'explique les principes de mise en œuvre sur le terrain, je me sens davantage impliqué »
Un enseignant, membre du conseil pédagogique (mai 2014) : « Les débats que nous avons eus, particulièrement lors de ce processus de construction du nouveau projet d'établissement, nous ont permis de comprendre les contraintes de pilotage de la direction, notamment celles liées à la mise en œuvre de la LOLF. Les débats et les explications nous ont permis de comprendre beaucoup de concepts. Nos différences de perception se sont peu à peu estompées »
Le principal adjoint (groupe recherche, décembre 2012) : « L'implication des professeurs dans la construction des emplois du temps, est un facteur d'adhésion, surtout dans le cas de fortes contraintes »
Rappel de l'intervention d'un représentant des enseignant au conseil d'administation (extrait de la délibération en annexe) : « Le débat s'est poursuivi par la suite, notamment par monsieur FOURIER, qui a indiqué que cette démarche s'inscrit pleinement dans l'esprit de la LOLF », à propos de la mise en œuvre de la RCBC, dans la continuité de la mise en place du TBP

Nous avons en fait profité d'un processus de changement lié à la diffusion du TBP pour impulser des changements et pour déjouer la plupart des obstacles de départ.

Le TBP fournit un cadre global et structurant d'un modèle de management pour impulser le changement dans l'EPLE. Il fournit aussi un cadre opérationnel de mise en œuvre du projet d'établissement en tant que plan d'actions de l'EPLE. Il permet une approche managériale globale qui vise à mesurer les activités de l'EPLE en quatre perspectives principales : usagers, moyens, apprentissage et processus. Il fournit par conséquent un cadre structurant pour la construction et pour le suivi du projet d'établissement. Notre démarche de recherche intervention a permis d'analyser les conditions de la construction de ce modèle de pilotage qui intègre les valeurs et les missions de l'EPLE et qui permet aux acteurs et aux parties prenantes d'avoir une compréhension globale de leur organisation (Kaplan et Norton, 2006).

Les contraintes formelles actuelles liées à la régulation du système éducatif (LOLF, projet académique) exigent une mise en œuvre d'un pilotage de l'EPLE qui s'attache à intégrer plusieurs dimensions. La dynamique de pilotage de l'EPLE doit s'attacher non seulement aux résultats scolaires, mais aussi aux questions matérielles et humaines qui amènent ces résultats, avec une vision prospective, afin que l'organisation se concentre sur l'avenir, et pas seulement sur le passé, pour permettre un service public d'enseignement sans cesse performant. En termes de résultats sur le terrain, nous pouvons considérer que le processus mis en œuvre y contribue fortement. Le modèle va dans le sens d'un management stratégique de l'EPLE qui met l'accent sur les facteurs clés de succès du service public d'enseignement, en équilibrant la perspective de la satisfaction de l'usager avec les perspectives des moyens, des processus clés et du pilotage. Nous avons tenu compte des nouvelles contraintes de régulation du système éducatif qui obligent par ailleurs à piloter l'EPLE par des indicateurs de la performance future et d'avoir une vision prospective du programme d'actions.

L'ensemble constitue un système intégré de mesure de la performance, de communication de la stratégie, et de management de l'EPLE. Le couplage de la construction du projet d'établissement avec celle du tableau de bord prospectif passe par le choix d'axes communs et par la construction d'un nombre limité d'indicateurs à placer dans chaque axe.

Le schéma de déploiement choisi, par interaction entre projet d'établissement et outil de gestion, permet déjà de déjouer les divers obstacles de la part des acteurs, face au déploiement d'outil de gestion issu du secteur privé. Les obstacles que nous avons cernés

découlent d'une culture professionnelle dominante, peu encline à reconnaître le principe de l'évaluation globale de l'EPLE (Un enseignant lors d'un entretien annuel d'évaluation, au début de la recherche : « En tant qu'enseignants, nous ne reconnaissons pas les démarches d'évaluation globale de l'EPLE »). Ces obstacles découlent également d'une posture des acteurs de l'éducation nationale qui se méfient des outils de gestion issus du secteur privé (Un chef d'établissement du bassin : « les outils de gestion issus du privé sont considérés comme illégitimes par les acteurs »). Un cadre éducatif de l'EPLE, interrogé au début de la recherche, nous a précisé que « la culture professionnelle des acteurs, peu imprégnée des pratiques d'entreprises, ne leur permet pas d'adhérer facilement aux outils de gestion issus du privé ». Cette posture nous a été confirmée par un IPR qui la lie aussi à « l'inadaptation de la formation initiale des enseignants et des chefs d'établissement, très en retrait par rapport à la culture managériale ». L'approche par l'instrumentation d'un outil institutionnel existant et reconnu (projet d'établissement), permet de créer une synergie dans le déploiement du modèle managérial et dans sa légitimité vis à vis des acteurs.

Concrètement, sur le terrain, nous avons conceptualisé un modèle qui se compose d'un cadre général que l'on qualifie de « carte de pilotage » qui définit une structure logique et détaillée pour décrire la stratégie. Ce cadre a servi de base pour concevoir le TBP. Ce dernier permet de mesurer et de décrire le processus de création de valeur. La proposition de valeur pour l'usager décrit le contexte dans lequel des actifs immatériels, tels que des personnels compétents et motivés et des systèmes d'information, se transforment en résultats concrets comme la satisfaction de l'usager qui se traduit en fidélisation de sa part. La carte stratégique et le programme de mesure du tableau de bord prospectif correspondant fournissent des outils pour décrire comment les actifs immatériels créent de la valeur pour l'usager. Ainsi, dans notre cas, nous avons construit la carte stratégique pour faire converger toutes les ressources disponibles de l'EPLE, d'une façon optimale, vers la réalisation de l'ultime objectif : « la réussite de tous les élèves » (projet académique).

Il faut que tous les acteurs de l'EPLE comprennent la stratégie et qu'ils mènent leurs activités quotidiennes de manière à contribuer au succès de cette stratégie. Les solutions pratiques de mise en œuvre de la stratégie se trouvent au plus près du terrain. C'est avant tout un problème de communication verticale, de traduction et de formation pour faire en sorte que tous les acteurs connaissent la stratégie. Nous avons accompagné le processus de diffusion du TBP de pédagogie et d'explications sur les concepts à mettre en œuvre selon le schéma explicité dans le protocole de recherche que nous avons voulu innovant, compte tenu du contexte. Ainsi, depuis la rentrée scolaire 2013, nous avons constaté une augmentation de 50 % du nombre de demandes de réunions de régulations des équipes pédagogiques. Pour certaines classes, nous sommes passés d'une réunion trimestrielle à

trois (une par mois en moyenne). De plus, nous avons constaté une évolution de la représentativité des différents pôles éducatifs à ces réunions : enseignants, vie scolaire, documentaliste, infirmière, conseillère d'orientation... Auparavant, seuls les enseignants y participaient.

La recherche pose également la question de l'arrimage institutionnel de l'outil de gestion et la pertinence du choix de la démarche de projet d'établissement de l'EPLE comme vecteur de diffusion.

Les propos suivants, issus des entretiens, illustrent le changement observé dans l'EPLE :

Encadré 28.

Un enseignant, au début du processus de diffusion de l'outil de gestion (groupe recherche, novembre 2011) : « nous souhaitons participer au développement d'outils qui permettent de décloisonner entre les services »
Un enseignant (groupe recherche, mars 2013) : « faciliter l'accès à des informations de pilotage et à leur compréhension, sont des facteurs d'adhésion et d'implication »
Le CPE (réunion de concertation, janvier 2012) : « Le service vie scolaire adhère aux principes de mise en œuvre du TBP. Cela nous encourage à faire remonter les informations du terrain. Nous sommes également demandeurs de régulations descendantes »
La secrétaire de direction, en charge de la saisie des heures consommées par les professeurs (groupe recherche, mars 2014) : « j'ai constaté une baisse des protestations de la part des enseignants sur les critères de répartition des heures d'enseignement, depuis que nous affichons un tableau prévisionnel des consommations de ces heures dans la salle des professeurs »

2. Le projet d'établissement, vecteur de diffusion de l'outil de gestion :

- **Communication des objectifs stratégiques :**

Le TBP sert à expliquer et à communiquer les objectifs de pilotage, non pas à ordonner aux acteurs ce qu'ils doivent faire. Lorsqu'ils ont compris les objectifs stratégiques de pilotage, il devient plus aisé de les motiver pour les intégrer dans leurs démarches professionnelles. C'est dans ce cadre que l'on peut parler de pilotage concerté de l'EPLE. La diffusion du TBP est donc accompagnée d'un processus de communication complet qui a en filigrane l'outil lui-même.

- **Développement d'une vision partagée de la stratégie de l'EPLE :**

Le processus de diffusion du modèle que nous avons suivi et la communication qui a été mise en œuvre ont contribué à développer une vision partagée de la stratégie que nous mettons en œuvre dans le cadre du projet d'établissement. En participant aux processus de conception et de diffusion de l'outil de pilotage et, parallèlement, à celui de la refonte du nouveau projet d'établissement, les acteurs et les parties prenantes ont développé une vision partagée de la politique éducative et du déploiement stratégique qui l'accompagne au sein de l'EPLE. Lorsqu'ils ont compris les objectifs stratégiques du projet d'établissement, ses déclinaisons budgétaires et les propositions de valeurs supplémentaires pour les usages qui en découlent, nous avons constaté un surcroit d'intérêt et une réelle adhésion à la vie de l'établissement (augmentation de près de 15 % du taux de participation aux élections des représentants au conseil d'administration, pour le collège des enseignants).

- **Déploiement stratégique dans les services :**

Le tableau de bord sert de passerelle pour traduire les objectifs stratégiques du projet d'établissement, d'en haut vers les actions opérationnelles sur le terrain, en classe, à la vie scolaire, au CDI, à l'accompagnement éducatif, à la demi-pension, lors d'une sortie pédagogique …, là où ces objectifs doivent être effectivement appliqués. Le même objectif vaut pour la mise en œuvre de la politique éducative dans son ensemble, au sein de l'EPLE, dans une dynamique de déclinaison jusqu'à la classe.

Les objectifs stratégiques qui y sont formalisés en termes d'objectifs opérationnels sont intégrés dans le fonctionnement des différents services. Les différentes divisions de l'EPLE disposent d'un outil qui leur permet d'établir leur propre plan de performance qui découle du projet d'établissement et du cadre budgétaire. Le TBP établit la cohésion d'ensemble, tout en permettant une souplesse de déploiement stratégique au sein de l'EPLE. Les réunions de direction et les réunions du conseil pédagogique permettent d'assurer le suivi. Le TBP sert de cadre à ces réunions qui perdent peu à peu leur dimension exclusivement verticale pour prendre en compte une dimension horizontale qui donne plus de relief à la régulation au sein de l'EPLE.

B. Les manifestations du changement managérial dans l'EPLE :

1. L'adhésion des acteurs :

- Lien entre co-construction et adhésion des acteurs :

La co-construction de l'outil de gestion a été un facteur essentiel d'adhésion des acteurs. Dès la première phase de recherche, qui correspond aux travaux préparatoires à la mise en œuvre de l'outil et du projet d'établissement, nous avons associé l'ensemble des acteurs. Les instances de régulation interne de l'EPLE ont également été étroitement associées à la démarche de recherche. Au total, 136 acteurs et parties prenantes de l'EPLE ont participé à la mise en place de l'outil. Le nombre d'acteurs ayant participé directement ou indirectement à la co-construction de l'outil garantit une représentativité suffisante et conforte sa légitimité au sein de l'EPLE. Les validations systématiques par les instances de pilotage confortent l'adhésion des acteurs. Par ailleurs, la conduite du changement mise en place a permis de réduire leur résistance aux innovations managériales. Ainsi, nous avons constaté un fort investissement de leur part dans la construction du projet d'établissement :

- Forte présence aux séquences du conseil pédagogique consacrées au projet d'établissement : entre 80 et 90 % du taux de présence et tous les pôles éducatifs sont représentés à chaque réunion
- Retour-mail important durant la période (forte contribution des acteurs) : En moyenne, nous avons de 10 à 20 mails, à l'issue de chaque réunion du groupe recherche et une dizaine à l'issue de chaque séquence du conseil pédagogique
- Fort investissement au groupe recherche et apports importants des différents acteurs : plus de 90 % des acteurs convoqués étaient présents à chaque séquence

La co-construction de l'outil de gestion, en impliquant les acteurs, a permis une plus grande adhésion à la politique de l'établissement dont les objectifs ont été répercutés dans les pratiques professionnelles. Nous avons également constaté un plus grand usage des indicateurs mis en place. Dès la rentrée 2013, nous avons systématiquement 100 % de remontées des demandes des parents, lors des rencontres parents/professeurs. Ce fort pourcentage démontre l'adhésion des professeurs au modèle managérial et son système de reporting. Par ailleurs, cette forte mobilisation des enseignants nous a permis d'améliorer, à hauteur de 40 %, le pourcentage de suivi des élèves en difficulté, durant l'année scolaire 2013/2014. L'outil de gestion est perçu comme un outil de communication que les acteurs se sont appropriés. En outre, les livrets de bord sont perçus comme la mémoire de l'établissement auxquels les acteurs font référence dans leurs pratiques professionnelles ou

dans leurs relations à l'EPLE. La plupart des évènements qui marquent la vie de l'établissement, durant une année scolaire, sont reconduits selon un format identique. Ces évènements, de par leur fréquence, contribuent à forger la mémoire de l'établissement à laquelle chacun se réfère. Les acteurs ont ainsi l'impression de contribuer à la construction d'une culture commune auquel chacun d'entre eux fait référence. Les témoignages suivants illustreront le changement observé :

Encadre 29.

Le principal adjoint : « le livret de bord constitue une source importante d'informations pour la construction des emplois du temps des enseignants »
La gestionnaire : « le livret de bord facilite le lien avec les autres services dans la réalisation des actions transversales »
Un chef d'établissement : « un livret de bord pour sécuriser davanantage le pilotage de l'EPLE »
La secrétaire de direction : « la tenue d'un livret de bord, sécurise et apporte du confort dans le travail »

Lors d'une réunion du conseil pédagogique, qui nous a permis de faire le bilan de l'année scolaire 2013/2014, 100 % des membres présents nous a exprimé leur satisfaction de l'outil de gestion désormais en circulation. L'adhésion des acteurs qui ont exprimé la satisfaction « d'avoir une référentiel commun » partagé, a été un facteur de changement. Un enseignant, lors d'une rencontre informelle, nous a affirmé que « les indicateurs partagés améliorent la communication en interne, avec la direction notamment, et avec nos partenaires, les parents notamment ».

- La manifestation de l'adhésion des acteurs :

La recherche a mis en valeur le rôle du conseil pédagogique et sa légitimité dans la mise en œuvre de la politique éducative et son suivi. L'intérêt de l'outil de gestion réside dans son utilisation comme référentiel dans les débats animés par le conseil pédagogique. Nous n'hésitons pas à mettre en avant certains indicateurs dont les résultats font souvent l'objet d'analyses et de propositions de solutions.

L'entrée par l'outil de gestion n'a pas pour vocation d'imposer un modèle particulier. D'ailleurs les résultats de la recherche ont montré que les acteurs ne retiennent de la démarche que les aspects conceptuels et méthodologiques pour s'engager dans une mise en action collective et concertée. L'outil n'étant pas neutre par ailleurs, nous avons

volontairement abordé la démarche d'ensemble par une approche modélisatrice, source d'un mode de management qui vise à terme une intégration des outils de pilotage de l'EPLE (tableau de bord classique, projet d'établissement, contrat d'objectifs, dispositifs d'évaluation …) dans le cadre d'un modèle global de contrôle de gestion. Nous avons pris soin, grâce au protocole de recherche, de séparer les aspects techniques et conceptuels de l'outil de gestion dans les différents débats menés avec les acteurs. Ces derniers ont effectivement été essentiellement mobilisés sur les aspects conceptuels et méthodologiques. D'abord, parce qu'ils l'ont fortement souhaité (intervention de plusieurs enseignants lors des conseils pédagogiques, intervention de représentants des enseignants au Conseil d'Administration, remarques formulées lors des entretiens individuels des personnels…). L'encadré suivant présente des témoignages qui corroborent notre analyse :

Encadré 30.

Un enseignant, lors d'un entretien annuel d'évaluation (mars 2011) : « il faudra faire attention à ne pas engager l'établissement dans une logique managériale libérale »
Un autre enseignant, dans le même contexte : « nous avons une culture managériale fragile »
Un professeur, lors d'une séquence du groupe de recherche : « le management, n'est-ce pas l'affaire du chef d'établissement ? »
Une intervention d'un membre du conseil pédagogique (avril 2012) : « l'autonomie pédagogique de l'enseignant doit être préservée »
Un enseignant, membre du conseil d'administration, prenant la parole lors du débat portant sur la diffusion de l'outil de gestion : « les enseignants adhèrent à la diffusion d'un outil de gestion dès lors que cela reste sous le contrôle du chef d'établissement. Nous aurons néanmoins à partager certains aspects, notamment conceptuels »
La documentaliste, lors d'une séquence du groupe recherche (mars 2012) : « il faudra contribuer à construire le collectif »
Entretien avec un IPR, à l'issue de l'inspection d'un jeune enseignant (mars 2013) : « les jeunes enseignants ont besoin de développer un sentiment d'appartenance culturelle et professionnel »

Les principaux arguments évoqués sont la complexité des termes utilisés et le manque d'intérêt pour un outil qui leur semble du ressort exclusif de la direction de l'EPLE. Néanmoins, ils ne rejettent pas le principe de sa diffusion comme outil de pilotage et ils envisagent d'intégrer les aspects conceptuels et méthodologiques dans leurs approches professionnelles : « Il faudra clarifier le système de régulation de l'EPLE » (Enseignant, lors de l'entretien annuel d'évaluation). L'idée même d'une évaluation globale de l'EPLE commence à faire son chemin : « Il nous faudra penser d'une manière globale » (parent, lors d'une séquence du groupe recherche, mars 2013). Nous avons donc mobilisé les acteurs essentiellement sur deux concepts clés de l'outil de gestion. Le premier concerne l'approche cognitive du management que nous souhaitons impulser d'une façon concertée pour faire de l'EPLE une véritable organisation apprenante. Nous avons eu une totale adhésion des acteurs pour construire la mémoire organisationnelle de l'établissement (encadré 39). Le

second concept qui les a beaucoup mobilisés concerne directement leurs approches professionnelles que nous avons voulu aborder davantage sous l'angle processuel. Pour cela, nous avons centré la réflexion sur les valeurs supplémentaires que l'on peut apporter à l'élève, en matière de prise en charge pour sa réussite scolaire par exemple. Nous avons voulu interroger tous les acteurs, non pas sur le cœur de leurs métiers, mais à la marge, sur des valeurs éducatives supplémentaires que l'on peut apporter à certains élèves pour permettre la réussite pour tous, ce d'une façon transversale (différenciation pédagogique, remédiation, accompagnement éducatif…). Pour empêcher toute innovation en matière de pilotage éducatif, les acteurs mettent souvent en avant des routines organisationnelles défensives centrées sur l'autonomie pédagogique et sur le statut de la classe considéré encore, par certains enseignants, comme espace exclusif d'apprentissage. Par ailleurs, le fait de centrer l'action d'instruction quasi-exclusivement sur la classe, empêche toute action transversale et concertée dans la mise en œuvre du parcours scolaire de certains élèves. Pour contourner la routine, nous avons impulsé une approche plus globale et processuelle de la prise en charge de certains élèves, en variant la gestion de la scolarité des élèves à besoins particuliers, en l'inscrivant davantage dans une logique de parcours. Nous avons ainsi réussi à convaincre les acteurs qu'une scolarisation classique ne convient plus nécessairement à tous les élèves et qu'il faut inventer d'autres modalités de parcours scolaires. Dans cette optique, le pilotage de l'EPLE, outillé différemment, pourrait être davantage centré sur la gestion des parcours personnalisés de réussite éducative (montage et suivi). Les acteurs, en premier lieu les enseignants, ont perçu ces plus-values éducatives supplémentaires d'une façon positive. L'augmentation de plus de 40 % des PPRE mis en place tout au long de l'année scolaire 2012/2013 le montre bien. De même, lorsque nous avons présenté un projet de présenter 50% des élèves ayant bénéficié d'un PPRE à un examen complémentaire, le CFG, conformément à l'indicateur TRG, nous n'avons pas eu de résistances de la part des enseignants. Habituellement, ils s'opposent à toute dérogation à présenter les élèves aux examens classiques, dans la continuité de leurs enseignements. Ils acceptent l'idée de la différenciation globale, de l'enseignement à l'évaluation et à la certification. Un professeur principal, à qui nous avons demandé de proposer des noms d'élèves à inscrire au CFG, nous a répondu avec enthousiasme, que « l'essentiel pour les élèves, c'est de sortir de l'enseignement obligatoire avec une certification ». Cette réaction constitue une nouveauté pour nous. Habituellement, les enseignants ne reconnaissent que les diplômes classiques (DNB, Baccalauréat…)

Les observations du terrain ont permis d'analyser le degré de l'adhésion des acteurs. Cette analyse a fait l'objet d'une synthèse présentée, par catégorie d'acteur, dans les tableaux numérotés de 42-1 à 42-4.

Nous retiendrons que l'adhésion des acteurs internes (tableau 42-1) s'est exprimé par une forte contribution des professeurs principaux dans le système de régulation et par un fort investissement au sein du conseil pédagogique. Cette forte implication dans les travaux du conseil pédagogique, notamment ceux qui étaient consacrés à la validation de l'outil de gestion, a joué un rôle déterminant dans sa diffusion. Ils se sont sentis concernés et soutenus par une démarche managériale participative. Nous avons constaté une forte adhésion de leur part à l'approche globale de l'évaluation de l'EPLE, proposé par le modèle managérial. Ils en ont intégré les aspects méthodologiques et conceptuels dans leurs démarches professionnelles. Par ailleurs, nous avons constaté une plus grande adhésion à la politique de l'établissement et aux objectifs du projet d'établissement. La diffusion de l'outil de gestion et du projet d'établissement présenté sous un format nouveau n'a pas fait l'objet de routines défensives de leur part.

L'adhésion des institutions (tableau 42-2) s'est manifestée dès le départ, lorsque nous avions annoncé au directeur académique notre intention de mener cette recherche. Ce dernier a adhéré à la démarche en nous donnant des orientations quant à ses attentes. La principale attente se situe au niveau de l'instrumentation du pilotage de l'EPLE, notamment par une réingénierie de la démarche de projet d'établissement. Cette position institutionnelle a été confortée par un contrôle de légalité favorable de la délibération du conseil d'administration portant sur le nouveau projet d'établissement auquel est annexé l'outil de gestion.

L'outil de gestion contribue en outre à améliorer le dialogue de gestion avec les autorités de tutelle, notamment en étayant et en argumentant davantage d'éventuelles demandes de moyens supplémentaires.

L'adhésion des parents (tableau 42-4) s'est exprimée par une forte implication dans les activités des instances intermédiaires de pilotage (CESC, CHS et conseils de classes essentiellement) et par une forte présence aux réunions institutionnelles (+ 20%). De l'avis même d'un représentant des parents, «l'implication des parents dans la construction des indicateurs de pilotage a été un facteur d'amélioration du dialogue entre les parents et la direction de l'établissement ».

Tableau 42-1. Adhésion des acteurs internes

Posture de recherche	Position initiale des acteurs	Rétroaction des acteurs	Expression de l'adhésion des acteurs
Co-construction des indicateurs de pilotage et des sens qui leur sont liés Approche professionnelle processuelle Pilotage de l'EPLE par une approche globale Distinction techniques/conceptuels	Prise de distance par rapport à la dimension managériale de l'EPLE (formation, culture, manque d'intérêt...) Complexité-Manque d'intérêt Routines organisationnelles défensives Approche professionnelle verticale et fortement cloisonnée Manque d'intérêt pour la dimension technique liée aux outils de gestion (complexité)	Forte implication des acteurs dans le conseil pédagogique qui a joué un rôle déterminant dans la diffusion de l'outil Se sont sentis concernés et soutenus par une démarche managériale participative Rétroactions par rapport à la diffusion du RAP	Forte contribution des professeurs principaux dans le système de régulation : référentiel commun partagé Co-construction : implication – responsabilisation = facteur d'adhésion Adhésion à l'approche globale de l'évaluation de l'EPLE : intégration des aspects méthodologiques et conceptuels dans les démarches professionnelles Adhésion à la politique de l'établissement : adhésion aux objectifs du projet d'établissement, moins de routines défensives

Tableau 42-2 adhésion des Institutions

Posture de recherche	Position initiale des acteurs	Rétroaction	Formes de l'adhésion
Ancrage projet d'établissement / projet académique Déploiement stratégique dans l'EPLE	Posture verticale forte Très faible prise en compte du projet d'établissement, notamment au moment du dialogue de gestion.	Renforcement du dialogue de gestion par un outil adapté de gestion et de Reporting Démarche de projet d'établissement outillée	Contrôle de légalité positif de la délibération du conseil d'administration portant sur le nouveau projet d'établissement auquel est annexé l'outil de gestion Richesse du dialogue de gestion Meilleure attribution des moyens à l'EPLE (DGH)

Tableau 42-3 Adhésions des parents et des élèves :

Posture de recherche	Position initiale des acteurs	Rétroaction	Formes de l'adhésion
Implication Co-construction d'indicateurs et de sens Renforcer l'information des élèves et des parents Sécuriser les parcours scolaires	Retrait : se sente exclu de la vie de l'établissement (parents) Education à la citoyenneté	Co-éducation Responsabilisation Ambiance	Présence/implication dans les instances internes de pilotage et de régulation : CESC, CHS, conseil de classe Forte présence aux réunions institutionnelles (+ 20%)

Tableau 42-4. Adhésion des acteurs du bassin de formation :

Posture de recherche	Position des acteurs	Rétroaction	Formes de l'adhésion
Mutualisation des outils de gestion – Travail en réseau	Cloisonnement – Travail en réseau insuffisamment développé – Pas de mutualisation	Travail en réseau Mutualisation des outils de gestion	Participation au groupe de travail (12 chefs d'établissements et adjoints sur un potentiel de 48) – pas de retour formel sur la répercussion dans les établissements respectifs

2. Le décloisonnement fonctionnel

Nous devions aider les acteurs à sortir du cloisonnement fonctionnel auquel ils ont l'habitude de faire face. Les différents cadres éducatifs de l'EPLE devraient sortir de leur logique d'expertise fonctionnelle qu'ils ont toujours eue pour les amener à penser le fonctionnement de leur service d'une façon globale, notamment au regard du projet d'établissement. Le TBP doit pouvoir structurer l'ensemble : Chaque responsable fonctionnel doit établir un modèle de « rendre compte » en phase avec le modèle de pilotage qui découle du déploiement du TBP qui sert aussi de modèle de reporting. Les indicateurs du TBP, qui se déclinent en indicateurs de suivi et en indicateurs de résultats (figure 34, page 351), doivent permettre la collecte des informations issues des classes, du cdi, de la vie scolaire... Des outils existent déjà la plupart du temps. Le modèle proposé permet une meilleure structuration et leur formalisation dans un outil de pilotage largement partagé et facilitera leur remontée pour une meilleure régulation. Notre démarche de recherche a été accompagnée d'observations et d'analyses effectuées auprès des pôles qui structurent le fonctionnement de l'EPLE. Dans le processus d'élaboration et de diffusion du modèle de pilotage, nous avons décliné une stratégie de déploiement adaptée à chaque pôle : la vie scolaire et accompagnement éducatif, documentation (cdi), enseignement, hébergement, Administration. Le tableau 43 présente les traits caractéristiques des stratégies de déploiement mises en œuvre.

Tableau 43. Stratégie de déploiement par pôle

Pôle	Stratégie de déploiement	Organes de régulation intermédiaires mobilisés
Enseignements / orientation	Déploiement DGH Projet d'établissement	Conseil pédagogique CESC AG des personnels
Vie scolaire / accompagnement éducatif / services médicaux et sociaux	Projet vie scolaire / projet d'établissement (absentéisme, décrochage scolaire, résultats scolaires,	Conseil pédagogique CESC AG des personnels
Documentation/ communication/ Administration	Mémoire organisationnelle – Organisation apprenante : management cognitif Projet d'établissement	Conseil pédagogique Comité de direction Comité de pilotage TICE AG des personnels
Restauration	Déploiement RCBC / comptabilité analytique (au niveau de la réflexion) Projet d'établissement	Conseil pédagogique Comité de direction
Cadre institutionnel	Relations avec les tutelles (collectivités locales, direction académique, rectorat, corps d'inspection …) National : LOLF, RCBC Local : Groupes de travail mis en place par la collectivité locale (le Conseil Général)	Groupe de réflexion sur les indicateurs de pilotage liés à la mise en œuvre de la RCBC Groupe de travail sur les outils de pilotage liés à la maintenance du patrimoine

Les quatre pôles identifiés correspondent aux processus fondamentaux que nous avons choisis d'analyser pour la construction et pour la diffusion de l'outil de pilotage : Enseignement – Vie scolaire – Hébergement – Mémoire organisationnelle.

Les quatre pôles ont été mobilisés, dans la diffusion de l'outil de gestion, sur des thématiques spécifiques, d'une façon transversale, afin de faciliter leur mobilisation et leur décloisonnement. Précisément, nous avons choisi une entrée spécifique pour chaque pôle. Par exemple, nous avons choisi de mobiliser les enseignants, davantage sur la question de la répartition de la DGH, sur les différentes options en matière de structure pédagogiques et de projets à mettre en œuvre, en mobilisant le conseil pédagogique. Ce choix a contribué à accroitre la légitimité de cette instance de pilotage et a permis de renforcer son rôle dans la diffusion de l'outil de gestion. Cela constitue un choix stratégique pertinent dans la diffusion de l'outil de gestion. Le pôle vie scolaire a été mobilisé sur le projet vie scolaire comme cela a été évoqué plus haut. De même, soulignons le rôle majeur joué par le documentaliste dans la mise en place de la mémoire organisationnelle. Le pôle hébergement a eu un rôle moteur dans la mise en œuvre d'actions dans le cadre du CESC (comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté). Le TBP a un rôle structurant dans la mise en œuvre des actions, dans le cadre du projet d'établissement. Ce dernier a été construit selon le modèle du TBP

qui sert de modèle au suivi et à l'évaluation des résultats. L'outil de gestion rend plus opérationnelle la mise en œuvre du projet d'établissement, grâce notamment à des indicateurs de suivi et de résultats. La recherche a permis d'étudier les conditions de sa diffusion, que chaque pôle a relayée selon une entrée spécifique. Sa diffusion a été générale, dans tous les pôles de l'EPLE : enseignement, vie scolaire, administration et restauration.

La mise en œuvre du tableau de bord prospectif a créé une dynamique interne de coopération et d'innovation dans les différentes pratiques professionnelles. La diffusion de pratiques de reporting et d'évaluation qui accompagnent sa mise en œuvre a contribué à l'émergence d'une nouvelle culture de l'établissement davantage basée sur une approche cognitive du pilotage et sur la mise en réseau de communautés d'apprentissages collectifs au sein de l'EPLE. Les témoignages suivants illustrent ce changement :

Encadré 31.

Dans son rapport d'activité, à la rentrée 2013, la documentaliste nous écrit : « Une véritable culture du collectif est en marche dans l'établissement. Les enseignants viennent me voir plus facilement avant de mettre en œuvre un projet pédagogique. Les liens se font plus facilement entre les équipes.
Un professeur d'histoire-géographie, nouvellement arrivé dans l'établissement, lors d'une plénière, à la fin de l'année scolaire 2013/2014 : « Pour réaliser mes projets pédagogiques, durant cette année scolaire, je me suis appuyé sur une véritable mémoire collective. J'ai récupéré plus de 60 % de supports mis à disposition dans les archives »
Un parent, lors de la journée portes ouvertes, en janvier 2014 : « Je ressens une évolution de la culture de l'établissement qui tend davantage vers le collectif : exposition de travaux transversaux réalisés par plusieurs professeurs, en lien avec la documentaliste, présentations par pôles (sciences dures, sciences humaines...). D'une manière générale, nous observons une forte implication de la documentaliste »
Un représentant des parents au conseil d'administration, lors d'une réunion en février 2014 : « la culture de l'établissement marquée par la pensée globale ».

L'évolution de la culture de l'établissement vers davantage d'apprentissage collectif s'est faite également à travers l'adoption du système d'évaluation des élèves, inspiré du socle commun et du livret personnel de compétence. Le processus d'évaluation des élèves est devenu davantage collectif, dans le cadre de l'équipe pédagogique, sous l'égide du professeur principal. Le processus d'apprentissage collectif se poursuit en conseil de classe pour terminer la boucle d'évaluation. Ce processus se prolonge sous l'égide du conseil pédagogique, par une boucle de régulation liée à l'évaluation (construction des grilles, harmonisation...). Durant l'année scolaire 2013/2014, 99 % des élèves ont bénéficié d'une évaluation dans le cadre du processus du socle.

Par ailleurs, nous avons constaté une augmentation de 60 % des fiches de projets pédagogiques collectifs, déposées par des enseignants et faisant référence aux objectifs du projet d'établissement, dans la perspective de la rentrée 2014. L'aspect collectif de ces projets, implique des co-interventions de professeurs de disciplines différentes et la collaboration d'autres pôles de l'EPLE (CDI, vie scolaire, restauration, santé...). Le degré de transversalité des projets dénote une forte évolution de la culture de l'établissement. « Les enseignants ne restent plus cantonnés dans leurs classes » (documentaliste, lors de l'entretien individuel d'évaluation du mois de mars 2014).

En agrégeant les données, le TBP fournit des informations que chacun peut s'approprier. En facilitant ainsi la remontée de l'information, le TBP contribue à faire de la logique de ressource un facteur dominant de la culture de l'établissement. Le chef d'orchestre pourrait être le chef d'établissement mais, dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi une autre approche de la coordination. Nous expliciterons plus loin les raisons qui nous ont amenés à faire ce choix.

3. La mise en réseau des communautés de pratiques et de savoirs

Pour effectuer le travail d'analyse, nous avons abordé l'établissement scolaire comme une constellation de réseaux ou « une constellation de communautés sociales et cognitives » (A. Bouvier, 2011, page 20). Nous avons d'abord cherché à conceptualiser ces réseaux en faisant une cartographie (Annexe 3)

Le projet d'établissement a pour vocation de contribuer à la création du collectif à partir des expériences individuelles ou en petits groupes dans l'EPLE. L'outil de gestion doit permettre d'en suivre la réalisation sur le terrain, grâce notamment à un système de régulation adapté. Le comité de pilotage de la mémoire organisationnelle en assure la cohérence et le bon fonctionnement d'ensemble. Il définit notamment les règles de fonctionnement, à partir d'indicateurs de pilotage. Pour permettre la mise en place du TBP, nous avons identifié les réseaux de l'EPLE (Annexe 3), comme le cadre théorique de la recherche nous y incite. En effet, la dimension réticulaire représente un point d'appui à la démarche de recherche (hypothèse prescriptive 6 : « Mettre en évidence un schéma de fonctionnement de l'EPLE en réseaux afin d'en tirer profit pour faciliter l'adoption de l'outil de gestion »). L'identification des différents interlocuteurs au sein de l'EPLE et leurs modes de fonctionnement donnent des éclairages importants pour l'installation du TBP.

La cartographie des réseaux de l'EPLE (Annexe 3) offre une présentation synoptique de la situation de l'EPLE dans son contexte. Il présente des liens plus ou moins forts entre

l'EPLE et des partenaires qui interviennent dans son fonctionnement et que le pilotage doit prendre en compte. Le volume des cercles et leurs distances par rapport au centre que représente l'EPLE déterminent l'intensité du partenariat et l'importance du rôle joué par le partenaire dans la politique éducative de l'EPLE qui doivent être pris en compte dans le cadre d'un pilotage plus ouvert. Le schéma 1 de l'annexe 3 montre l'importance de la dimension réticulaire dans le pilotage de l'EPLE. Il montre la diversité des partenaires et des paramètres de pilotage à prendre en compte dans la construction du tableau de bord prospectif. Nous constatons que les partenaires issus des réseaux formels (autorités académiques, collectivités...) ne sont pas les seuls à prendre compte pour la construction de l'outil de gestion. Par exemple, la sensibilité de la question nous a amenés à prendre en compte des paramètres d'environnement, liés à la situation géographique de l'établissement situé en centre-ville, notamment en ce qui concerne les potentielles nuisances que les élèves pourraient provoquer, vis à vis du voisinage et des commerçants. Dans cette optique, nous avons associé le représentant des commerçants qui jouxtent l'établissement, dans les réflexions qui ont eu lieu dans le cadre du CESC. De même, nous avons construit un indicateur de suivi des incidents provoqués par nos élèves à l'encontre du voisinage. Les effets escomptés étaient de deux natures. La question nous a semblé suffisamment sensible pour y prévoir un indicateur afin de disposer d'informations fiables et objectives. Certains incidents provoqués par nos élèves à l'encontre de voisins et dont les équipes avaient eu connaissance provoquaient des débats et des inquiétudes quant aux éventuelles conséquences négatives sur l'image de l'établissement, compte tenu notamment de sa proximité avec d'autres établissements (publics et privés). En intégrant cette dimension dans le pilotage de l'EPLE, notamment par la prise en compte d'un indicateur, nous disposons d'informations fiables et objectives. Elles nous permettent ainsi de lutter d'une façon plus efficace contre les causes et d'anticiper les éventuels effets sur l'image de l'établissement.

Le schéma 2 de l'annexe 3 présente les mêmes conventions de forme. Il présente le résultat d'une analyse réticulaire interne à l'EPLE et qui donne un éclairage supplémentaire au processus de diffusion de l'outil de gestion. Il donne une cartographie des différents acteurs et réseaux qui évoluent au sein de l'EPLE et qu'il nous a fallu connaître avant de mettre en place l'outil de gestion. Cette cartographie a contribué à façonner la stratégie de diffusion de l'outil de gestion et les instances de pilotage spécifiques que nous avons mis en place ou que nous avons renforcées. Par ailleurs, le schéma nous a permis d'identifier les intermédiaires et les alliés potentiels (au sens de la théorie de la traduction) pour promouvoir la diffusion de l'outil de gestion. Ce schéma nous donne un éclairage précis sur les différents réseaux en action au sein de l'EPLE que nous avons intégrés dans le pilotage, en lien avec le « comité de pilotage ». Ce dernier est composé de la direction de l'EPLE, de

la gestionnaire et de la CPE. Nous rajoutons d'autres membres, en fonction de thèmes à l'étude (documentaliste, infirmière...). La mise en évidence de réseaux informels (cliques d'enseignants, au sens de Granovetter, par exemple) nous a permis par ailleurs d'affiner notre approche du terrain.

Sur un plan plus opérationnel, nous avons analysé les conditions du couplage des différents groupes et réseaux et les conditions de leurs structurations et de leur animation. Deux instances de pilotage intermédiaire interne ont joué un rôle important. Il s'agit du conseil pédagogique et du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. En interne, le conseil pédagogique, par exemple, a pour vocation de contribuer à la cohésion de ces réseaux.

Nous avons constaté sur le terrain que la mise en réseau des différentes parties fonctionnelles de l'EPLE favorise « l'apprentissage du collectif » (au sens de A. Bouvier, 2011). En effet, la coopération entre les acteurs, en lien avec les réseaux externes (Bassin de formation, collectivités locales, partenaires...), permet de passer d'une logique d'action individuelle à une culture d'action collective. La dynamique que nous avons impulsée, grâce à la mise en place de l'outil de gestion, vise à sortir les acteurs de leurs cloisonnements fonctionnels pour aller vers davantage de collectif et à créer du lien entre les différents champs d'intervention sur les parcours scolaires des élèves : de la classe à la famille. Les propos suivants illustrent cette évolution dans l'EPLE :

Encadré 32.

Un enseignant, lors d'une séquence du conseil pédagogique, année scolaire 2013/2014 : « la méthode de construction de l'outil de gestion, interactive et participative, favorise la construction du collectif »
Un enseignant, séquence du groupe recherche : « le TBP créé les conditions d'une continuité de la mémoire de l'établissement et de ses références »
Un enseignant, lors d'un entretien individuel en mars 2014 : « le TBP nous permet d'accéder, non seulement à des indicateurs de pilotage pertinents, mais également à des savoirs organisationnels et de management qui nous aideront à parfaire nos pratiques »
La documentaliste, lors d'une séquence du groupe recherche : « le TBP est le support d'un futur système d'intelligence collective de l'établissement. Son évolutivité et son interactivité seront des atouts »

Notre recherche est fondée sur le chaînage des acteurs de l'EPLE construit grâce à l'outil de gestion. Des acteurs clés ont joué un rôle plus important dans le processus de diffusion du modèle. L'encadré suivant reprend quelques-uns de leurs propos :

Encadré 33.

La documentaliste, lors de l'entretien annuel (2013) : « la participation de tous les pôles de l'EPLE à la construction du TBP est en train de favoriser une dynamique de construction du collectif. Cette dynamique est caractérisée notamment par des coopérations entre tous les acteurs de l'établissement ». Elle poursuit : « Des habitudes de travail, des savoir-faire individuels font peu à peu partie du collectif. La formalisation du modèle managérial, qui s'est traduit par la construction du TBP, y est pour beaucoup. Tout le monde semble jouer le jeu »
La CPE, lors d'une réunion de régulation vie scolaire (novembre 2013) : « Le processus nouveau de régulation, mis en place dans le cadre du TBP, transforme complètement nos habitudes de travail. Un esprit d'équipe se met en place dans le pôle vie scolaire »
La gestionnaire, lors d'une réunion de direction (mars 2014) : « J'ai observé une volonté, de la part des agents techniques et de restauration, de coopération avec les autres personnels de l'établissement, notamment dans le cadre du programme du CESC »
Un enseignant, lors d'une séquence du conseil pédagogique (juin 2014) : « Il y a désormais dans cet établissement, un véritable travail d'équipe, l'individuel cède le pas au collectif. Nous devons en tenir compte dans le fonctionnement du conseil pédagogique, notamment par la formalisation de commissions »

Dans cette optique, nous avons demandé à l'enseignant documentaliste d'être en veille en vue de formaliser des pratiques et de structurer davantage des réseaux informels, pour les rendre plus lisibles et pour valoriser davantage leurs pratiques et leurs travaux afin d'en faire une propriété collective. Nous avons fortement contribué à décloisonner des fonctionnements et des pratiques et faire du lien entre les communautés de pratiques et de savoirs. Le CDI occupe souvent la position de « pont » entre les différents pôles, au sein de l'établissement. Nous avons constaté, en faisant le bilan de l'année scolaire 2012/2013, une évolution de 60 % des demandes de formations continues collectives, de la part des enseignants, au sein de l'établissement, au détriment des demandes individuelles, gérées directement par le rectorat. Nous avons par ailleurs constaté que les demandes des formations collectives ont tendance à se faire en lien avec le CDI (à plus de 50%). Les autres demandes demeurent centrées sur leurs pôles respectifs (Demandes faites dans le cadre de conseils d'enseignement par exemple, dans le cadre de la vie scolaire, en lien avec la CPE, pour les assistants d'éducation ou en lien avec la gestionnaire, pour les agents techniques et de restauration). D'une façon générale, les demandes de formations collectives prennent donc « des caractères, davantage professionnels et internes à l'établissement, souvent en lien direct avec des projets transversaux » (documentaliste, lors d'un entretien, juillet 2013).

D'autres acteurs clés ont également été mobilisés : la gestionnaire, la CPE et le chef d'établissement. Nous analyserons leurs positionnements respectifs au regard des théories mobilisés et des concepts expérimentés. Nous présenterons également le positionnement particulier du conseil pédagogique.

a. L'enseignant documentaliste :

Le tableau 44 explicite le positionnement de l'enseignant documentaliste. Ce dernier a eu un rôle important de porte-parole et d'allié (au sens de la théorie de l'acteur réseau de Callon et Latour) dans le processus de diffusion de l'outil. Ces rôles ont été déterminant lors des débats, dans le cadre du groupe recherche et au sein du conseil pédagogique, en prenant position en faveur du modèle managérial, particulièrement en ce qui concerne sa dimension liée à la construction du collectif. Sa relation privilégiée avec les enseignants a été un facteur de mobilisation des équipes autour de l'outil de gestion destiné à créer une dynamique managériale innovante. Son rôle d'allié a par ailleurs été déterminant au moment du vote du conseil d'administration, en tant que membre représentant les enseignants. Ainsi, le professeur-documentaliste a fortement contribué à la réussite du changement dans l'EPLE, grâce notamment à sa représentativité et à sa légitimité vis à vis des autres enseignants (théorie de la traduction). De par son statut d'enseignant-documentaliste, sa légitimité est davantage reconnue que le chef d'établissement, particulièrement dans le domaine éducatif. En cela, il est placé dans un carrefour en matière de pratiques éducatives et pédagogiques. Il est souvent associé aux actions en lien avec les professeurs ou d'autres acteurs éducatifs. Le centre documentaire abrite la plupart des exposés et est souvent un espace d'expressions artistiques et culturelles. C'est un lieu de communication interne et en lien avec l'extérieur. Il est légitimement bien placé pour être un pôle structurant de la mémoire organisationnelle de l'EPLE. Comme lieu d'accueil, il peut aussi contribuer à favoriser les apprentissages sociaux et cognitifs des élèves, en associant les parents, les acteurs de l'établissement et les autres parties prenantes. La dynamique de mise en œuvre de mémoire organisationnelle que nous avons impulsée dans le cadre de notre recherche, a fortement contribué à faire du CDI, non seulement le centre névralgique de la mémoire de l'établissement, mais aussi un véritable centre de veille et d'innovation pédagogique. Les réseaux internes ont été renforcés grâce à une communication relayée par la création d'un journal édité en lien avec les élèves. Conformément à la théorie de l'acteur réseau, nous avons montré l'importance de la mobilisation de certains acteurs au sein de l'EPLE pour faciliter la diffusion de l'outil de gestion.

Pour donner de l'importance à la personne et à la fonction, nous avons placé l'enseignant documentaliste au cœur du processus de diffusion de l'outil de gestion et de la construction de la mémoire organisationnelle. Il a participé activement à la construction des réseaux de l'EPLE et en lien avec l'extérieur, par la mise en évidence des réseaux au sein de l'EPLE et par la construction des alliances, notamment par la mise en relation avec les enseignants.

Il a activé les réseaux de relations interpersonnels au sein de l'EPLE pour faciliter l'adoption de l'outil de gestion. Il a fait de ce dernier un usage courant dans sa pratique de gestion du CDI et en a relayé les principes et les objectifs dans le projet documentaire de l'établissement. Dans l'encadré suivant, nous présentons des extraits de ce projet documentaire qui illustre le lien avec le nouveau projet d'établissement :

Encadré 34.

Extrait 1 : « Les actions proposées dans le présent projet s'organisent d'abord en fonction des objectifs définis par le projet d'établissement et le contrat d'objectif, s'appuient sur le socle commun et les priorités académiques en documentation (projet académique 2013-2017). Quoi qu'il en soit les actions envisagées sont toujours centrées sur la réussite des élèves. »

Extrait 2 :

Axes de mission du professeur-documentaliste	Processus	Effets attendus	Evaluation
Mettre en œuvre une politique documentaire de l'établissement qu'il contribue à définir	- Travailler avec le chef d'établissement et un groupe de l'équipe éducative à la construction d'une politique documentaire de l'établissement : état des lieux, besoins, objectifs, résultats, indicateurs, évaluation, mémoire organisationnelle - Recenser et analyser les besoins de la communauté éducative en ressources documentaires et informationnelles	Travail d'équipe - Faire que la réflexion et le projet finalisé puissent être le ciment de la cohésion entre équipes, pour la réussite de nos élèves - tableau de bord et des indicateurs - Construire une propective pour un CDI de demain - Construire une politique documentaire reconnue comme outil déterminant *au* fonctionnement de l'établissement	- tableau de bord et indicateurs (bilan de fin d'année) - implication d'une équipe éducative

En ce qui concerne le pôle enseignement, nous avons demandé à la documentaliste de créer les conditions d'une mutualisation des pratiques et des outils pédagogiques. En tant que membre actif d'un nœud de réseaux, connaissant parfaitement le fonctionnement des équipes au sein de l'EPLE, la documentaliste est un acteur clé pour la construction de la mémoire organisationnelle. Cette dynamique s'inscrit bien dans une logique de ressources, clairement affichée par le projet d'établissement. Le TBP met en articulation la construction de la mémoire organisationnelle, notamment en créant du lien entre les différents pôles : enseignement, vie scolaire, administratifs... et en évaluant la mise en œuvre, grâce à des indicateurs de pilotage. Le tableau 44 présente plusieurs rôles occupés par le documentaliste dans la diffusion de l'outil de gestion. En prenant en compte le contexte historique qui montre une faible emprise des injonctions verticales, nous avons mis l'accent sur l'édification d'un processus de chainage entre les acteurs pour impulser le changement managérial souhaité. Nous avons retenu de cette analyse historique que le documentaliste a toujours eu un rôle central lors des diffusions de nouveaux programmes scolaires. Historiquement, il y a toujours eu un lien fort entre le documentaliste et les équipes éducatives. Dans notre recherche, nous nous sommes efforcés de réactiver ce lien par un chaînage entre le documentaliste et les enseignants. Ce chaînage a été renforcé par un outil de gestion qui lui sert de support, notamment à travers les règles managériales qu'il sous-tend, tels que pilotage par les indicateurs ou l'apprentissage organisationnel.

L'intéressement de la documentaliste, au sens de Callon (1986), a consisté à la remettre au centre d'un processus de transmission des savoirs, en valorisant son statut d'enseignant. Sa légitimité découle de ce statut qui, historiquement lui a été souvent occulté, souvent par l'absence d'une gestion des ressources humaines volontariste dans l'EPLE. Sa participation active et son enrôlement dans la démarche découlent de cette reconnaissance, accompagnée par la valorisation du centre de documentation (achats de nouvelles ressources documentaires, équipes informatiques supplémentaires, achats de logiciels documentaires plus adaptés...). Nous avons déployé cette stratégie dès le début de notre démarche, en lui faisant part de notre projet de recherche. Son intérêt a été renforcé par la dimension « apprentissage organisationnelle » de notre projet. Elle s'est sentie concernée et motivée par cette dimension. Son enrôlement a eu un rôle déterminant dans la mobilisation des enseignants. Par son action, elle a démultiplié les projets transversaux des équipes éducatives : Elle est à l'origine de plus de 45 % de ces projets, durant l'année scolaire 2013/2014. Elle n'hésite pas à se mettre en contact avec ses collègues du bassin pour créer une dynamique de réseau documentaire inter-établissements. Elle participe activement à la mise en œuvre du système d'évaluation des élèves à partir du socle commun. La présence active du documentaliste au sein du conseil pédagogique a contribué

à créer un réseau d'alliances avec les professeurs principaux qui ont été très tôt sensibilisés aux enjeux de notre recherche. Son rôle a été déterminant dans l'enrôlement de ces professeurs, ce qui a sécurisé l'adhésion des autres acteurs du conseil pédagogique à la mise en place de l'outil de gestion. Sa posture d'enseignant a facilité les relations interpersonnelles avec les autres enseignants, et par jeux d'acteurs (Réseaux sociaux), elle a contribué à rapprocher les différents points de vue, dans un contexte fortement institutionnalisé.

Tableau 44. Positionnement de l'enseignant documentaliste

Théories mobilisés	Concepts expérimentés	Positionnement
Traduction	Intéressement	Rôle central dans la diffusion de l'outil de gestion et dans la construction de la mémoire organisationnelle.
	Enrôlement	Participation active dans la démarche
	Alliances	Activation des réseaux internes et construction des alliances, notamment par la mise en relation avec les enseignants.
Réseaux sociaux (Granovetter)	Embededness (Granovetter, 1985) Liens sociaux	Importance de son rôle dans les relations interpersonnelles et des jeux d'acteurs : statut de la personne, mise en confiance des acteurs, légitimité, statut social, relations de pouvoir : rôle fondamental des liens sociaux Rôle central vis-à-vis des enseignants et l'extérieur
Apprentissage organisationnel	Mémoire organisationnelle	Rôle central dans la construction de la mémoire organisationnelle de l'établissement (partie pédagogique essentiellement)

La mémorisation de ces routines et des contenus des travaux sont réalisées grâce à des bases de données qui stockent tous les écrits et les répertoires de stockage. Un système de stockage et de repérage des productions a été pensé en lien avec le service de gestion et l'idée de mémorisation prend son chemin. Tout projet éducatif ou pédagogique fait l'objet d'une recherche préliminaire d'antériorité par la documentaliste dans le livret de bord, pour consulter la mémoire de l'établissement sur les productions antérieures. Ce fut le cas lorsqu'un nouveau professeur d'histoire-géographie a voulu organiser une sortie pédagogique portant sur l'organisation judiciaire en France. Il en a parlé à la documentaliste qui l'a informé de l'existence de productions sur le même sujet, réalisée par deux de ses collègues, une année auparavant. Le professeur a capitalisé sur la production antérieure de ses collègues en utilisant les archives soigneusement référencées et classées dans un endroit sec au sous-sol de l'établissement. La recherche a permis de formaliser davantage le système de stockage et le repérage des productions pédagogiques dans l'EPLE, pour en faire des objets de mémoire collective. Nous avons là une illustration de ce que nous appelons mémoire organisationnelle pilotée par l'enseignant documentaliste, en lien avec les enseignants.

b. La gestionnaire :

Le tableau 45 présente un positionnement de la gestionnaire davantage centré sur les aspects techniques liés à la mise en place du modèle managérial. Elle a été très fortement intéressée par la dimension liée à la construction d'un système de contrôle de gestion de l'EPLE. Sa participation active à la construction de l'outil de gestion a été un facteur d'enrôlement, auprès des personnels administratifs et techniques, particulièrement renforcé par son statut qui lui a procuré une légitimité et qui a contribué à mettre en confiance les acteurs. Son intérêt pour la construction d'un outil de contrôle de gestion a contribué à faciliter la diffusion de l'outil et ses principes auprès des services de restauration, de sécurité et d'entretien. Il en est résulté une forte implication de ces services dans la mise en œuvre de la politique éducative, par des pratiques professionnelles de plus en plus ouvertes et transversales. Par ailleurs, la gestionnaire a eu un rôle actif et davantage technique dans la construction des outils de la mémoire organisationnelle : stockage, mémorisation, livrets de bord. Le projet de recherche a été présenté à la gestionnaire, pour la première fois, lors de l'entretien professionnel en mars 2010. Pour conforter son intéressement au projet, au sens de Callon (1986), nous lui avons proposé, dans le prolongement de la recherche, de prendre la responsabilité de la mise en place d'une comptabilité analytique de l'EPLE. Nous lui avons également proposé de l'accompagner, en

valorisant son éventuel rôle actif dans la mise en place de l'outil, dans la progression de sa carrière, pour devenir agent comptable. Parallèlement, nous avons appuyé sa progression d'échelons. Sa posture professionnelle, que nous avions déjà repérée lors de l'entretien professionnel précédent, en mars 2009, la prédisposait à s'engager facilement dans notre projet, de par son ouverture et son investissement dans le pilotage de l'EPLE. Son enrôlement a été immédiat, particulièrement en tant que relais auprès des personnels techniques et administratifs et dans la mise en œuvre de la mémoire organisationnelle, en lien avec la documentaliste. Elle a pris en charge les aspects techniques, dès la rentrée 2011. Dans sa démarche professionnelle, elle a intégré l'utilisation du TBP. Ainsi, à l'issue de l'année scolaire 2012/2013, elle a administré un questionnaire auprès des élèves demi-pensionnaires et de leurs parents pour mesurer le degré d'efficacité du service restauration. Les mesures obtenues rentrent dans le calcul de l'indicateur PEVS.

Tableau 45. Positionnement de la gestionnaire

Théories mobilisés	**Concepts expérimentés**	**Positionnement**
Traduction Apprentissage organisationnel	Intéressement Enrôlement Alliances Mémoire organisationnel	Donner de l'importance à la personne et à la fonction : implication dans la construction d'un système de contrôle de gestion de l'EPLE (Valorisation de son travail, consolidation du processus budgétaire, implication de la gestion dans le projet d'établissement Participation active à la construction de l'outil de contrôle de gestion : statut de la personne, mise en confiance des acteurs, légitimité Rôle clé dans la diffusion de l'outil de gestion auprès des services restauration, sécurité et entretien Rôle essentiellement technique

c. La CPE :

La CPE a été au cœur de la refonte du système de régulation de l'EPLE. Elle a construit un projet vie scolaire en phase avec le projet d'établissement. Elle a eu, par ce biais, un rôle actif dans la diffusion de l'outil de gestion et dans le reporting des données vie scolaire. De par son statut, elle a facilité les liens avec les représentants des parents et ceux des élèves. L'intéressement de la CPE a essentiellement porté sur la refonte du système de régulation interne qui nous a amenés à formaliser davantage le suivi des élèves. Elle s'est

donc sentie épaulée par une démarche qui pose les problématiques liées à la vie scolaire comme enjeux de pilotage. Nous lui avons présenté notre intention de l'impliquer dans un projet de mise en place d'un outil de gestion, dès la rentrée 2009. Son enrôlement a été facilité par le fait que le système de reporting envisagé ne remettait pas en cause ses propres outils de suivi de la vie scolaire. Elle a pris conscience que le TBP allait lui apporter un système d'alerte complémentaire, d'un niveau supérieur. Lors de l'entretien professionnel du mois de mars 2010, elle a affirmé que « son intérêt a été immédiat pour un outil de gestion aidant, sans pour autant défaire ce qui marche déjà». En effet, lors d'une séquence du groupe recherche, la CPE a argumenté en faveur du TBP en raison de sa complémentarité avec les outils existants. Cet intérêt a été déterminant dans l'enrôlement de la CPE dans le projet de recherche. Le rôle de la CPE, en tant que partie prenante au projet, a facilité la diffusion de l'outil, particulièrement auprès des professeurs, avec qui elle entretient des relations régulières. Elle joue ce rôle lors des réunions des équipes pédagogiques où elle utilise des indicateurs de suivi issus du TBP, particulièrement ceux qui concernent l'ambiance et la vie scolaire. Lors d'une réunion du conseil pédagogique du mois de novembre 2013, elle a été à l'origine d'un débat lorsqu'elle a évoqué la possibilité d'étendre l'utilisation de l'indicateur PEVS (processus éducatif et vie scolaire) à l'ensemble des processus mis en œuvre dans l'EPLE. Le débat a porté sur les modalités de mise en œuvre. Elle a notamment évoqué la possibilité d'administrer une enquête auprès des élèves et des parents, à l'image de celle qui avait été administrée par la gestionnaire, concernant la restauration. Le tableau 46 illustre le positionnement de la CPE, centré sur le lien entre le projet d'établissement et le projet vie scolaire.

Tableau 46. Positionnement de la CPE

Théories mobilisés	Concepts expérimentés	Positionnement
Traduction	Intéressement Enrôlement Alliances	Rôle actif dans la refonte du système de régulation de l'EPLE Construction d'un projet vie scolaire en phase avec le projet d'établissement et reporting des donnés vie scolaire en lien avec l'outil de gestion Rôle de relais important auprès des élèves et des parents

d. Le chef d'établissement / chercheur :

Le chef d'établissement a un rôle central de manager de l'EPLE pour donner les impulsions nécessaires (tableau 47). Il doit mettre en jeu les alliances au sein de l'EPLE, en

générant des convergences d'intérêts : « L'innovation c'est l'art d'intéresser un nombre croissant d'alliés qui vous rendent de plus en plus fort » (Callon, Latour et Akrich, 1988). L'intéressement du chef d'établissement, porte essentiellement sur la dimension managériale que l'outil de gestion revêt, notamment en termes de lisibilité du projet d'établissement et de facilitation du pilotage. Le TBP apporte au chef d'établissement l'instrumentation du pilotage nécessaire pour assurer le dialogue de gestion et améliorer le contact avec ses interlocuteurs. La démarche de recherche intervention apporte en outre, au chef d'établissement, un support de formation continue axée sur sa pratique professionnelle qu'il remet à plat, à un moment donné de sa carrière. L'intéressement comporte donc deux dimensions, professionnelle et personnelle. Dans cette optique, le rôle du chef d'établissement consiste essentiellement à créer les conditions de la mise en œuvre de la recherche intervention, en mettant en œuvre un protocole de recherche, basé sur un processus de traduction (Callon, Latour et Akrich, 1988) : réseaux internes d'alliés, organiser les instances internes de pilotage (ou en créer : conseil pédagogique) pour en faire des espaces de traduction (controverses, débats, consensus, construction de l'outil). Il doit garder la maitrise du processus de recherche, en formalisant un modèle managérial et en le faisant valider (conseil pédagogique, conseil d'administration), grâce notamment à un réseau d'alliances au sein de l'EPLE (CPE, documentaliste et gestionnaire).

Tableau 47. Positionnement du chef d'établissement

Théories mobilisés	**Concepts expérimentés**	**Positionnement**
Traduction	Processus de traduction Intéressement Alliances	Stabiliser un arrangement entre les acteurs et un outil technique : résultat d'une acception sociale

e. Le conseil pédagogique :

Dans un contexte à fort ancrage institutionnel, il nous fallait, dans le cadre d'une démarche de diffusion d'une innovation managériale, créer les conditions d'une « ré institutionnalisation » des modes de régulation de l'EPLE qui donne un rôle essentiel aux acteurs de l'EPLE en tant que co-créateurs des règles de fonctionnement. En ce qui nous concerne, nous avons choisi d'attribuer un statut particulier au conseil pédagogique car le principe même de sa mise en place et de son fonctionnement accorde une large place à un

éventuel processus de « ré institutionnalisation ». En tant que membres à part entière de cette instance, la documentaliste, ainsi que la CPE et la gestionnaire d'ailleurs, ont joué le rôle de traducteurs et d'alliés (au sens de la théorie de la traduction ou de l'acteur réseau de Callon et Latour).

La recherche positionne le conseil pédagogique comme un dispositif de pilotage de l'EPLE qui a eu pour rôle fondamental l'adoption d'un outil de gestion. Ce dernier s'inscrit dans un nouveau mode de gouvernance dans un contexte institutionnel. Dans cette optique et pour conforter sa position de moteur de diffusion d'innovations managériales dans l'EPLE, nous lui avons attribué le statut « d'entrepreneur institutionnel » (au sens de la théorie néo-institutionnelle). Les travaux liés à cette théorie mettent en exergue le rôle primordial des entrepreneurs qui occupent une position intermédiaire (Conseil pédagogique) dans la réussite du changement managérial. Cette position leur octroie la possibilité et la légitimité d'agir plus efficacement. La proximité avec le terrain accroit par ailleurs leur pouvoir d'action. Pour aller dans le sens de cette théorie, nous avons déployé un entrepreneuriat plus collectif (conseil pédagogique) qui fait appel à des alliances entre acteurs.

En référence à la théorie de la traduction, il a eu pour objectif de parvenir à la transformation/adaptation de l'outil de gestion par des phases successives de controverses et de traduction, jusqu'à l'aboutissement d'un compromis entre les acteurs et l'adoption de l'outil de gestion. Ce dernier a été perçu comme un vecteur de mise en confiance des acteurs pour les mettre en réseau. Dans cette optique, le conseil pédagogique a eu un rôle actif en raison de sa légitimité (investissement de forme). Il est en effet composé essentiellement des professeurs principaux de l'EPLE.

En tant qu'instance intermédiaire de pilotage, le conseil pédagogique dispose d'une légitimité accrue en raison de de sa souplesse de fonctionnement qui permet à des enseignants de s'y impliquer davantage et de faire valider davantage d'innovations organisationnelles. Nous l'avons constaté à travers les validations successives du modèle mis en œuvre dans le cadre de notre recherche. L'intérêt porté à cette instance de pilotage a été mesuré aussi par le taux de présence aux différentes réunions qui a été en moyenne de 90 % lors des dix réunions dédiées à la diffusion du tableau de bord prospectif. Le conseil pédagogique a joué son rôle d'entrepreneur institutionnel sur les champs managérial et pédagogique. Mais, c'est sur ce dernier champ qu'il a plus agi, surtout en raison de son statut d'instance de concertation axée essentiellement sur la pédagogie. Le tableau 48 présente le positionnement du conseil pédagogique, en tant « qu'entrepreneur institutionnel ».

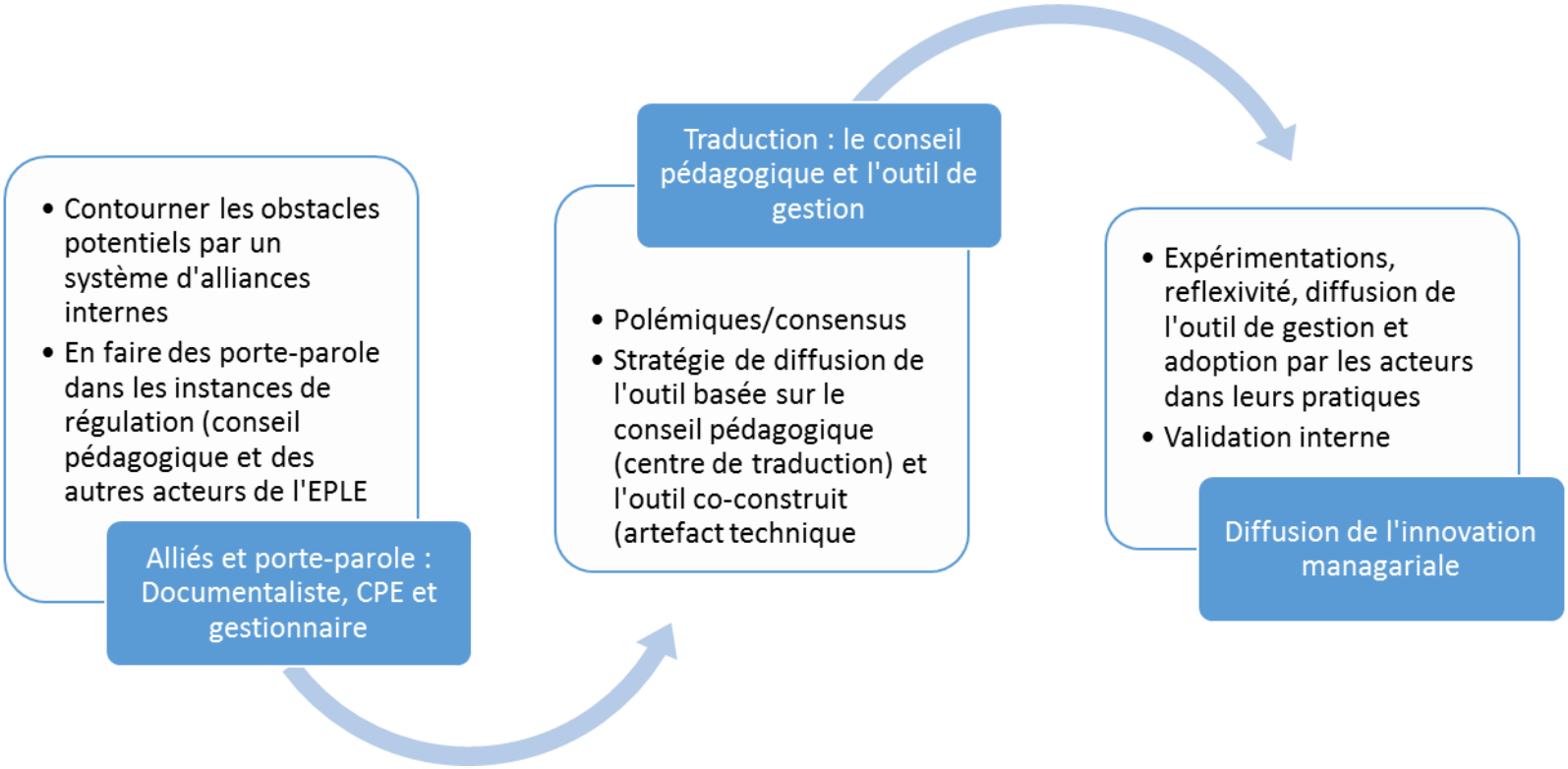
Tableau 48. Positionnement du conseil pédagogique

Théories mobilisés	Concepts expérimentés	Positionnement
Traduction Néo-institutionnelle	Controverse Investissement de forme « entrepreneur institutionnel »	Transformation/adaptation de l'outil de gestion jusqu'à son adoption Mise en confiance des acteurs en raison de sa légitimité Rôle de porte-parole et de moteur

Dans notre recherche, nous avons déployé un entreprenariat collectif et systémique qui vise à faire alliance avec les professeurs principaux au sein du conseil pédagogique. Nous avons donc misé sur un entreprenariat « réinstitutionnalisé ». Le conseil pédagogique a agi en « entrepreneur institutionnel » pour faciliter la diffusion de l'outil de gestion. Les professeurs principaux ont été réceptifs à la place qui leur a été accordée dans l'opération de réingénierie de la démarche de projet d'établissement. Ils ont été particulièrement sensibles à une démarche qui les recentre au cœur d'un nouveau dispositif de gouvernance : la position d'entrepreneur institutionnel leur octroie le pouvoir et la légitimité d'agir. Cette posture de recherche a été un facteur d'intéressement déterminant d'acteurs qui sont devenus nos alliés dans le processus de diffusion et d'adoption de l'outil de gestion. La controverse a porté sur des thèmes qui touchent aux fondamentaux liés aux missions et aux statuts des enseignants. En portant les débats sur l'autonomie pédagogique et l'évaluation des enseignants ou sur des concepts de performances globales de l'EPLE, nous avons contribué aux changements des représentations des acteurs éducatifs, notamment vis-à-vis des outils de gestion : « Nous sommes tous concernés par la construction d'un outil de gestion » (un enseignant, los d'une réunion plénière, novembre 2013).

Notre démarche de recherche a très fortement contribué à l'apport d'une réelle plus-value à l'établissement, en accélérant la coopération en interne et vis-à-vis de l'externe. En posant notre démarche de recherche sur un ancrage théorique inspiré des travaux sur les réseaux interpersonnels, nous avons inscrit l'EPLE dans une logique de fonctionnement proche de celle des clusters qui favorisent le fonctionnement en réseaux, par l'apport de synergies. En décloisonnant entre les différentes communautés de savoir et de pratique à l'intérieur de l'établissement, nous avons par ailleurs contribué à faciliter les liens avec l'extérieur, notamment avec le bassin de formation. Nos travaux antérieurs sur le potentiel réticulaire du bassin de formation (A. El Bahri, Revue AFAE 2012), nous ont montré l'intérêt de permettre l'ancrage avec l'EPLE, pour faciliter les échanges entre établissements.

Figure 40. Description des éléments de la théorie de la traduction appliqués à la recherche



Notre stratégie de diffusion de l'outil de gestion dans l'EPLE qui repose sur trois pôles (pédagogique, vie scolaire et technico-administratif), justifie nos choix d'alliances autour de la documentaliste, de la gestionnaire et de la CPE. Leurs positionnements respectifs viennent en appui à la démarche du chef d'établissement qui ne dispose pas de tous les leviers et surtout, de la légitimité nécessaire, au regard des différents acteurs, pour venir en appui d'une démarche de diffusion de changements managériaux. Nous décrivons dans le tableau 49 les concepts d'alliance, de porte-parole, de controverse et le rôle de l'outil de gestion dans le contexte de notre recherche.

Tableau 49. Les éléments de la théorie de la traduction dans le contexte de notre recherche

Eléments de la théorie	Qui est concerné dans l'EPLE ?	A quel moment intervient-il dans le processus de diffusion ?	Comment intervient-il ?
Alliés	Documentaliste	Partie prenante dans l'élaboration du diagnostic organisationnel Forte contribution à la co-construction de l'outil (groupe recherche et conseil pédagogique) Forte influence au moment des validations par le conseil pédagogique et le conseil d'administration Rôle important joué dans la mobilisation des enseignants autour des concepts liés au modèle managérial mis en œuvre	Apports d'expertise sur l'état des besoins en changements organisationnels (nécessité de la construction du collectif) : fait le lien avec les enseignants, fait remonter l'état de leurs besoins tels qu'ils le lui expriment souvent au regard des carences organisationnelles. Il a en cela contribué à la prise de conscience de la direction de la nécessité de construire une mémoire organisationnelle de l'EPLE et de la nécessité de formaliser davantage les liens entre les acteurs afin de les rendre davantage lisibles et exploitables pour le pilotage. Retour sur expériences et apports d'idées dans la construction de l'outil : construction des indicateurs, processus de régulation... Prise en compte du modèle managérial dans la construction du projet documentaire : y fait référence, prend appui sur les objectifs du projet d'établissement, relaie les indicateurs du tableau de bord dans la politique documentaire, fait remonter les informations (reporting) De par son statut, d'enseignant-documentaliste, sa légitimité en matière pédagogique a renforcé la crédibilité de son positionnement et a donné des gages aux enseignants sur l'intérêt de la diffusion du modèle managérial. Nous avons pris appui sur le fait que le documentaliste jouit d'une légitimité davantage reconnue que le chef d'établissement dans le domaine pédagogique. Sa position d'allié dans la mise en œuvre de l'outil de gestion, a contribué à renforcer notre démarche. Historiquement, le documentaliste a toujours eu un rôle central dans la diffusion des

			réformes pédagogiques dans l'EPLE. Ce rôle a été conforté par la formalisation d'un modèle managérial qui le place comme pivot dans un processus de chaînage entre les équipes pédagogiques. L'enseignant documentaliste a joué un rôle essentiel dans l'activation des réseaux internes et dans la construction des alliances, notamment par la mise en relation avec les enseignants
Alliés	Gestionnaire	A joué un rôle important dans la construction technique de l'outil, en lien avec le système comptable et budgétaire Forte contribution aux débats internes (groupe recherche et conseil pédagogique Rôle important joué dans la mobilisation des pôles techniques et administratifs dans la mise en œuvre des changements managériaux Contribution à la mise en œuvre de l'outil de gestion et à son suivi	Apports d'expetise sur l'état des besoins en changements organisationnels consécutivement à la mise en œuvre des principes de la LOLF et de la réforme du cadre budgétaire et comptable. Sa contribution aux travaux de mise œuvre de l'outil de gestion a renforcé la légitimité (institutionnelle) de notre démarche : fait le lien entre le besoins de l'institution tels qu'ils sont exprimés par le nouveau cadre de gestion de l'EPLE et la nécessité d'en adapter la mise en œuvre sur le terrain, notamment par l'instrumentation de gestion. Il a en cela contribué à la prise de conscience de la nécessité de construire un outil de contrôle de gestion adapté. Prise en compte du modèle managérial dans la construction d'un système de gestion global : prise en compte du modèle managérial dans la construction du budget de l'EPLE, contribution dans la construction du rapport annuel de performance, rapprochement du compte financier avec le TBP, construction d'un protocole d'accueil des usagers et prise en compte des indicateurs de pilotage du TBP, fait remonter les informations (reporting) Le gestionnaire a fortement contribué à la diffusion des principes de pilotage liés à l'outil de gestion auprès des services techniques et de restauration qui sont devenus parties prenantes dans une démarche éducative globale.
	CPE	Rôle déterminant dans la diffusion de l'outil de gestion auprès des équipes éducatives Rôle joué dans la refonte du système de régulation consécutivement à la mise en œuvre de l'outil	Par une prise en compte des objectifs du modèle managérial global dans la construction du projet vie scolaire, la CPE a fortement contribué à sa légitimité et à sa diffusion. La diffusion de l'outil de gestion a été renforcée par son ancrage au système de gestion de la vie scolaire : prise en compte des objectifs, reporting... Suivi plus régulier des absences, participation plus active à des réunions d'équipes éducatives où la CPE n'hésite pas à utiliser les indicateurs de pilotage du TBP

		Rôle plus actif dans le suivi éducatif des élèves Diffusion de l'outil de gestion auprès des élèves, des parents et d'autres partenaires éducatifs.	(absences, ambiances...), mise en place de réunions de régulation vie scolaires plus fréquentes, avec la direction. Réunions plus fréquentes et davantage structurées autour du suivi des indicateurs du TBP des instances représentatives des élèves (Conseil des délégués) et des parents (représentants), du conservatoire, des clubs sportifs (sections sportives)...

L'engagement de ces alliés dans la mise en œuvre de l'outil de gestion a été un facteur déterminant de succès. Ils sont ainsi devenus les porte-parole d'un modèle managérial innovant au sein de l'EPLE. Nous en décrivons les principales caractéristiques dans le tableau suivant :

Eléments de la théorie	**Qui est concerné dans l'EPLE ?**	**A quel moment intervient-il dans le processus de diffusion ?**	**Comment intervient-il ?**
Alliés	Documentaliste	Auprès des enseignants Auprès des partenaires externes (parents, autres établissements, musées, bibliothèques...)	Il est porte-parole au moment des débats et des votes au conseil pédagogique et au conseil d'administration Il communique en utilisant les indicateurs et les concepts de l'outil de gestion Il porte les valeurs et les sens liés à l'outil de gestion et en renforce la légitimité
	CPE	Auprès des personnels vie scolaire, lors de réunions de service, dans les séquences de formation... Auprès des enseignants réunis en équipes éducatives	Directement, en rappelant les intentions du chef de l'établissement en matière d'objectifs de pilotage et leurs sens et en faisant remonter les informations (reporting, régulation) Indirectement, en inscrivant ses propres objectifs de service dans un cadre managérial global, justifiant ainsi l'intérêt du modèle

		Auprès des élèves et des parents	
	Gestionnaire	Auprès des personnels techniques et administratifs, lors de réunions ou de séquences de formation, lors de séquences d'évaluation Auprès de l'agent comptable, au moment de l'élaboration du budget	Directement, en intégrant sa démarche de gestionnaire dans un cadre managérial global, notamment en faisant le lien entre la gestion budgétaire et le TBP

Nous avons également vérifié sur le terrain le rôle joué par la controverse et l'outil, dans la diffusion de l'outil de gestion. Nous les décrivons dans le tableau suivant.

Eléments de la théorie	**Qui est concerné dans l'EPLE ?**	**A quel moment intervient-il dans le processus de diffusion ?**	**Comment intervient-il ?**
Controverse et traduction	Membres du conseil pédagogique : Documentaliste CPE Gestionnaire Professeurs principaux	Au moment des débats et des votes de validation En lien avec les autres enseignants (professeurs principaux) En lien avec l'institution (gestionnaire)	Mise en œuvre d'un processus de transformation/adaptation de l'outil de gestion en alternant des phases de controverse et de traduction. L'introduction des concepts innovants et souvent polémiques liés à l'outil de gestion (performance, obligation de résultat, indicateurs globaux...), d'abord au sein du conseil pédagogique, a permis d'en adapter la portée et le sens au contexte de l'EPLE avant de les soumettre à l'ensemble des personnels. Les débats ont permis d'estomper les controverses et d'aboutir au consensus nécessaire à la diffusion de l'outil dans l'EPLE. Ce résultat est lié au rôle actif des professeurs principaux qui composent pour l'essentiel le conseil pédagogique. La construction du collectif résulte de la controverse.
L'outil	La direction L'institution Les acteurs de l'EPLE	Dans la construction du projet d'établissement et dans sa déclinaison stratégique dans l'EPLE (lien avec les différents niveaux de régulations institutionnelles)	L'outil a joué le rôle d'artefact sociotechnique qui permis de traduire les objectifs de la politique nationale (LOLF) et académique (projet académique) en objectifs propres à l'EPLE, de construire les indicateurs de pilotage adaptés et d'en partager les sens avec les

		Dans la communication interne et en lien avec les autres acteurs	acteurs. L'outil de pilotage traduit un projet d'établissement plus opérationnel et davantage adapté au cadre de gestion publique actuel.

Les résultats de la recherche ont montré l'intérêt d'un ancrage théorique basé sur la théorie de la traduction pour étayer une démarche empirique sur le terrain. Les éléments de cette théorie et le choix des acteurs clés dans l'EPLE ont permis de faciliter la diffusion de l'outil de gestion dans un contexte où les acteurs sont réfractaires à tout changement managérial. La théorie de la traduction nous a donné des clés de lecture dont l'expérimentation sur le terrain a permis de contourner les obstacles qui pouvaient paraître difficile à surmonter au départ de la recherche. La figure 40 nous montre le processus de diffusion à travers les concepts de la théorie de traduction mobilisés.

Nous devons prendre en compte dans notre recherche les contraintes liées aux pressions institutionnelles (coercitives, normatives et mimétiques) mises en évidence par la théorie néo-institutionnelle (figure 41). Les résultats de la recherche montrent que ces pressions sont sources de légitimité pour engager les changements managériaux dans l'EPLE. Le tableau 50 décrit les trois sources de pressions qui légitiment le changement managérial dans l'EPLE.

Tableau 50. Les éléments de la théorie néo-institutionnelle dans le contexte de notre recherche

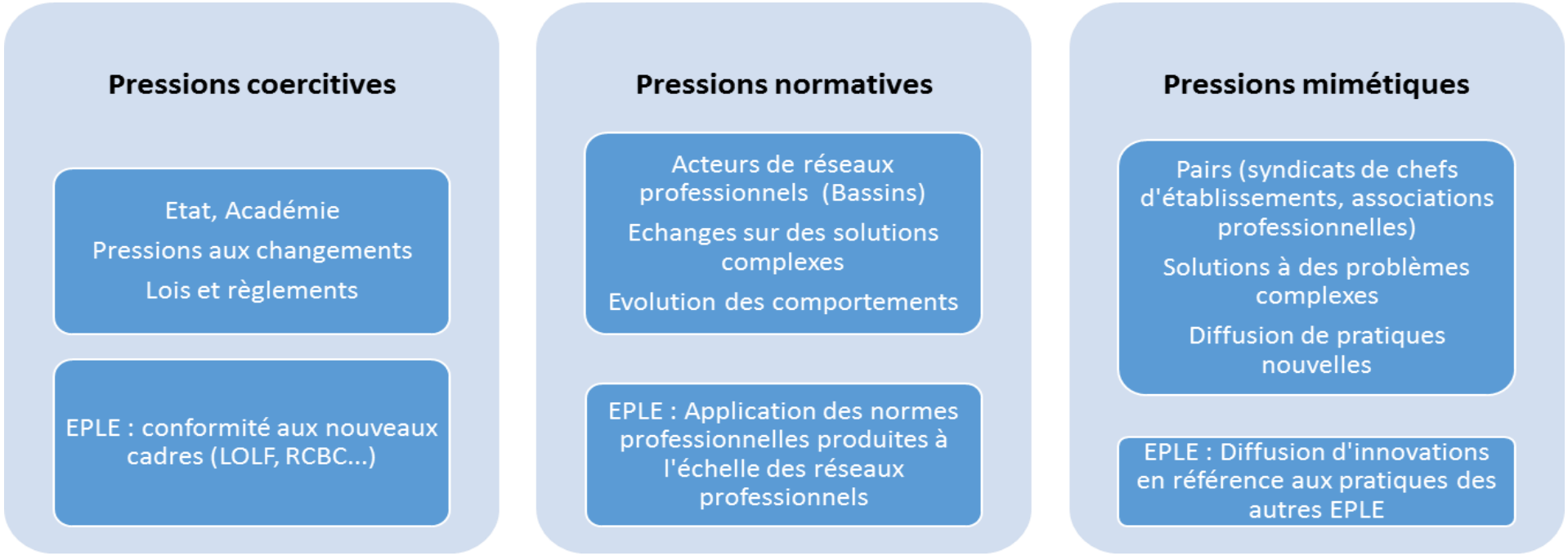
Pressions	Origines des pressions (qui)	**A quel moment intervient-il dans le processus de diffusion ?**	Modalités de leurs interventions (comment)
Coercitives	Etat, Académie	Diffusion d'un nouveau cadre de gestion (volonté politique) Impulsion de changements managériaux dans l'EPLE (pour pousser à se conformer au nouveau cadre) Le chef d'établissement ressent l'intensité des pressions institutionnelles et la nécessité de s'y conformer (mise en oeuvre de la réforme du	Etablissement des lois et des règlements : LOLF, réforme du cadre budgétaire et comptable, consignes ministérielles relayées par le recteur... Le chef d'établissement va chercher la conformité au nouveau cadre en mettant en œuvre les changements nécessaires

		cadre budgétaire et comptable)	
Normatives	Les acteurs des réseaux professionnels (bassins de formations)	A l'issue d'échanges, lorsqu'il y a convergence entre les acteurs des réseaux professionnels. Apparition de la volonté (chef d'établissement), de se conformer aux normes produites par le groupe (mutualisation).	Echanges sur des thèmes complexes, pour lesquels les acteurs n'ont pas de solution (construction d'un outil de contrôle de gestion pour l'EPLE par exemple). Des solutions sont mises en œuvre (notamment par la recherche). Elles génèrent des évolutions de comportement au sein du réseau professionnel et de nouvelles normes. Les pressions normatives amènent l'extension de ces normes au sein de l'EPLE.
Mimétiques	Les pairs (chefs d'établissements)	Survenue d'un problème complexe et d'un besoin de se référer à ses pairs : comment diffuser les principes de gestion issue de la LOLF dans les pratiques managériales de l'EPLE, par exemple.	Diffusion de pratiques qui font référence dans la profession : imitation des pairs. Au moment de la diffusion du changement dans l'EPLE, le chef d'établissement fait référence aux pratiques des autres EPLE (source de légitimité de l'action)

Dans la diffusion des changements managériaux, le chef d'établissement peut prendre appui sur trois sources de légitimité qui renforce sa démarche. Il peut arguer de la nécessité de se conformer à un nouveau cadre institutionnel, tel qu'un nouveau cadre de gestion (LOLF) (pressions coercitives). Cela sera notre entrée principale pour diffuser l'outil de gestion, présenté comme un support à un dispositif institutionnel (projet d'établissement, cadre budgétaire et comptable), faisant suite à la mise en œuvre des principes de la LOLF à partir de la rentrée 2006. La légitimité de l'outil serait alors essentiellement institutionnelle car son rôle serait de faciliter la mise en oeuvre d'une réforme du cadre de gestion de l'EPLE. Nous avons par ailleurs étayé cette démarche par la référence à des normes professionnelles (pressions normatives) et à des pratiques professionnelles (pressions mimétiques). C'est la raison pour laquelle, notre protocole de recherche a prévu d'impliquer les réseaux du bassin de formation. Ainsi, l'implication des autres chefs d'établissements concernés nous permettra de prendre appui sur les pratiques des autres acteurs et des pairs pour justifier notre démarche. Nous montrerons ainsi que, non seulement l'institution elle-même évolue (LOLF, RCBC), mais que les acteurs du terrain également sont en recherche de solutions. Par une démarche de recherche intervention, qui se voudrait avant tout empirique, nous cherchons à entraîner les acteurs de l'EPLE dans une dynamique de changements

institutionnels. La prise en compte des pressions institutionnelles devrait renforcer notre démarche sur le terrain, notamment en étayant notre message vis à vis d'acteurs installés dans une sorte « d'immuabilité institutionnelle ». La crédibilité de notre démarche serait ainsi renforcée. Nous récapitulons dans la figure 41 les principes des pressions isomorphiques et leurs implications dans la recherche (EPLE).

Figure 41. Les pressions institutionnelles à l'origine des changements institutionnels dans l'EPLE



La prégnance de l'influence de l'environnement institutionnel sur le fonctionnement de l'EPLE devait nous amener à nous servir des pressions institutionnelles comme levier pour permettre la diffusion des changements managériaux. Notre recherche devait montrer l'importance du rôle joué par les instances intermédiaires de pilotage de l'EPLE dans la diffusion de l'outil de gestion (voir figure 42). Dans cette optique, le conseil

pédagogique joue un rôle important dans la dynamique de cette diffusion, en tant que « entrepreneur institutionnel » (Di Maggio et Powell, 1983), dans le cadre d'un « arrangement institutionnel » (Davis et North, 1971). En effet, les changements institutionnels ont été facilités par la mise en action du conseil pédagogique qui, de par sa structure et son fonctionnement peu formalisés, a permis d'introduire la souplesse nécessaire dans le fonctionnement institutionnel de l'EPLE. Dans cette optique, nous avons mis en action une dynamique institutionnelle souple, autour du conseil pédagogique, parallèlement à fonctionnement classique de l'EPLE (non remise en cause du fonctionnement institutionnel de l'EPLE : statuts des personnels, classes, autonomie pédagogique, conseil d'administration). Nous avons donc adopté une démarche expérimentale à deux niveaux impliquant le conseil pédagogique pour promouvoir le changement attendu et le conseil d'administration pour la validation institutionnelle.

Figure 42. Une approche institutionnelle multi dimensionnelle



4. Un système de régulation revisité

Nos observations ont montré une absence de référentiel commun aux acteurs de l'EPLE pouvant leur donner des repères méthodologiques et conceptuels qui fondent des analyses et des diagnostics partagés et qui facilitent des mises en action cohérentes.

La refonte du système de régulation a été expérimentée en lien avec la mise en place du TBP, dans le cadre d'une réingénierie globale. Nous avons eu là l'opportunité d'impliquer les acteurs dans une véritable réflexion processuelle.

La démarche a consisté tout d'abord à définir la structure du système de régulation en précisant les pôles ou les dimensions de la politique éducative concernés et les instances intermédiaires de régulation.

Le système que nous avons mis en place repose sur deux catégories de régulations (tableau 51). Tout d'abord, les régulations majeures, particulièrement celles des validations, ont lieu sous l'égide du conseil pédagogique qui assume aussi le rôle d'instance intermédiaire de pilotage de l'EPLE. L'ultime régulation se fait au niveau du CA qui assume la validation de grandes décisions. Les régulations s'inscrivent dans une logique institutionnelle descendante qui rappelle que l'EPLE est avant tout un établissement public régi par ses statuts. D'autres instances intermédiaires de régulation sont mobilisables au sein de l'EPLE. Le tableau 52 décrit les différentes régulations qui régissent le fonctionnement de l'EPLE et les instances concernées. La plupart de ces instances s'inscrivent dans le cadre d'une régulation plus opérationnelle qui permet d'assurer la coordination des acteurs et des parties prenantes de l'EPLE. Il s'agit d'une régulation horizontale qui vise un ancrage plus grand dans la réalité du terrain et une plus grande interactivité avec la politique éducative. La dualité du système de régulation procure à cette dernière une plus grande souplesse que l'outil de gestion lui permet d'opérationnaliser et de contrôler.

La refonte du système de régulation a mobilisé tous les pôles et les acteurs de l'EPLE.

Dans un premier temps, la réflexion a porté sur l'organisation de la vie scolaire. Afin de l'impliquer davantage dans la dynamique de refonte du projet d'établissement, nous avons engagé l'expérimentation d'une réflexion autour d'un projet vie scolaire. Nous avons eu là l'opportunité d'effectuer une réingénierie des protocoles de gestion et de suivi des élèves que nous avons souhaité intégrer dans le système de régulation globale de l'EPLE et dans la mise en place du système de reporting lié à la mise en place du TBP. Dans cette optique, nous avons sollicité le concours de la CPE dans la refonte du système de régulation

de l'EPLE. Les attentes étaient très fortes en faveur d'un véritable projet vie scolaire intégrant l'accompagnement éducatif, le temps midi-deux et la demi-pension. Ces attentes n'étaient pas exclusivement institutionnelles. Elles provenaient également des autres acteurs de l'EPLE : équipes pédagogiques, parents, administration, hébergement... Le projet vie scolaire est par ailleurs très attendu par les équipes pédagogiques et éducatives comme un futur levier de régulation et de lien entre la classe, la vie scolaire et la famille. Nous avons mis en place deux instances de régulation pour accompagner cette dynamique : la cellule de veille et la commission éducative. Nous avons aussi associé la CPE dans notre démarche de recherche pour analyser les conditions de la mise en œuvre de cette régulation et des outils de reporting qui doivent être mis en place, en lien avec la classe et avec le service de vie scolaire.

Tableau 51. Typologie des régulations :

Nature de la régulation	Rang	Instance de la régulation
Verticale : institutionnelle, descendante, stratégique, pilotage, validation	2 voire 3 (voir en lien avec le modèle managérial mis en place)	Conseil pédagogique Conseil d'administration CESC, conseil pédagogique
Horizontal : opérationnelle, tactique, souvent non institutionnelle, informelle	1	Conseil pédagogique CESC ...
Convergence : les régulations verticale et horizontale se complètent pour constituer le fondement d'un système de pilotage innovant de l'EPLE. L'outil de gestion en assure l'articulation et en facilite le déploiement.		

Nous avons par ailleurs impliqué les autres acteurs dans cette réflexion.

La construction du TBP a permis de travailler sur le système de régulation de l'EPLE. L'outil de gestion a pour vocation d'agréger les informations issues des différents pôles, grâce notamment à un système de reporting. Les différents niveaux de régulation de l'EPLE sont mis en cohérence grâce à l'outil de gestion. Les différentes sources d'informations de gestion sont par ailleurs identifiées par une instance de régulation qui assure le lien avec le conseil pédagogique qui a la charge de mettre en cohérence l'ensemble du système de régulation de l'EPLE, grâce à une feuille de route tracée par le projet d'établissement. Le TBP en fixe les conditions de mise en œuvre et, en tant qu'outil de contrôle de gestion, fixe le cadre de la régulation assurée par le conseil pédagogique, en termes d'objectifs à

atteindre notamment. Le schéma du système de régulation revisité explicite par ailleurs le déroulement de la mise en œuvre du projet d'établissement en mettant en action les différentes instances en charge de la mise en œuvre des différents aspects de la politique éducative et les niveaux de régulation correspondants. Par exemple, le CESC (comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) assure la régulation des actions de prévention liées à la politique de santé des élèves et à l'éducation citoyenne. Le déploiement de cette politique se fait à partir du TBP qui en explicite la transversalité, notamment par la mise en cohérence avec les actions assurées par le CHS (comité d'hygiène et de sécurité). La régulation assurée par le conseil pédagogique se fait à partir du TBP qui fournit les informations agrégées. Jusqu'ici, pour avoir les informations sur les actions menées dans le cadre du CESC, il fallait attendre le bilan de fin d'année qui ne donne pas toujours les informations exploitables directement. Le TBP fournit les indicateurs de pilotage qui permettent de prendre des décisions. En cela, il constitue un outil d'aide à la régulation. Il fournit en outre la trame qui permet d'établir le rapport annuel de performance, présenté annuellement au conseil d'administration. Il fait l'objet d'un débat et d'un vote. Là encore, les indicateurs fournis par le TBP permettent aux membres du conseil d'administration, sur proposition de son président, de prendre les décisions de régulation nécessaires : proposition de modification de l'offre de formation, changement de la structure pédagogique, proposition de suppression ou création de poste d'enseignant, projet de modification de la carte des langues vivantes enseignées... En tant qu'outil adossé au projet d'établissement, il fournit les informations pour effectuer un point d'étape à la fin de chaque année. Les conclusions qui en résultent rentrent également dans le processus de régulation. Le TBP offre aussi les informations utiles pour un contrôle de gestion lié au suivi budgétaire. Le TBP assure ainsi la synthèse des informations de gestion liées à la mise en œuvre du projet d'établissement et du budget. Il présente ainsi un document de déploiement stratégique et de contrôle de gestion.

Tableau 52. Système de régulation revisité

Nature	Entités concernées	Instance en charge de la régulation	Niveau de la régulation	Fréquence des régulations	Décisions / production
Co-construction modèle et indicateurs	EPLE	Conseil pédagogique	Niveau 3 ?	Permanent	Tbp
Projet d'établissement	EPLE	Conseil pédagogique CA	Niveau 2	Trois années	Projet d'établissement
Actions de préventions et d'éducation à la santé et à la citoyenneté	Direction Vie scolaire Classes Santé Parents	CESC	Niveau 1	Deux fois par année scolaire	Programme d'actions CESC
Suivi scolaire	Direction Enseignement Parents Vie scolaire	Conseil de classe Equipe pédagogique Conseil de mi- trimestre Comité éducative	Niveau 1	CC une fois/ trimestre A activer si nécessaire	Bulletins scolaires Fiches de suivi Rapports
Suivi vie scolaire	Direction Vie scolaire	Comité de pilotage	Niveau 1	Une fois par semaine	Fiche de liaison Prise de décision Fiche de suivi
Accueil et Implication des parents	Direction Parents	Comité de pilotage	Niveau 1	Une fois par trimestre	Commission Décisions Suivi
Sécurité	Direction Gestion	Chs	Niveau 1	1 fois par trimestre	Classeur-Décision Conseil-Etude
Accueil et bien-être des élèves	Direction Vie scolaire	Conseil des délégués des élèves	Niveau 1	Deux fois par trimestre	Communication de messages Recueil
Restauration	Direction Gestion Vie scolaire Parents	Commission restauration	Niveau 1	Une fois par trimestre	Recueil Décisions
Suivi, bilan Annuel	EPLE	Conseil pédagogique AG des personnels	Niveau 1 Niveau 2	Une fois par an	Rapport annuel d'activité- décisions de régulation
Budget	Direction Gestion	CA	Niveau 1	Une fois par an	Budget annuel
Bilan financier et contrôle budgétaire	Direction Gestion	CA	Niveau 1	Une fois par an	Compte financier

Le tableau 52 décrit le système de régulation qui résulte de la mise en place du TBP. Nous avons formalisé les principales opérations de régulations dans une année scolaire, en précisant les instances de concertation interne qui en auront la charge et leurs rôles en termes de décisions et de productions. Le rang de la régulation situe les conséquences possibles de la régulation sur les objectifs généraux de la politique éducative de l'EPLE. Par analogie aux niveaux de régulation présentés par Argyris et Schön et A. Bouvier, nous avons choisi de présenter ces rangs sur une échelle de 1 à 3, selon un degré croissant de remise en cause des objectifs qui pourrait résulter de la régulation. Le rang 1 concerne les régulations classiques qui font partie de la vie quotidiennes de l'EPLE. Ils impliquent souvent des ajustements classiques sans remise en cause des objectifs des indicateurs de pilotage. Ils concernent souvent le suivi de la vie scolaire et de la demi-pension ainsi que le suivi de la mise en œuvre budgétaire. La remise en cause des objectifs de pilotage pourrait avoir lieu à l'issue d'une régulation de rang 2 qui a pour vocation de constater une éventuelle incohérence entre les objectifs fixés par le projet d'établissement et la capacité réelle de l'EPLE à les mettre en œuvre. Dans ce cas, une décision de régulation pourrait avoir pour conséquence de modifier l'objectif initial. Quant à la régulation de rang 3, elle relève du principe du tbp que nous avons mis en place et qui a pour vocation de faire la synthèse entre plusieurs sources de régulations auxquelles l'EPLE doit faire face : régulations verticales institutionnelles, émanant des tutelles et régulations horizontales qui résultent du contexte de l'EPLE et de sa propre autonomie. Une régulation de rang 3 pourrait amener l'EPLE à revoir sa stratégie au regard d'un changement important du contexte (dégradation du climat social environnant) ou à l'issue d'une décision institutionnelle impactant la vie de l'établissement (modification de la carte scolaire).

Nous avons créé les conditions d'une régulation horizontale, en complément d'une logique exclusivement verticale et institutionnelle qui caractérise souvent le fonctionnement du système éducatif et qui fait souvent l'objet de refus et d'obstacle à toutes les réformes qui passent exclusivement par ce canal. Nous avons donc expérimenté un autre canal qui redonne confiance aux acteurs et qui permet de faire la traduction du message institutionnel (théorie de la traduction, au sens de Callon et Latour) pour le rendre plus opérationnel sur le terrain. Le choix du projet d'établissement comme vecteur de diffusion de l'outil de gestion est pertinent compte tenu du résultat de la recherche. En effet, nous avons eu de multiples échanges avec des responsables académiques et des inspecteurs qui nous ont exprimés leur intérêt pour les résultats de la recherche, compte tenu des besoins actuels en termes d'outils d'évaluation et de pilotage adaptés à l'EPLE. Les témoignages suivants illustrent ce changement :

Encadré 35.

Le DASEN, à l'issue d'une présentation des travaux de la recherche, en avril 2014 : « Le modèle contribuera à relancer la pratique de la démarche de projet d'établissement dans l'EPLE et lui donnera plus de lisibilité » - « Il nous faudra poursuivre ce travail en commun, dans un cadre plus élargi » - « l'opérationnalisation de la démarche de projet d'établissement par un TBP et sa diffusion dans un EPLE constitue une avancée intéressante dans les pratiques de pilotage»
Un IPR à qui nous avons présenté nos travaux, mars 2013 : « Vos travaux vont contribuer au développement d'une culture managériale commune entre chefs d'établissement et inspecteurs » - « L'instrumentation du projet d'établissement par un TBP va dans le sens que nous souhaitons. Nous aurons à poursuivre ce travail ensemble »
Un IPR, référent du bassin de formation, lors d'un entretien, en septembre 2012 : « le modèle managérial proposé va dans le sens d'une dynamique de bassin »
Un IG, lors d'un entretien en avril 2012 : « Votre démarche est intéressante. Elle contribuera à rendre plus lisible la politique éducative de l'EPLE»

La recherche a permis de confirmer un modèle de TBP pour l'EPLE. la mise en oeuvre de l'outil de gestion a généré à son tour des connaissances scientifiques, liées à son utilisation en tant qu'outil de contrôle de gestion et à ses implications organisationnelle dans l'EPLE : implication des acteurs dans le management, refonte du processus de régulation...Notre démarche aura permis la transformation du tableau de bord prospectif classique et son adaptation comme trame méthodologique pour la construction du projet d'établissement de l'EPLE. Nous répondons ainsi aux attentes des acteurs (essentiellement chefs d'établissements et inspecteurs), en ayant amorcé un processus d'instrumentation du pilotage de l'EPLE et d'innovations managériales. Conformément à ces attentes, nos travaux ont permis d'expérimenter une approche managériale globale dans un EPLE et d'y adapter un modèle conceptuel de pilotage, par l'instrumentation de la démarche de projet d'établissement. Les résultats répondent aux critères des hypothèses énoncées au départ de notre recherche. Le modèle d'outil de contrôle de gestion résulte d'un processus de transformation qui s'inspire de la méthodologie développée par Gibert (2009) dans le secteur public.

Les différentes phases de la recherche ont abouti à des transformations successives du modèle de Kaplan et Norton. Nous avons obtenu un modèle de tableau de bord adaptée au pilotage de l'EPLE et qui comporte quatre axes stratégiques reliés entre eux selon une logique « causes/effets » : Elève, processus, apprentissage organisationnel et moyens. La structure de ces axes et leur

enchaînement forment une trame type de la carte de pilotage de l'EPLE qui découle de la recherche.

La caractéristique majeure du modèle réside dans l'inversion de l'ordre des priorités habituellement prises en compte par les acteurs. En effet, la trame de la carte de pilotage de l'EPLE centre le déploiement de la politique éducative de l'établissement sur l'axe « élève » avant de se poser la question des moyens. Nous passons ainsi d'une logique de moyens à une logique de ressources internes et de projets. Cela constitue une innovation majeure et un changement de paradigme en matière de pilotage de l'EPLE. La diffusion de l'outil de gestion a permis ce changement majeur dans les pratiques des acteurs. Ces derniers s'installent dans l'idée que, désormais, la question des moyens doit être posée après avoir défini les besoins des élèves. Ils s'engagent davantage dans des projets, à partir d'une approche axée sur les besoins des élèves. La question des moyens venant au second plan, conformément au schéma managérial définit par la carte de pilotage.

La mobilisation des acteurs est plus importante dans la vie de l'EPLE grâce à l'outil de gestion qui offre davantage de lisibilité à la stratégie et à la politique de l'EPLE. La méthode de recherche, en permettant la co-construction de l'outil de gestion entre les acteurs, a permis le partage des indicateurs de pilotage et de leur sens. L'outil suscite ainsi leur intérêt car il favorise l'harmonisation des critères d'évaluation de l'EPLE, ce qui leur permet d'échanger et de participer à la vie de l'établissement. Ils disposent ainsi d'un référentiel commun de lecture de la politique de l'EPLE et de sa stratégie.

L'expérimentation a abouti à la construction d'un tableau de bord prospectif qui devient l'outil de déploiement stratégique et d'évaluation des objectifs du projet d'établissement. Il présente la synthèse de 11 indicateurs de résultat et de 42 indicateurs de suivi. Il est aussi un outil de communication vis à vis de l'institution, qui a contribué à sa mise en oeuvre et à sa validation, notamment lors du dialogue de gestion.

Les résultats de la recherche ont été communiqués au niveau du bassin de formation, par l'intermédiaire du groupe de travail que nous avons mis en place dans le cadre de la recherche. Sa généralisation est envisagée à l'échelle du réseau.

L'ancrage théorique de la recherche, nous a donné des clés de lectures pertinentes pour développer une stratégie de diffusion de l'outil de gestion qui a permis de contourner les routines défensives développées par les acteurs dans l'EPLE. Les éléments de la théorie de la traduction mobilisés ont essentiellement

porté sur la mobilisation d'alliés au sein de l'EPLE qui nous ont accompagnés dans les phases de traduction et de controverses qui ont jalonné le processus de diffusion de l'outil de gestion. Le processus de traduction a été facilité par la mobilisation du conseil pédagogique de l'EPLE qui a permis de débattre sur les principaux concepts liés au modèle de pilotage et d'en proposer une « traduction » dans le contexte de l'EPLE, avant leur validation. L'outil de gestion lui-même servant de support de cette traduction, pour la diffusion de l'innovation. La traduction porte essentiellement sur les concepts mobilisés, sur les indicateurs de pilotage et sur les sens partagés. Le processus de traduction a pris une forme dynamique, par un va-et-vient entre le terrain (conseil pédagogique) et la recherche (groupe recherche, avis d'expert). Les pressions institutionnelles ont contribué à alimenter cette dynamique. Les clés de lecture apportées par la théorie néo-institutionnelle, portant essentiellement sur l'isomorphisme coercitif, normatif et mimétique a permis de cadrer davantage la recherche sur le contexte institutionnel qui offre actuellement des opportunités de changements managériaux, notamment au regard de la mise en oeuvre de la LOLF. La théorie néo-institutionnelle nous permet également de mettre l'accent sur le rôle des instances intermédiaires de pilotage, dans une optique d'arrangement institutionnelle. Le conseil pédagogique a pris alors le statut d'enrepreneur institutionnel. La recherche a ainsi permis de confronter les élément du corpus théorique choisi au contexte de l'EPLE.

Chapitre 6. Validation des hypothèses et apports théoriques de la recherche :

I. La validation du modèle et rôle des acteurs :

La mise en pratique du modèle accompagne le processus de refonte du projet d'établissement. Nous avons commencé à mettre en pratique les résultats des expérimentations dans la formalisation du pré-diagnostic présenté lors du séminaire de fin d'année des personnels de l'établissement, en juin 2012. Nous avons présenté une esquisse de projet d'établissement à l'issue de la première phase de recherche sur le terrain. Les premiers résultats de la recherche nous ont fourni la structure de départ du tableau de bord prospectif et simultanément, le format du modèle du nouveau projet d'établissement, destiné à devenir le cadre institutionnel du nouveau modèle managérial auquel nous aspirions. Ainsi, il nous est apparu pertinent de procéder à la diffusion du nouveau modèle de pilotage, sous forme de tableau de bord prospectif, parallèlement au processus d'élaboration et de diffusion du nouveau projet d'établissement afin d'en accroitre la légitimité. Le vote du Conseil d'Administration qui devait valider l'outil de gestion était programmé pour la séance du mois de juin 2013, en même temps que la validation du nouveau projet d'établissement. Entre temps, il aura parcouru toutes les étapes intermédiaires de validations internes. Nous avons également présenté le compte financier selon le format du modèle du tableau de bord prospectif, au CA du mois d'avril 2013.

A. Validation par les instances de pilotage de l'EPLE :

La validation interne a été renforcée par l'importance du rôle joué par le conseil pédagogique dans le processus de traduction et de diffusion. Nous l'avons choisi comme instance interne sur lequel nous pouvons compter pour « ré institutionnaliser » le processus interne de pilotage de l'EPLE. Le processus a commencé par sa mise en place au sein de l'EPLE à la rentrée scolaire 2009. Il n'existait pas auparavant. Ses règles de fonctionnement ont été peu formalisées pour lui laisser une souplesse de fonctionnement suffisante et pour ne pas l'installer dans la ligne hiérarchique verticale. Nous n'avons pas souhaité en faire une instance formelle comme le Conseil d'administration. Dans cette optique, nous lui avons fixé des modalités de fonctionnement très souples et sa composition varie selon les thèmes traités. Les professeurs principaux y siègent en tant que membres de droit. Le processus d'adoption et de diffusion du modèle de pilotage a entièrement reposé sur le conseil pédagogique qui a par ailleurs contrôlé et validé toutes les autres actions liées au processus

de co-construction et de diffusion de l'outil. En effet, nous avons pris soin de faire valider systématiquement les différentes phases de conceptualisation de l'outil de pilotage par le conseil pédagogique (voir calendrier, tableau 54). Ce dernier a été sollicité à huit reprises sur des questions liées à l'adoption et à la diffusion du modèle de pilotage qui fait l'objet de notre recherche. Nous avons toujours obtenu la validation des concepts présentés et la possibilité d'aller plus loin nous a toujours été donnée. Les délibérations du conseil pédagogiques ont par ailleurs été précédées de travaux en commissions, dans les situations les plus complexes qui ont nécessité des travaux d'analyses et de préparations préliminaires. Ainsi, pour préparer les débats et les délibérations du conseil pédagogique portant sur la validation du TBP, nous avons organisé plusieurs séquences de travail en commissions. Nous présentons dans le tableau 53, les thèmes des commissions organisées le 28 mai 2013. Ils ont donné lieu à de vifs débats entre les membres du Conseil d'Administration dont nous relatons quelques propos dans l'encadré suivant :

Encadré 36.

Un enseignant : « Traiter de la différenciation pédagogique, dans un contexte de sureffectifs dans les classes, me paraît difficile »
Un enseignant : « Reléguer la question liée aux moyens à la fin ne correspond pas à notre mode de raisonnement habituel. Avant de construire les projets, je souhaite d'abord connaître les moyens dont je dispose »
Un assistant d'éducation : « je suis amené à suivre certains élèves, en étude dirigée, je souhaite davantage travailler dans la continuité de la classe et en amont de ce que les parents pourraient poursuivre à la maison »
La CPE : « la complexité est telle que nous avons besoin de travailler tous ensemble et à articuler les temps d'apprentissage »
La documentaliste : « il faut dissiper l'opacité sur l'utilisation des moyens de l'établissement et rendre plus lisible l'exécution budgétaire » - une intervention d'un enseignant va également dans ce sens

Tableau 53. Travaux en commissions du conseil pédagogique du 28 mai 2013

Axes du projet d'établissement (articulés selon le schéma en annexe)	Questions de fond
Elève	**Commission 1** La scolarisation de l'élève, entre la classe et le parcours personnalisé : modalités ? rapports aux savoirs ? évaluations ? …
Processus	**Commission 2** Sur quels processus clés mettre l'accent pour parfaire nos missions et pour atteindre l'objectif de réussite pour tous ? Poursuivre l'analyse en proposant des modalités pratiques pour y parvenir
Apprentissage organisationnel	**Commission 3** Comment faire de nos expériences et de nos connaissances individuelles (ou en petits groupes) un bien collectif au service de nos élèves ? articulations projets vie scolaire et CDI et projet d'établissement, comment créer des connaissances collectives et comment les structurer dans le cadre d'une mémoire organisationnelle collective ? Définir un cadre général, des modalités pratiques de mise en œuvre, définir des besoins en termes de formation et d'investissement …
Moyens	**Commission 4** Comment faire du cadre budgétaire et comptable un levier au service de notre projet d'établissement ? Diagnostic sur l'utilisation des moyens – Proposez une autre hypothèse de la répartition globale horaire et des crédits pédagogiques.

Tableau 54. Calendrier des travaux du conseil pédagogique liés à la validation de l'outil

Dates	Travaux préliminaires	Validation du conseil pédagogique
Jeudi 16 septembre 2010	Informations/concertations et vote par le conseil d'administration	Mise en place du conseil pédagogique
Mardi 14 juin 2011	Observations – informations – Etat de l'art	Validation du thème de recherche et du champ de l'étude (EPLE)
Mardi 11 octobre 2011	Mise en place d'un groupe recherche dans l'EPLE et d'un groupe de travail dans le bassin de formation	Validation des modalités de mise en œuvre de la recherche (lien entre démarche de projet et outil de gestion)
Jeudi 8 décembre 2011	Groupe recherche Groupe de travail (bassin) Avis d'expert	Validation du principe de l'adossement du TBP à la démarche projet d'établissement : articulation par les axes du TBP (Elèves-processus-apprentissage organisationnel-moyens)
Mardi 24 janvier 2012	Groupe recherche Groupe de travail (bassin) Avis d'expert	Validation des axes du TBP et de leurs articulations avec le projet d'établissement
Jeudi 22 mars 2012	Groupe recherche Groupe de travail (bassin) Avis d'expert	Validation d'une première esquisse de modèle de TBP avec l'ensemble des indicateurs
Mardi 11 septembre 2012	Groupe recherche Groupe de travail (bassin) Avis d'expert	Présentation d'un modèle définitif de TBP
Lundi 3 décembre 2012	Séminaires des personnels Groupe recherche/groupe de travail – avis d'expert – séminaires	Validation d'un diagnostic partagé et d'un avant-projet d'établissement
Jeudi 23 mai 2013	Groupe recherche Groupe de travail (bassin) Séminaires Avis d'expert	Présentation et validation du nouveau projet d'établissement auquel est annexé un TBP

Afin d'anticiper les situations de blocage au niveau du conseil pédagogique, en tant que chef d'établissement, nous avons joué un rôle important dans la mise en confiance des acteurs internes de l'établissement scolaire. Nous avons mis à profit l'analyse réticulaire de l'établissement (Annexe 3) afin de conforter le processus de validation de l'outil de gestion. En effet, en prenant contact avec les référents et les relais des différents réseaux, nous avons très souvent évité les éventuels blocages lors des séances de validation du conseil pédagogique. Les représentants des personnels au conseil pédagogique, qui sont souvent leaders syndicaux qui siègent au conseil d'administration, ont été systématiquement consultés durant les travaux et en amont des réunions de validation. Leurs avis nous ont permis d'éviter des points de blocage potentiels portant souvent sur des malentendus. Le

sujet de recherche nous y a beaucoup incités en raison de sa sensibilité. Ainsi, nous avons beaucoup insisté sur la finalité de l'outil de gestion dont nous ne souhaitions pas calquer l'application sans chercher à l'adapter aux besoins de pilotage d'un établissement scolaire. Notre stratégie de communication avait pour objectif essentiel de renforcer la confiance avec les acteurs. Le discours et la rhétorique ont eu pour objectif de rassurer sur la finalité de l'outil que nous souhaitions introduire pour le pilotage de l'EPLE. La mise en confiance des acteurs et des parties prenantes a fortement contribué à faciliter l'adoption et la diffusion de l'outil et in fine, sa validation par le conseil pédagogique, le 23 mai 2013 et par le CA, le juin 2013 . Le vote par le conseil d'administration de l'établissement du nouveau projet d'établissement, auquel est annexé le tableau de bord prospectif, constitue une étape centrale de la recherche et matérialise le principal résultat attendu. Le vote définitif a eu lieu en décembre 2013.

En ce qui concerne la sécurisation de l'implantation de l'innovation organisationnelle, Alter (2005), attribue un rôle majeur à l'institution elle-même. Selon l'auteur, elle intervient en dernier ressort dans le processus de diffusion de l'innovation, en tant qu'arbitre. Il écrit à ce propos, que « les directions ont besoin d'acteurs porteurs de la logique de l'innovation pour assurer le développement des activités de l'entreprise, et pour donner sens à leurs décisions. Mais elles ne peuvent se passer d'acteurs porteurs de la logique des règles pour en assurer le contrôle. Elle n'interviennent donc pas « par décret » mais par arbitrage » (Alter, 2005, p 76). L'arbitrage correspond à la phase d'institutionnalisation de l'innovation. Les dirigeants imposent alors l'innovation à l'ensemble de l'organisation. Cette dernière phase correspond, pour notre recherche, au vote du conseil d'administration de l'EPLE du nouveau projet d'établissement qui rend en définitive l'innovation (le TBP) obligatoire. Le vote par le conseil d'administration sécurise l'implantation de l'innovation.

Le processus de construction du projet d'établissement a donc abouti à sa validation par le conseil d'administration (voir extrait de la délibération du conseil d'administration dans l'encadré 37) Le vote a eu lieu à l'issue d'un débat entre les membres. Outre deux abstentions, toutes les voix se sont portées positivement sur le nouveau projet d'établissement auquel est annexé le nouvel outil de gestion (voir extrait du projet d'établissement dans l'encadré 38). Le vote positif du CA porte donc également sur le tableau de bord prospectif qui lui est annexé et qui permettra son suivi et son évaluation.

Encadré 37

Extrait de la délibération du conseil d'administration du 2 décembre 2013 concernant l'approbation du nouveau projet d'établissement

« Projet d'établissement 2013-2017

M EL BAHRI fait une présentation détaillée du nouveau projet d'établissement, notamment à l'aide d'un diaporama. Il ressort de cette explication que le nouveau projet d'établissement du collège Chevreul s'inscrit dans l'esprit du projet académique. Il a été préparé en lien avec les équipes du collège, les élèves et les parents. Par ailleurs, sa construction a servi d'ancrage à l'adaptation et à la diffusion d'un modèle de pilotage de l'EPLE, basé sur un tableau de bord prospectif. Ce dernier a été étudié en tant que modèle de construction et de déploiement du projet d'établissement. Nous nous sommes ainsi inscrits dans une démarche volontariste pour promouvoir l'implémentation du projet d'établissement et pour accompagner le déploiement stratégique dans l'EPLE, dans un contexte de gouvernance académique. Cette démarche place le pilotage de l'EPLE dans une logique de déploiement stratégique continue et itérative qui implique tous les acteurs et les parties prenantes (personnels de direction, cadres administratifs et techniques, professeurs, parents, élèves, agents techniques, autres partenaires internes et externe à l'établissement …). Dans le processus de construction du nouveau projet d'établissement, nous nous sommes efforcés d'intégrer toutes les dimensions du fonctionnement de l'EPLE. Les performances visées concernent à la fois les actions pédagogiques et scolaires mais également celles liées aux comportements des acteurs et au type de pilotage mis en œuvre. Nous avons cherché à responsabiliser davantage les acteurs de terrain, notamment en les mettant davantage en mouvement, en les aidant à s'adapter aux nouvelles réalités et en impulsant une culture du travail collectif. Dans cette optique, la co-construction d'un outil de gestion vise à faciliter cette construction collective par l'implication des acteurs dans l'élaboration du projet et dans la construction de sens pour aider à faire du service public d'enseignement encore plus performant.
Vous trouverez en annexe un diaporama qui explicite davantage cette démarche.

Vous trouverez également en annexe un exemplaire de projet d'établissement.

Le projet d'établissement 2013-2017 est approuvé à la majorité de 15 voix pour et 2 abstentions. »

Encadré 38.

Extraits du projet d'établissement voté le 2 décembre 2013 :

« Introduction :

La formulation du nouveau projet d'établissement résulte d'une démarche de concertation à plusieurs niveaux qui vise à affiner un cadre de pilotage autour de quatre axes. Ces derniers mettent l'accent sur les dimensions du pilotage que nous souhaitons développer, en les mettant en interrelation permanente. En effet, les axes « **élève** », « **processus** », « **apprentissage organisationnel** » et « **moyens** » s'articulent entre eux selon une logique « cause à effet ». Nous analysons précisément les objectifs de l'axe « élève » au regard de ceux qui régissent l'axe « processus ». Ces derniers dépendent des efforts déployés en termes « d'apprentissage organisationnel », en déployant notamment une politique de gestion des ressources humaines volontariste et basée sur la coopération, le partage et l'échange des pratiques. Dans cette optique, comment faire de nos expériences et de nos connaissances individuelles (ou en petits groupes) un bien collectif au service de nos élèves ? Comment envisager les articulations des projets vie scolaire et documentaire avec le projet d'établissement. L'axe « apprentissage organisationnel » nous amène à nous interroger sur la manière de créer des connaissances collectives et sur la manière de les structurer dans le cadre d'une mémoire organisationnelle collective ? Les réflexions menées dans le cadre du nouveau projet d'établissement nous ont permis de définir un cadre général et des modalités pratiques de mise en œuvre. Nous aurons également à définir des besoins en termes de formation et d'investissement. Ce schéma d'analyse que nous avons choisi vise à structurer un modèle de pilotage en lui donnant davantage de cohérence et de lisibilité. Le déploiement du modèle se termine par l'axe « moyen » en faisant notamment du cadre budgétaire et comptable un levier au service du projet d'établissement. L'effort de lisibilité sur la gestion des moyens est accompagné d'un diagnostic sur leurs utilisations, sur la présentation d'autres méthodes de répartition des crédits pédagogiques et sur la proposition de plusieurs scénarios quant à la ventilation de la dotation horaire globale (DHG).
Par ailleurs, la méthodologie choisie s'inscrit dans un schéma de gestion interactif et prospectif, avec le souci d'outiller (dans le sens outil de gestion) la construction du projet d'établissement, sa mise en œuvre et son déploiement dans l'établissement scolaire. Il permet aussi aux acteurs de participer au processus de mise en œuvre du projet d'établissement, de sa construction à son évaluation et de faire de ce dernier un véritable outil de communication interne et externe. »

« **Axe élèves :** Trois domaines d'améliorations sont attendus. En premier lieu, les équipes attendent une meilleure formalisation de parcours scolaires personnalisés pour certains élèves assortis notamment de PPRE davantage construits. En second lieu, la prise en charge des élèves en difficulté doit être accompagnée de mesures de remédiations scolaire et éducative davantage structurées et lisibles, en lien avec le projet vie scolaire. Le troisième axe concerne enfin la nécessité de différencier l'évaluation des élèves en très grande difficulté. »

« **Axe processus :** Pour améliorer la prise en charge de certains élèves qui sortent des critères habituels de ceux qui sont scolarisés au sein du collège Chevreul et pour contribuer à atteindre l'objectif de réussite pour tous, il sera nécessaire de parfaire le protocole de construction et de suivi de leurs parcours scolaires. Il faudra le rendre plus cohérent et plus lisible pour tous. Des PPRE mieux construits seront sans doute nécessaires. »

Outre la validation juridique par le conseil d'administration (Annexe 4), la validation préalable par le conseil pédagogique lui confère une légitimité auprès des acteurs. L'instance de pilotage étant composée essentiellement des professeurs principaux, cette

légitimité a été relayée et confortée vis-à-vis de l'ensemble des acteurs en lien avec l'EPLE. Il en est ainsi lorsque les professeurs principaux rendent compte à leurs équipes pédagogiques des décisions prises dans le cadre du conseil pédagogique. Leur enrôlement dans la diffusion du modèle managérial mis en place se traduit par leur adhésion aux objectifs du projet d'établissement qu'ils s'efforcent de répercuter auprès de leurs collègues. Le projet d'établissement devient ainsi l'affaire de tous. Les membres du conseil pédagogique jouent à plein leur rôle d'alliés dans notre démarche de diffusion du modèle managérial. En outre, en contribuant à sa construction, ils donnent leur caution à cette démarche.

Sur le plan institutionnel, le modèle a été bien accueilli par les responsables académiques (Recteur, DASEN), par le corps des inspecteurs et par les responsables de la collectivité territoriale. Il est perçu comme « facilitateur du dialogue de gestion » (Directeur académique).

B. Pérennité du modèle observé par un retour sur le terrain :

La pérennité du modèle se pose en terme de continuité de son utilisation dans le temps et quel que soit l'équipe managériale à la tête de l'établissement. Elle est tributaire de son degré d'appropriation. Nous lions ce dernier à sa valeur d'usage (au sens de De Vaujany, 2007) de l'innovation managériale dans l'organisation. Pour évaluer la valeur d'usage, l'auteur propose trois critères : la valeur caution, la valeur d'assimilation et la valeur d'appropriation.

La valeur caution correspond à une simple adoption de la technologie, par appropriation symbolique. Dans ce cas, l'outil n'est pas forcément utilisé. Sa simple adoption suffit.

La valeur d'assimilation suppose une acceptation totale de l'outil qui contribue à une reconfiguration du système dans lequel il s'intègre.

Quant à la valeur d'appropriation, elle mesure le niveau de pertinence du modèle perçu par les acteurs et des valeurs ajoutés stratégiques apportées par le système technique (Orlikowski, 1999, 2000). C'est en définitive l'usage qui sera fait de l'outil par les acteurs qui mesurera le degré d'appropriation. Par ailleurs, les usages se transforment dans le temps et ces transformations ne doivent pas apparaître comme des détournements (Perriault, 1989). L'auteur apprécie l'usage d'un outil de gestion dans une perspective dynamique : l'usage évolue en fonction du projet, de l'instrument lui-même et de la fonction qu'on lui assigne.

Notre choix porte sur le critère basé sur la valeur d'appropriation de l'outil de gestion pour analyser la pérennité du tableau de bord prospectif. Le fait d'avoir lié l'outil de gestion au

projet d'établissement (Annexe 5) rentre dans les critères énoncés par Perriault (1989). Dans cette optique, nous comptons sur la stabilité de son usage au sein de l'EPLE comme outil de suivi et d'évaluation de son projet. La fonction qui est assignée à l'outil de gestion engendre à priori les conditions de sa pérennité en inscrivant son usage dans le temps. Cela est confirmé par l'appropriation du modèle par la nouvelle équipe de direction et par la présentation du rapport de performance selon le format de l'outil de gestion. Lors de son accès à la tête de l'établissement, le nouveau chef d'établissement nous a fait part de son intérêt pour « un outil de gestion qui va dans le sens de ce qu'il souhaite mettre en œuvre pour le pilotage de l'EPLE ». Il nous a également affirmé : « Je vais pouvoir disposer d'informations intéressantes pour la prise en main de l'établissement et pour assurer la continuité de service ». En partant de l'établissement, nous avons essentiellement échangé, avec la nouvelle équipe, sur les données du TBP. Ce dernier s'inscrivant bien dans son rôle de « formalisation de l'activité organisée, de ce qu'elle est ou de ce qu'elle sera ou encore de ce qu'elle devrait être » (Moisdon, 1997).

Un retour sur le terrain, qui s'est traduit par plusieurs contacts téléphonique avec les membres de l'équipe de direction actuelle confirme la pérennité du modèle.

Pour résumer, nous étayons notre analyse concernant le processus d'appropriation du tableau de bord prospectif en prenant appui sur trois perspectives (Grimand, 2006, p. 20) : rationnelle, socio-politique et psychotechnique.

La dimension rationnelle, fait référence à la diffusion de l'outil de gestion par un processus normalisé qui rend l'appropriation quasi instantanée. En ce qui nous concerne, nous avons conforté la diffusion du tableau de bord prospectif par son ancrage à la démarche de projet d'établissement. Il y a là un double enjeu de normalisation et de légitimité.

La dynamique socio-politique prend appui sur un processus social collectif qui s'inscrit dans le temps. Dans notre cas, la démarche de réingénierie managériale est consolidée par un processus social collectif et interactif.

S'agissant de la perspective psychotechnique, le modèle managérial nous met dans l'optique d'un management cognitif où l'apprentissage organisationnel constitue une clé de voute. L'enjeu est essentiellement lié à l'autonomie de l'établissement qui aspire à être renforcée par un processus de régulation autonome et conjointe (EPLE, Etat, collectivités locales).

Pour conforter le processus de diffusion de l'outil de gestion dans l'EPLE, nous avons su instaurer une relation de confiance avec les acteurs que nous connaissions pour la plupart. Par ailleurs, nous avons maintenu une distance nécessaire pour mener à bien la recherche,

en mettant à profit les conclusions de Beaumard et al. (2003) qui mettent l'accent sur la nécessité d'une relation de confiance entre les sources de données et le chercheur.

II. Les apports de notre recherche :

A. Apports théoriques de la recherche et validité des hypothèses centrales :

Ces différents niveaux de validation du modèle managérial renforcent les résultats de la recherche et confortent l'hypothèse centrale. En effet, la « faible qualité du pilotage par la performance et du déploiement stratégique dans l'EPLE » (hypothèse descriptive 1) est due à une « faible instrumentation de la démarche de projet d'établissement et à l'absence de modèle managérial par la performance suffisamment formalisé» (hypothèse explicative 1). Pour y remédier, nous avons « adapté et diffusé un outil de gestion (TBP) que nous avons adossé à la démarche de projet d'établissement » (hypothèse prescriptive 1). Nous avons donc mis l'accent sur la réingénierie de la démarche de projet d'établissement.

La co-construction du tableau de bord prospectif impliquant les acteurs d'un EPLE témoigne du passage d'une logique de moyens à une logique de résultats, conformément aux préconisations de la LOLF. La mise en œuvre d'un modèle de pilotage de l'EPLE par les indicateurs constitue le principal apport d'une démarche de recherche-intervention. L'adossement d'un outil de gestion à la démarche de projet d'établissement s'est révélé pertinent pour amorcer un processus d'innovation managériale dans l'EPLE.

Or, nous avons constaté que « la pratique du pilotage de l'EPLE, essentiellement verticale, ne favorise pas l'implication des acteurs ». Ce particularisme est dû au «contexte institutionnel et culturel de l'EPLE qui n'a pas permis, pour l'instant, d'y développer des pratiques managériales participatives et innovantes ». Les résultats de la recherche ont montré que « la diffusion des outils de gestion dans l'EPLE permet d'impulser le changement des attitudes des acteurs face aux pratiques managériales tournées vers la performance ».

En « instaurant une pratique managériale horizontale » (chef d'établissement, réunion du bassin, octobre 2013), nous sommes sortis d'une « pratique du pilotage de l'EPLE, essentiellement verticale, qui ne favorise pas l'implication des acteurs » (hypothèse descriptive 2). La très forte adhésion des acteurs, exprimée notamment par un fort soutien de l'institution, contraste avec un « contexte institutionnel et culturel de l'EPLE qui est hostile au développement de pratiques managériales participatives et innovantes » (hypothèse explicative 2).

Notre recherche se situe bien dans le sillage de la théorie de Latour (1990) qui précise que « ce ne sont pas les deux lignes parallèles du social et du technique qui nous apprennent quelque chose, mais bien la négociation sinueuse du milieu ».

Les résultats obtenus valident bien cette théorie dans un contexte lié à l'EPLE ainsi que l'hypothèse prescriptive 2 (« la diffusion des outils de gestion dans l'EPLE permet d'impulser le changement des attitudes des acteurs face aux pratiques managériales tournées vers la performance »). Les extraits qui figurent dans l'encadré suivant, issus du projet d'établissement et du TBP, illustrent ce changement d'attitudes des acteurs vis-à-vis des outils de pilotage axés sur la performance. L'exemple utilisé, concerne la réussite scolaire. Il est emblématique notamment au regard de la culture professionnelle des enseignants. La construction d'un indicateur qui valide sa globalisation (prise en compte de résultats scolaires et non scolaires) est une véritable révolution vis-à-vis des enseignants, qui attribuent souvent le mérite de cette réussite, exclusivement aux résultats scolaires. D'une façon générale, seule l'évaluation par les notes est reconnue par les enseignants. Ainsi, la participation active des enseignants, à la construction d'un nouveau projet d'établissement (groupe recherche, commissions, conseil pédagogique), axé sur le pilotage par la performance, et à sa validation (conseil pédagogique puis conseil d'administration), confirme l'évolution de leurs cultures professionnelles, par une adhésion aux pratiques managériales tournées vers la performance. Cette évolution est corroborée par la co-construction et la validation des indicateurs de pilotage qui vise la performance globale : « la performance de l'établissement et de ses équipes » (indicateur de pilotage du TBP). Le très fort taux de présence des professeurs principaux à chaque réunion du conseil pédagogique (de 80 à 90 %), depuis la rentrée 2013, renforce la représentativité des enseignants dans les choix qui ont conduit à adopter un modèle managérial axé sur la performance. L'encadré suivant illustre, par des propos, le changement de posture de la part des enseignants.

Encadré 38.

Extrait du projet d'établissement : « Atteindre un « taux de réussite globale des élèves » de 100 % : réussite au DNB - réussite au CFG - maîtrise des fondamentaux - Mise en place du socle commun des connaissances et des compétences par les équipes du collège - Maîtrise des langues vivantes - Diversité des parcours scolaires offerts – Mise en place des PPRE et de parcours individualisés - Image du collège en termes de réussite des élèves) »

Extrait d'une fiche du TBP concernant l'indicateur « Taux de réussite globale des élèves » :
« **Définition :** L'indicateur mesure le pourcentage global de réussite à la sortie du cursus de formation. Il donne une image plus complète en matière de réussite des élèves et de **la performance de l'établissement et de ses équipes**. »

Témoignages :
Un enseignant, lors d'une séance du conseil pédagogique, mars 2014 : «Le socle commun et le livret personnel de compétences, doivent être à terme des référentiels communs concernant l'évaluation des élèves. En ce qui me concerne, je pense que la mise en place d'un outil de gestion nous aidera à aller dans ce sens »
La CPE, lors d'une réunion de régulation (février 2014) : « l'évaluation des élèves doit prendre en compte leur implication dans la vie de l'établissement. Pour cela, la vie scolaire doit intégrer le processus d'évaluation dans le cadre du socle commun »
Un parent, lors d'une réunion du groupe recherche, mai 2012 : « Certains parents ont un fort ressenti d'injustice en ce qui concerne le système actuel d'évaluation de leurs enfants. Le changement envisagé par la recherche incitera les enseignants à adopter une évaluation plus globale qui valorise toutes les compétences des élèves »

Nous avons dû faire face à de « très fortes résistances des acteurs de l'EPLE face à la diffusion d'outils de gestion issus du secteur privé, particulièrement ceux qui font référence au pilotage par la performance » (hypothèse descriptive 3) : « Nous ne souhaitons pas nous engager dans une innovation managériale qui s'inspire du secteur privé » (enseignant représentant au CA, décembre 2012). Par ailleurs, « les chefs d'établissement n'assument pas suffisamment la fonction de management inhérente à leurs missions » (chef d'établissement du bassin, janvier 2013). Selon un inspecteur interrogé, ces résistances s'expliquent essentiellement par le fait que « les pratiques professionnelles et les formations des acteurs n'ont pas suffisamment intégré la dimension managériale de l'EPLE et son instrumentation » (hypothèse explicative 3).

Au regard du processus de traduction (au sens de Callon et Latour), les auteurs précisent que le mécanisme par lequel un monde social et naturel se met progressivement en forme et se stabilise, demeure vrai aussi longtemps qu'il reste incontesté. Le choix du répertoire de la traduction n'a pas pour seule ambition de donner une description symétrique et tolérante du processus complexe mélangeant réalités sociales et naturelles. Il permet d'expliquer comment s'établit le silence du plus grand nombre qui assure à quelques-uns la légitimité de la représentativité et le droit à la parole » (Callon et Latour, 1986, p 205).

Les principes évoqués qui constituent autant de critères de réussite de la diffusion de notre modèle managérial justifient amplement le choix que nous avons fait d'adosser le tableau de bord prospectif au projet d'établissement.

La diffusion de l'outil de gestion vue sous l'angle de la théorie de la traduction (Calon, 1986) repose sur l'intéressement des acteurs, sur leur adhésion au modèle mis en place et sur l'enrôlement des autres acteurs.

La phase intéressement a permis de constituer un noyau dur d'acteurs convaincus par l'intérêt de l'innovation managériale portée par la recherche. Ce sont essentiellement les membres du groupe recherche, ceux du conseil pédagogique, les représentants des parents et ceux des élèves et des personnes clés, tels que l'enseignant documentaliste, la CPE, et la gestionnaire. Ces acteurs dans leur globalité y ont vu un moyen « de rendre plus opérante la démarche de projet d'établissement » (enseignant, groupe recherche, juin 2013) et « d'améliorer l'implication des acteurs dans la vie de l'établissement » (parent, groupe recherche, juin 2013). D'autres acteurs font état d'une « vision plus globale de la politique éducative » de l'établissement, dans laquelle ils se retrouvent davantage (chef cuisinier, réunion du CESC, janvier 2013). En agissant par pôle (enseignement, hébergement, vies scolaire et gestion/administration), la recherche a permis de mettre en exergue le rôle de chaque partie dans la réussite de tous les élèves. Cette dernière est perçue d'une façon globale et chaque pôle voit sa mission valorisée par la prise en compte d'indicateurs de pilotage qui lui sont spécialement dédiés. Ainsi, l'implication des acteurs du pôle hébergement dans le CESC, a été un facteur de mobilisation important, notamment au sein des instances de pilotage (CESC et conseil pédagogique essentiellement). Quant aux enseignants, leur intérêt réside dans une meilleure prise en compte des contraintes d'enseignement et de gestion des parcours scolaires à besoins particuliers. L'approche managériale est perçue comme « facilitatrice de la mission d'enseignement » (enseignant, conseil pédagogique, juin 2014), vue sous un angle processuel. Elle contribue à l'apport de plus-values éducatives complémentaires pour aider les enseignants dans leurs missions. Ainsi, la difficulté liée à la différenciation pédagogique est davantage prise en compte. Elle est «davantage globalisée, par une approche managériale systémique » (inspecteur, entretien, mai 2013).

Les parents trouvent leur intérêt dans une meilleure implication dans le pilotage de l'EPLE. Leur contribution à la construction de l'outil de gestion les a beaucoup intéressés. Ils accèdent ainsi plus facilement à des informations plus pertinentes sur les niveaux de performance de l'établissement et leur investissement dans les instances de pilotage et de contrôle de l'EPLE a été renforcé.

Le processus de traduction (au sens de Calon, 1986), a facilité l'enrôlement et l'adhésion des acteurs, notamment en les faisant participer activement à la construction de l'outil. Ils ont été enrôlés par une participation active à la démarche de mise en place d'un modèle managérial.

Les différentes étapes du processus de diffusion sont conformes au modèle de la traduction de Callon et Latour et permettent de valider l'hypothèse prescriptive 3 (« L'enrôlement des acteurs et leur adhésion aux innovations managériales induites sont facilités par la mise en œuvre d'un processus de traduction (au sens de Latour) »). L'outil de gestion joue le rôle de traducteur et le conseil pédagogique occupe la position d'espace de traduction. En nous référant particulièrement aux travaux de Callon et al. (2001, p 75), nous découperons le processus de traduction que nous avons adopté en trois étapes, récapitulés dans le tableau 55 :

Tableau 55. Processus de traduction appliqué à notre recherche (adapté de Callon et al . , 2001)

Théorie de la traduction	Processus expérimental dans un EPLE
Réduction du grand nombre : Réduction simplifiée de la représentation du monde (passage du macrocosme au microcosme). Il s'agit d'une **expérimentation « en laboratoire »** ou la substitution « à une réalité complexe et énigmatique, d'une réalité plus simple, manipulable mais qui demeure néanmoins représentative » (Callon et al., 2001, p. 77).	Annonce du projet de recherche intervention et de son objet Réflexions et débats au sein du conseil pédagogique et du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (instances intermédiaires de pilotage dans l'EPLE)
Constitution d'un collectif de recherche : En prenant appui sur les matériaux de recherche proposés par le chef d'établissement / chercheur, les membres des instances (informels) de pilotage explorent les objets simplifiés.	Mise en place d'un « groupe de recherche » au sein d'un EPLE : création d'un espace d'échanges et de débats au sein d'un groupe composé de représentants des acteurs et des parties prenantes de l'EPLE. Il s'agit d'une expérimentation « in-vitro » de concepts et d'indicateurs permettant d'aller vers la construction du modèle de pilotage. Les idées sont ensuite reprises par le chercheur comme matériaux de recherche avant de faire partie, au fur et à mesure, du modèle managérial, soumis au fur et à mesure pour discussion en conseil pédagogique
Retour vers le grand monde qui selon Callon et al. (2001), permet de questionner la justesse et la validité des résultats.	A l'issue de la validation du modèle par le conseil pédagogique et d'une présentation à l'assemblée générale des personnels, le conseil d'administration a validé le modèle à travers le projet d'établissement (voir délibération du conseil d'administration et projet d'établissement en annexe)

Les apports de notre recherche ont été mis en évidence par une validation interne. En effet, le conseil pédagogique, en tant qu'instance intermédiaire de pilotage, puis le conseil d'administration de l'EPLE, se sont prononcés en faveur du modèle managérial mis

en place. Le tableau de bord prospectif a été proposé en même temps que le nouveau projet d'établissement pour vote, lors de la séance du conseil d'administration de l'EPLE du mois de juin 2013. Cette validation est l'aboutissement d'un processus de co-construction d'un outil de gestion qui a permis aux acteurs de s'exprimer librement et d'être de véritables forces de propositions. Le modèle de l'outil de gestion, inspiré de celui du tableau de bord prospectif de Kaplan et Norton, résulte de ces débats et des compromis qui ont été adoptés, notamment au sein du conseil pédagogique.

Selon la théorie de la traduction (Callon et Latour, 1991), la diffusion de l'outil de gestion et sa validité ont résulté d'une action collective et d'une controverse qui ont accompagné la démarche de recherche. Selon les auteurs, la controverse permet l'exploration du domaine du possible et d'amener à un choix pertinent de solution pour les acteurs. Dans cette optique, une majorité peut suffire à la validation d'un résultat.

L'acceptation par les parties prenantes (membres du conseil pédagogique, représentants des parents et ceux des élèves et d'autres acteurs clés), confortée par le vote par le conseil d'administration du nouveau projet d'établissement selon un format rénové auquel est adjoint un outil de gestion (le tableau de bord prospectif) représente l'étape ultime de validation des résultats de la recherche. La méthode utilisée a facilité le contournement « des routines organisationnelles défensives développées par les acteurs de l'EPLE à l'égard de toute innovation managériale qui fait référence aux méthodes du secteur privé » (hypothèse descriptive 4). Notre démarche a ainsi permis d'atténuer « l'emprise très forte des corporations et des syndicats dans la vie de l'EPLE inhibant toute adoption de pratiques managériales innovantes » (hypothèse explicative 4).

Cette étape qui valide par ailleurs l'hypothèse prescriptive 4 (« La diffusion de l'outil de gestion est facilitée par la mise en œuvre d'un processus de réinstitutionnalisation (au sens de Di Maggio) des instances de régulation interne de l'EPLE (conseil pédagogique)). Dans cette optique, notre recherche a montré le rôle joué particulièrement par le conseil pédagogique, en tant qu'instance interne de régulation, dans la diffusion du TBP. Le conseil pédagogique a agi comme entrepreneur institutionnel pour promouvoir cette diffusion. Sa capacité d'agir a été renforcée par sa position dans un contexte institutionnel favorable (il est composé essentiellement de professeurs principaux), et dans un champ institutionnel, lié à la pédagogie, qui lui donne toute légitimité d'action en tant qu'entrepreneur. Nous nous inscrivons dans la logique des travaux (Lockett et autres, 2012) dont les résultats montrent que ce sont les entrepreneurs qui occupent une position intermédiaire qui sont les mieux placés pour impulser un changement important. La position du conseil pédagogique, en tant qu'entrepreneur lui a donné la capacité et la légitimité d'agir et sa proximité avec le terrain a accru son pouvoir d'action.

Il convient de noter dans ce contexte la reconnaissance du rôle prépondérant de l'acteur-traducteur, représenté par l'outil de gestion, dans le processus de construction. Les acteurs ont eu un rôle principal dans ce processus (Akrich et al., 1988). Il a été facilité par la mise en jeu du conseil pédagogique qui a joué le rôle de centre de traduction (au sens de Callon et Latour). Dans ce contexte, le processus de création apparaît comme une construction sociale (Chua, 1995) et le lien étroit entre social et technique est confirmé. Nous retrouvons ici les conditions de la validation de l'hypothèse prescriptive 4 (« La diffusion de l'outil de gestion est facilitée par la mise en œuvre d'un processus de réinstitutionnalisation (au sens de Di Maggio) des instances de régulation interne de l'EPLE (conseil pédagogique)

La diffusion de l'outil de gestion a permis la mise en œuvre d'une véritable ingénierie managériale au sein d'un EPLE. La démarche a permis d'engager des débats scientifiques et organisationnels avec les acteurs et des dysfonctionnements ont été corrigés.

Par ailleurs, certaines conclusions de la recherche apportent une contribution aux travaux sur l'apprentissage organisationnel et le management cognitif. En effet, l'introduction d'un outil de gestion dans l'EPLE a permis de soulever des problématiques liées à la construction de la mémoire organisationnelle. Le tableau de bord prospectif intègre cette dimension notamment par la prise en compte d'un axe qui lui est en partie dédié (apprentissage organisationnel).

Nous nous sommes attachés à créer le modèle qui nous permettra de transcender les personnes et les institutions pour assurer la continuité de service et pour passer d'une logique de personnes à une logique d'organisation apprenante (passage d'un effet chef d'établissement à un effet établissement par exemple) (hypothèse descriptive 5 : « Le pilotage de l'EPLE repose essentiellement sur une logique de personne (effet chef d'établissement) ». En effet, les effets du pilotage de l'EPLE sont souvent attribués au chef d'établissement, en positif ou en négatif. Lorsque les résultats sont à la hauteur des attentes, les acteurs parlent « d'effet chef d'établissement » (professeur). Ils craignent la perspective de son départ qui rendrait aléatoire la pérennité de ces résultats. Les réactions sont souvent le fruit d'un ressenti qui ne repose pas beaucoup sur des informations fiables et objectives (indicateurs de résultats rigoureux). Cette posture montre le manque de culture managériale participative dans les EPLE. En même temps, les acteurs souhaitent dépersonnaliser le pilotage des établissements, comme l'exprime un proviseur du bassin de formation (groupe bassin, juin 2013), qui voit la perspective d'un changement managérial « dans l'implication de tous les acteurs en vue d'un management moderne et outillé ». La mise en place d'un modèle managérial adapté à l'EPLE permet de l'installer dans cette perspective qui transcende la question des personnes. Le TBP nous donne les bases conceptuelles et les outils d'évaluation pour structurer la mémoire. Il nous restera à affiner des outils et des procédures

pour créer les conditions d'une dynamique collective de création de savoirs à partir des actions et des expériences individuelles.

L'adaptation et la diffusion d'un tableau de bord prospectif (TBP), comme modèle conceptuel d'un système d'évaluation et de contrôle de gestion de l'EPLE, amène à revoir le processus de coopération entre les acteurs et à envisager la diffusion de l'outil de gestion et son appropriation, avant tout en termes d'apprentissage organisationnel (hypothèse explicative 5 : « Le pilotage actuel de l'EPLE ne capitalise pas suffisamment sur les expériences individuelles et collectives (absence de mémoire organisationnelle). Dans cette optique, la mémoire organisationnelle que nous avons mise en œuvre a consisté essentiellement à formaliser les différentes expériences individuelles et collectives réalisées au sein de l'établissement. Plus concrètement, la structure de la mémoire organisationnelle que nous expérimentons doit nous aider à conforter le pilotage à partir des expériences et des savoirs acquis.

Le TBP a été pensé comme cadre structurant pour impulser la mise en place de cette mémoire et pour en suivre la réalisation. Les aspects plus opérationnels de la mise en œuvre de la mémoire organisationnelle ont donné lieu à la création d'un outil complémentaire, le livret de bord. Dans chaque pôle que constitue l'EPLE, un livret de bord a été créé pour récapituler les évènements. Toutes les productions faites par les équipes, individuellement et collectivement, font l'objet de recueils. Le « comité de pilotage de la mémoire organisationnelle », sous l'impulsion du chef d'établissement, se réunit régulièrement pour analyser et pour valider les productions comme faisant partie de la mémoire organisationnelle. Il s'agit d'une instance de régulation qui a la charge de la mise en place des actions liées à la mémoire organisationnelle. Le TBP en fixe les objectifs qui sont inscrits dans l'axe « apprentissage organisationnel ». La démarche est renforcée par le nouveau projet d'établissement qui l'intègre comme une priorité. Des indicateurs de suivi et de résultats sont prévus. Le principal apport du tableau de bord prospectif réside dans la formulation d'un processus de reporting (rendre compte) au plus près du terrain incitant les acteurs à partager davantage des informations. Le livret de bord représente la mémoire du TBP. Ce dernier fait le lien entre tous les livrets de bord des différents pôles. La façon dont les EPLE construisent le tableau de bord et les principes conceptuels du pilotage (ordre et articulation entre les axes, lien avec le projet d'établissement, processus de régulation et instances de pilotage …) qui l'accompagnent induisent la nature des informations et le processus de recueil.

Nous avons répondu à une attente forte des acteurs pour qui «l'administration du système éducatif est amnésique » (cadre de l'Education nationale, entretien, janvier 2011) ou « n'a pas de mémoire structurée» (Inspecteur, entretien, mars 2012). Nous avions nous-

même ressenti la nécessité, confirmée par les témoignages d'autres chefs d'établissements, de « formaliser davantage la continuité de service » et de « sécuriser le pilotage de l'EPLE » par une mémoire organisationnelle, notamment lors des changements d'équipes de direction. Dans cette perspective, la mise en place d'une mémoire organisationnelle contribue à « conforter la continuité de service » (chef d'établissement), dans le temps et dans l'espace. En effet, d'une année à l'autre, des actions se renouvellent dans l'établissement, selon les mêmes procédures. De l'avis même de la secrétaire de direction, « la tenue d'un livret de bord » récapitulant ces procédures, « sécurise et apporte du confort dans le travail ». Pour la gestionnaire, « la mémoire organisationnelle facilite le lien avec les autres services dans la réalisation des actions transversales ». Par ailleurs, la tenue d'un livret de bord donne des points de repères en termes de pratiques et de culture de l'établissement. Ils sont utiles aussi bien pour les personnels existants, pour harmoniser les pratiques, que pour les nouveaux recrutements, pour leur donner des clés de lectures des pratiques existantes. Nous avons évoqué le livret de bord qui, centralisé auprès de la secrétaire de direction, fournit l'essentiel des informations qui régissent le fonctionnement au quotidien de l'établissement : sorties scolaires (plan de sortie), organisation administrative des inscriptions des élèves, organisation de la journée portes ouvertes... Nous avons également mis en place un recueil des emplois du temps qui constitue une véritable mémoire en termes d'organisation pédagogique de l'EPLE. Ce document donne des points de repère notamment pour préparer les futures rentrées scolaires et pour définir les structures pédagogiques. Les services de gestion et de restauration ont par ailleurs mis en place un livret de bord de la demi-pension (planning de passage à la demi-pension, les évènementiels annuels en lien avec les actions de prévention dans le cadre du CESC... Nous avons également mis en place un livret de bord dédié à la préparation de la rentrée scolaire (répartition de la DGH, répartition des services, emplois du temps...). De l'avis même du principal adjoint, « le livret de bord constitue une source importante d'informations pour la construction des emplois du temps ». Pour la partie pédagogique, nous avons vu que le documentaliste centralise les productions des équipes et tient un répertoire de la mémoire organisationnelle qui permet d'en faire l'inventaire et de pouvoir les trouver facilement en cas de besoin.

Ce résultat valide l'hypothèse prescriptive 5 (« La diffusion des outils de gestion adaptés à l'EPLE permet de transcender les personnes et d'atténuer l'effet chef d'établissement : facilite le passage d'une logique de personne à une logique d'organisation apprenante »). Dans l'encadré ci-après, d'autres acteurs exposent leurs visions quant à l'intérêt de la construction d'une organisation apprenante :

Encadré 39.

Un chef d'établissement, lors d'une réunion du groupe du bassin, en octobre 2012 : « l'instrumentation du pilotage de l'EPLE aidera à dépasser les logiques de personnes, pour aller davantage vers une logique d'organisation et d'équipes »
Un professeur, lors d'une séquence du groupe recherche, en janvier 2012 : « La logique managériale proposée vise à inhiber l'effet chef d'établissement au profit de la formalisation du collectif »
Un professeur, lors d'une séquence du conseil pédagogique, en amont du vote du conseil d'administration, en décembre 2013 : «la mise en œuvre du nouveau projet d'établissement, auquel il a été adossé un outil de gestion, nous amènera à accentuer l'implication de tous les acteurs dans la remontée des informations pour assoir un pilotage de l'établissement participatif »
Un cadre du rectorat, interrogé dans le cadre de la recherche, en mars 2012 : «les chefs d'établissement doivent adapter des techniques de management qui permettront de sortir l'EPLE de l'effet « chef d'établissement », pour aller davantage vers une logique d'organisation apprenante »
Le DASEN, lors de la présentation des résultats de recherche : « Vous présentez un modèle managérial de l'EPLE, qui tend vers une logique de ressources : le fait que les acteurs y adhèrent, cela constitue une réelle avancée. Il facilitera la continuité de service et le dialogue avec la direction académique »
Un chef d'établissement, lors d'une réunion du groupe du bassin, février 2012 : « l'instrumentation du projet d'établissement, par un TBP, donnera de la lisibilité à la politique de l'établissement et procurera un outil de pilotage collectif qui dépassera la seule « logique chef d'établissement » »

Nos observations ont montré que « le pilotage de l'EPLE ne prend pas suffisamment en compte le potentiel réticulaire interne et externe » (hypothèse descriptive 6) (A. El Bahri, Revue AFAE décembre 2012). Cette situation est essentiellement due au « cloisonnement entre les différentes communautés de savoir et de pratique à l'intérieur de l'établissement » (hypothèse explicative 6). La recherche a très fortement contribué à l'apport d'une réelle plus-value à l'établissement, en accélérant la coopération en interne et vis-à-vis de l'externe. Les travaux sur les réseaux interpersonnels (Callon, Latour, Granovetter …), nous ont permis de poser les jalons théoriques de la construction d'un schéma de fonctionnement de l'EPLE proche de celui des clusters qui favorise le fonctionnement en réseaux, par l'apport de synergies. En décloisonnant entre les différentes communautés de savoir et de pratique à l'intérieur de l'établissement, nous avons par ailleurs contribué à faciliter les liens avec l'extérieur, notamment avec le bassin de formation. La mise en évidence de réseaux internes et la valorisation de leurs travaux, lors de la construction du diagnostic partagé lié au projet d'établissement, a facilité des échanges de pratiques sur des sujets prioritaires. Nous avons,

par exemple, mis en valeur les travaux réalisés par l'équipe des professeurs d'éducation physique et sportive (EPS), en lien avec leur inspecteur, sur la refonte du système d'évaluation pédagogique des élèves. En effet, leurs réflexions nous rapprochaient des problématiques posées par la mise en place du TBP. Nous avons constaté par ailleurs que les professeurs d'EPS travaillaient en lien avec les professeurs de sciences, sur la thématique de l'évaluation par compétence. En nous appuyant davantage sur ces communautés de pratiques, nous en avons fait des alliés dans le processus de diffusion de l'outil de gestion et dans la justification des sens que nous essayons de construire autour des indicateurs de pilotage, essentiellement basés sur l'évaluation globale et processuelle. Nous entendons par alliés, au sens de Callon et Latour (1986), des intermédiaires qui jouent un rôle important dans le processus de diffusion de l'outil de gestion. Les professeurs d'EPS, par leur connaissance des principes qui fondent l'évaluation globale des élèves, ont contribué à la diffusion de l'outil de gestion en exerçant une influence positive auprès des autres acteurs de l'EPLE. Par ailleurs, par le biais des professeurs d'EPS et de sciences, nous avons eu accès plus facilement aux inspecteurs qui travaillent sur le sujet et aux autres contacts, notamment en lien avec le bassin de formation. Ces contacts nous ont facilité la mise en place d'actions de formation.

Le résultat obtenu valide ainsi l'hypothèse prescriptive 6 (« Mettre en évidence un schéma de fonctionnement de l'EPLE en réseaux afin d'en tirer profit pour faciliter l'adoption de l'outil de gestion »).

En raison d'une « mauvaise perception des enjeux budgétaires de la part des acteurs (professeurs en tête), ils ont tendance à subordonner la construction de projets à l'obtention préalable de moyens (logique de moyen) » (hypothèse descriptive 7). La recherche a mis en évidence le « manque d'outils de contrôle de gestion adaptés à l'EPLE pour tenir compte de la baisse des dotations liée à un contexte budgétaire contraint et pour optimiser au mieux les moyens alloués » (hypothèse explicative 7).

Dans ce cadre, notre étude a permis de conforter l'hypothèse prescriptive 7 (« L'outil de contrôle de gestion doit contribuer à faire changer l'ordre des priorités : passer d'une logique de moyen à une logique de projet »). Nous avons mis en place les fondations d'un système de contrôle de gestion pour l'EPLE qui fournit des indicateurs d'aide à la prise de décision, notamment en matière de choix de combinaison de politique éducative et de politique budgétaire à mettre en œuvre pour aller dans le sens des objectifs du projet d'établissement. Dans cette optique, une gestion financière d'avantage optimisée de l'EPLE pourrait accroître sa marge de manœuvre, dans un contexte de restructuration budgétaire. Faute de pouvoir agir directement sur les sources directes de financements de l'établissement, du moins à court ou à moyen terme, le chef d'établissement pourrait

développer des moyens internes de gestion budgétaire et de contrôle de gestion qui lui permettent d'optimiser les moyens qui lui sont alloués. Nous proposons à cet effet, de mettre la gestion budgétaire au cœur d'un système de contrôle de gestion et d'en faire un véritable levier de pilotage des performances.

Les deux dimensions d'appréciation des performances de l'EPLE (efficience et efficacité), pourrait être intégrées au sein d'un système d'aide à la décision.

Le système mis en œuvre permet en outre d'impulser un processus continu d'évaluation de l'EPLE, du diagnostic de départ, jusqu'au bilan final de fin d'un projet, en passant par les évaluations en-cours de réalisation. L'intérêt majeur du système est de fournir au chef d'établissement les moyens de mettre en œuvre l'auto-évaluation des performances de l'EPLE. Cette démarche peut d'ailleurs s'inscrire dans une dynamique pédagogique interne qui viserait en particulier les personnels de l'EPLE afin de dissiper l'appréhension et la méfiance vis à vis des concepts d'évaluation et de performance. Il s'agirait en particulier, de clarifier la finalité de l'évaluation, d'objectiver en impliquant les acteurs et d'éviter les références inutiles à un palmarès.

Pour résumer, il s'agit d'un système d'aide à la prise de décision individuelle et collective qui permet, en amont de la prise de décision, de faire partager la démarche d'évaluation des performances et ses conclusions, dans une logique d'auto-évaluation démocratique. Il s'agit également de contribuer au développement de pratiques managériales participatives qui visent à convaincre et à faire adhérer à l'utilité, pour l'établissement scolaire, d'un pilotage des performances et à faire partager la culture de l'évaluation.

Notre démarche d'investigation a permis la co-construction d'un système de contrôle de gestion de l'EPLE, un outil d'évaluation et de pilotage de sa performance construit sur le principe du tableau de bord prospectif.

B. Etat de la validation du modèle général des hypothèses de recherche :

Les résultats de la recherche nous permettent de faire un état des lieux de la validation des hypothèses descriptives, explicatives et prescriptives, énoncées au départ.

Légende des tableaux 55, 56 et 57 :

Validité totale	**VT**
Validité partielle	**VP**
Non validé	**NV**

Les tableaux 56, 57 et 58 présentent une validation globale des hypothèses descriptives, explicatives et prescriptives de la recherche. Les résultats de la validation du modèle général des hypothèses vont dans le sens de nos objectifs de recherche. Le niveau atteint par ces résultats s'explique par la limitation de l'objet de recherche, circonscrit à un EPLE et par une très bonne connaissance du terrain de l'investigation. Par ailleurs, la très bonne connaissance du contexte de l'étude, nous a été utile dans la définition des hypothèses de recherche. Leurs validations confortent notre positionnement de départ, au regard de l'hypothèse centrale de la recherche. Nous aurons néanmoins, pour certaines hypothèses prescriptives, à en vérifier la validité sur le long terme. Cela sera le cas notamment de l'hypothèse prescriptive 7 qui donne un caractère particulier aux résultats de notre recherche, dans un contexte où les acteurs agissent souvent selon une logique de moyens. En effet, les enseignants mettent souvent la question des moyens en filigrane avant toute discussion sur les projets.

Tableau 56. Etat de la validation des hypothèses descriptives

Hypothèses descriptives		**Validité**
HD1	Faible qualité du pilotage par la performance et du déploiement stratégique dans l'EPLE	VT
HD2	La pratique du pilotage de l'EPLE, essentiellement verticale, ne favorise pas l'implication des acteurs	VT
HD3	Très fortes résistances des acteurs de l'EPLE face à la diffusion d'outils de gestion issus du secteur privé, particulièrement ceux qui font référence au pilotage par la performance et favorise l'horizontalité	VT
HD4	Développement de routines organisationnelles défensives par les acteurs de l'EPLE à l'égard de toute innovation managériale qui fait référence aux méthodes du secteur privé	VT
HD5	Le pilotage de l'EPLE repose essentiellement sur une logique de personne (effet chef d'établissement)	VT
HD6	Le pilotage de l'EPLE ne prend pas suffisamment en compte le potentiel réticulaire interne et externe	VT
HD7	Mauvaise perception des enjeux budgétaires de la part des acteurs (professeurs en tête) : ils ont tendance à subordonnent la construction de projets à l'obtention préalable de moyens (logique de moyen)	VT

Tableau 57. Etat de la validation des hypothèses explicatives

Hypothèses explicatives		Validité
HE1	Une faible instrumentation de la démarche de projet d'établissement et une absence de modèle managérial par la performance formalisé	**VT**
HE2	Le contexte institutionnel et culturel de l'EPLE n'a pas permis, pour l'instant, de développer des pratiques managériales participatives et innovantes	**VT**
HE3	Les pratiques professionnelles et les formations des acteurs n'ont pas suffisamment intégré la dimension managériale de l'EPLE et son instrumentation	**VT**
HE4	Emprise très forte des institutions bloquantes dans la vie de l'EPLE inhibant toute adoption de pratiques managériales innovantes	**VP**
HE5	Le pilotage actuel de l'EPLE ne capitalise pas suffisamment sur les expériences individuelles et collectives (absence de mémoire organisationnelle)	**VT**
HE6	Cloisonnement entre les différentes communautés de savoir et de pratique à l'intérieur de l'établissement.	**VT**
HE7	Manque d'outils de contrôle de gestion adaptés à l'EPLE pour tenir compte de la baisse des dotations liée à un contexte budgétaire contraint et pour optimiser au mieux les moyens alloués	**VT**

Tableau 58. Etat de la validation des hypothèses prescriptives

Hypothèses prescriptives		Validité
HP1	Adapter et diffuser un outil de gestion (TBP), adossé à la démarche de projet d'établissement permettrait de promouvoir le pilotage par la performance de l'EPLE	**VT**
HP2	La diffusion des outils de gestion dans l'EPLE permet d'impulser le changement des attitudes des acteurs face aux pratiques managériales tournées vers la performance	**VT**
HP3	L'enrôlement des acteurs et leur adhésion aux innovations managériales induites sont facilités par la mise en œuvre d'un processus de traduction (au sens de Latour)	**VT**
HP4	La diffusion de l'outil de gestion est facilité la mise en œuvre d'un processus de « réinstitutionnalisation » (au sens Di Maggio) des instances de régulation interne de l'EPLE (conseil pédagogique)	**VT**
HP5	La diffusion des outils de gestion adaptés à l'EPLE permet de transcender les personnes et d'atténuer l'effet chef d'établissement : facilite le passage d'une logique de personne à une logique d'organisation apprenante	**VP**
HP6	Mettre en évidence un schéma de fonctionnement de l'EPLE en réseaux internes et externes, afin d'en tirer profit pour faciliter l'adoption de l'outil de gestion	**VT**
HP7	L'outil de contrôle de gestion doit contribuer à faire changer l'ordre des priorités : passer d'une logique de moyen à une logique de projet	**VT**

C. De la réplicabilité de la démarche :

Pour renforcer la validité du modèle managérial, nous avons testé sa transférabilité dans un autre type d'établissement. Nous l'avons mis en œuvre dans l'établissement que nous avons pris en charge récemment (Annexe 6). Il s'agit d'un lycée d'enseignement général et technologique situé dans une grande cité scolaire. Le contexte est différent. Le lycée jouxte un collège classé en réseau d'éducation prioritaire. L'ensemble est situé au cœur d'un quartier difficile.

Dès notre arrivée, nous avons eu à construire un projet d'établissement. Nous avons décidé de tester la transférabilité du modèle managérial que nous avons mis en place précédemment, dans un établissement de type collège. Un protocole identique a été adopté pour la construction du projet d'établissement : implication du conseil pédagogique, construction d'un diagnostic partagé, carte de pilotage de la performance, projet d'établissement, tableau de bord prospectif. Dans l'encadré 40, page 490, nous présentons un extrait du nouveau projet d'établissement, concernant l'axe élève.

Là aussi, les instances intermédiaires de pilotage ont joué un rôle important dans le processus de construction du nouveau projet d'établissement, avec en filigrane les indicateurs de pilotage. Le conseil pédagogique, composé de 20 personnes, essentiellement des enseignants coordinateurs des disciplines, s'est réuni trois fois de mars 2015 à octobre 2015 pour la construction du nouveau projet d'établissement. Il a eu un rôle déterminant dans la validation du projet d'établissement, avant celle du conseil d'administration. La CPE et la gestionnaire y siègent également, en tant que représentantes, respectivement des personnels de la vie scolaire (6 salariés) et des personnels techniques et administratifs (12 salariés). La documentaliste y siège également avec un rôle important en termes d'organisation des ressources documentaires et pédagogiques et d'animations d'activités pédagogiques et culturelles transversaux. Nous avons également organisé deux réunions plénières qui ont contribué aux débats et aux arbitrages sur les objectifs du projet d'établissement. En ce qui concerne les parents, nous nous sommes appuyés sur une commission composée de six représentants des parents au conseil d'administration et leurs suppléants, que nos prédécesseurs ont mise en place. Nous l'avons réunie trois fois, entre le mois de mars 2015 et le mois d'octobre 2015 sur des sujets relatifs à la construction du nouveau projet d'établissement. Par ailleurs, plus de 500 élèves y ont contribué, par l'intermédiaire du conseil des délégués des élèves, qui se compose de 30 délégués des différentes classes. Nous l'avons réuni, sous l'égide de la CPE, à deux reprises. La première

fois, au mois de mai 2015, pour analyser ensemble les résultats d'un questionnaire administré par leur intermédiaire, auprès de leurs camarades, dont une partie a contribué à l'élaboration du diagnostic partagé du projet d'établissement. Nous avons réuni le conseil des délégués une seconde fois, au mois de septembre 2015, pour travailler sur les axes du nouveau projet d'établissement et les indicateurs de résultats. Le CVL (conseil des délégués pour la vie lycéenne) (voir encadré 41), très actif au sein du lycée a contribué au processus de construction du nouveau projet d'établissement. Dix élus du CVL représentent leurs camarades au sein d'une instance qui est associée aux décisions de l'établissement, selon ses prérogatives. L'instance a été consultée à deux reprises, au mois d'avril 2015 et au mois d'octobre, à l'issue du renouvellement de ses membres. Les débats ont porté sur les axes du futur projet d'établissement, particulièrement la question de la prise en charge des élèves en difficulté et la construction des parcours personnalisés. Les membres du CVL ont particulièrement été intéressés par notre proposition de fonder une « maison des lycéens » dans le cadre du futur projet d'établissement afin de responsabiliser davantage les lycéens, dans le cadre d'une véritable éducation citoyenne. Il s'agit « d'une association gérée directement par les élèves de 16 ans ou plus. Son rôle ? Participer au développement de la vie sociale, culturelle et sportive dans l'établissement. La MDL développe et soutient des projets sportifs, culturels, humanitaires ou liés à la citoyenneté. Le Conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL) travaille avec elle, pour l'aider à réaliser ses projets et à les faire connaître. Pour financer ses projets, la MDL peut organiser des activités pour récolter des fonds : fête de fin d'année, gestion d'une cafétéria, expositions, etc. Elle assure aussi la promotion des moyens d'expression des lycéens : droits d'association, de réunion, de publication, etc. » (Ministère de l'Education nationale). Le Rôle des délégués de la vie lycéenne dans la construction du nouveau projet d'établissement a été important, comme relais internes, auprès de leurs camarades, particulièrement auprès de ceux qui siègent au conseil d'administration (4 élus). Ils ont également eu une influence positive vis-à-vis de leurs camarades délégués des classes qui ont su jouer un rôle constructif, notamment lors des débats, en classe, lors des heures de vie de classe. Ils ont également joué un rôle important, d'alliés (au sens de la théorie de l'acteur réseau), auprès des représentants des parents, qu'ils rencontrent régulièrement.

Nous avons par ailleurs enclenché, avec succès, le même processus d'alliances en interne que dans l'établissement précédent, par le biais de la CPE, de la documentaliste et de la gestionnaire. Nous avons employé la même stratégie d'intéressement, vis-à-vis de ces personnes afin d'en faire des relais auprès des équipes, des élèves et des parents. Pour la CPE, nous avons valorisé sa carrière personnelle, très riche, en obtenant, en lien avec son inspecteur, son reclassement à l'échelon dit « hors classe », un niveau ultime de

reconnaissance d'une carrière dans l'Education nationale et dans la fonction publique en générale. Quant à la documentaliste, nous avons, dès notre arrivée, mis l'accent sur notre volonté d'améliorer ses conditions de travail et le potentiel de technologies numériques accessibles au CDI. Dès la rentrée 2015, nous avons débloqué les moyens pour l'achat de dix mico-ordinateurs et de deux imprimantes. Cet investissement correspondait à une attente importante de la documentaliste qu'elle n'arrivait pas à satisfaire, essentiellement en raison d'un arbitrage différent de l'équipe de direction précédente. En ce qui concerne la gestionnaire, nous l'avons d'emblée intégrée à une équipe de direction composée d'un proviseur, d'un proviseur adjoint en charge de la pédagogie (l'adjoint officiel) et d'un adjoint en charge de la logistique et des finances (la gestionnaire). Ce positionnement a permis de la conforter dans un rôle davantage responsabilisant et valorisant. Nous en avons fait « un allié institutionnel » (expression d'un parent, lors d'une rencontre informelle).

Encadré 40.

Extrait du projet d'établissement du lycée :

«

<table>
<tr><th colspan="3">Axe : Elève</th></tr>
<tr><td rowspan="4">« Pour réaliser mes missions, comment dois-je prendre en charge les élèves ? »</td><th>Objectifs</th><th>Mise en action</th></tr>
<tr><td>Faire réussir tous les élèves, notamment en ouvrant les champs des possibles pour l'orientation des élèves. Faire également prendre conscience aux élèves des différences et favoriser auprès des élèves l'insertion des personnes présentant un handicap par exemple.</td><td rowspan="2">Accompagnement personnalisé
Engagement clair du lycéen et de sa famille
Mobilisation des moyens du lycée</td></tr>
<tr><td>Développer l'autonomie au travail des élèves
Accentuer le suivi et la remédiation scolaire et éducative</td></tr>
<tr><td>Promouvoir l'ouverture et le partage, notamment en développant la culture littéraire, scientifique, … des élèves.</td><td rowspan="2">Prix Chimère – Dispositif passerelle – semaine de la presse
Ateliers artistiques théâtre et danse
Séjours et échanges internationaux
Olympiades nationales de la chimie – kangourou des maths
Liaison lycée / université - Lutte contre les discriminations : orientation des filles et des garçons (« il ou elle s'oriente »)
Mobilisation autour des questions liées à la citoyenneté et aux valeurs du vivre ensemble : handisport, course contre la faim, journée de la jupe, journée banalisée sur la laïcité ...</td></tr>
<tr><td>Eduquer le citoyen de demain, notamment en faisant réfléchir les élèves sur la place des femmes et des hommes dans la société</td></tr>
</table>

EVALUATION		
Eléments à mettre sous contrôle	**Indicateurs**	**Objectifs**
Sociologie du public accueilli Conditions générales d'accueil des élèves Taux de réussite globale des élèves Suivi de cohorte	PCS – Structure des effectifs par collège d'origine - % de réussite au bac et au BTS – statistiques de suivi de cohorte (à préciser)	Ramener le « taux de passage apparent » entre les 3ème publics (collège du secteur) et le lycée à 60 % minimum (55.7% actuellement) – Maintenir le % de réussite aux examens au niveau actuel

«

Encadré 41.

Le CVL (Conseil des délégués pour la vie lycéenne) : source : Ministère de l'Education nationale

Membres du CVL :

10 lycéens élus pour deux ans, par l'ensemble des élèves de l'établissement, et renouvelés par moitié tous les ans

5 enseignants ou personnels d'éducation (CPE, surveillants)

3 personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service (ATOSS)

2 représentants des parents d'élèves

Le chef d'établissement préside cette instance.
Les adultes ont un rôle consultatif : ils ne participent pas aux votes.
À l'initiative de la moitié des représentants lycéens ou du chef d'établissement, des personnes extérieures peuvent participer à une séance du CVL.

Vice-présidence lycéenne du CVL.

Chaque année, **les représentants lycéens du CVL élisent parmi eux un représentant titulaire et un suppléant au conseil d'administration de l'établissement.**
Le titulaire présente les avis, propositions et compte-rendus de séance du CVL au conseil d'administration. Ils sont alors inscrits à l'ordre du jour et peuvent être affichés. Il assure aussi les fonctions de vice-président du CVL, au côté du chef d'établissement

Fonctionnement :

Le conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL) se réunit plusieurs fois par an et travaille sur un ordre du jour précis pour formuler avis et propositions.
Avant chaque séance du conseil d'administration du lycée, le CVL se réunit sur convocation du chef d'établissement.
Il peut aussi se réunir en séance extraordinaire, si la moitié des représentants lycéens le demande.
C'est le chef d'établissement qui fixe l'odre du jour. Il y inscrit tous les points demandés par au moins la moitié des membres du conseil et qui relèvent de ses attributions.
À chaque séance, le CVL émet des avis et fait des propositions. Il prépare aussi un compte-rendu de séance.
L'ensemble est porté à la connaissance du conseil d'administration et peut être affiché dans le lycée.
Le CVL peut aussi se doter d'un règlement intérieur, en conformité avec les dispositions réglementaires en vigueur.

Attributions :

Le conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL) est obligatoirement consulté sur un certain nombre de questions liées à la vie de l'établissement.

Le CVL est obligatoirement consulté sur :

les principes généraux de l'organisation des études et du temps scolaire,

l'élaboration et la modification du projet d'établissement et du règlement intérieur,

les questions de restauration et d'internat,

les modalités générales d'organisation du travail personnel, de l'accompagnement personnalisé,

les dispositifs d'accompagnement des changements d'orientation,

le soutien et l'aide aux élèves,

les échanges linguistiques et culturels en partenariat avec les établissements d'enseignement européens et étrangers,

l'information liée à l'orientation, aux études scolaires et universitaires et aux carrières professionnelles,

la santé, l'hygiène et la sécurité,

l'aménagement des espaces destinés à la vie lycéenne,

l'organisation des activités sportives, culturelles et périscolaires.

Il peut aussi faire des propositions sur :

la formation des représentants des élèves,

les conditions d'utilisation des fonds lycéens.

La même trame nous a permis de passer facilement de la carte de pilotage de la performance au projet d'établissement, auquel nous avons adossé un TBP. Les enseignants, de l'avis de l'un de leurs représentants, apprécient « la démarche intellectuelle qui permet de passer du diagnostic partagé à la formulation du projet d'établissement ». Nous avons travaillé selon le même format avec les représentants des parents et ceux des lycéens (le CVL). Ils ont apprécié la démarche qu'ils ont trouvé « structurée et lisible » (parent). Le projet d'établissement a fait l'objet de validation par le conseil pédagogique, suivi d'un vote par le conseil d'administration, avant d'être transmis aux autorités académiques qui en ont fait une base pour la formulation du contrat d'objectifs. Le TBP sert de modèle de contrôle de gestion pour un EPLE de type lycée. La transférabilité du modèle a donc été testée avec succès. Les concepts de « performances », « d'indicateurs de pilotage » et de « diagnostic », sont davantage acceptés dans le dialogue de pilotage que nous menons avec les acteurs. Leur adhésion a été facilitée par la méthodologie utilisée qui présente clairement les axes et leurs articulations.

Le tableau 59 présente les axes du nouveau projet d'établissement et le lien avec le projet académique. Nous retrouvons là aussi, la logique qui prévaut dans la construction du modèle qui le place au cœur d'une régulation des régulations (ou régulation de rang 3).

Nous présentons en annexe 5 le projet d'établissement complet, construit selon le modèle managérial que nous avons mis en place dans le précédent établissement.

Tableau 59. Projet d'établissement du lycée Mounier 2015 - 2019

Lycée E. Mounier

1 Passage Robert Schuman
B.P. 63045
49017
ANGERS
CEDEX 02

Téléphone
02 41 43 96 61

Fax
02 41 43 79 75

Mél.
ce.0492089e@
ac-nantes.fr

Axes	Objectifs	Lien avec les objectifs du projet académique
Elèves	Faire réussir tous les élèves, notamment en ouvrant les champs des possibles pour l'orientation des élèves. Faire également prendre conscience aux élèves des différences et favoriser auprès des élèves l'insertion des personnes présentant un handicap par exemple. Développer l'autonomie au travail des élèves Accentuer le suivi et la remédiation scolaire et éducative Promouvoir l'ouverture et le partage, notamment en développant la culture littéraire, scientifique et artistique … des élèves. Valoriser l'expérience artistique dans le cadre du partenariat art/éducation Eduquer le citoyen de demain, notamment en faisant réfléchir les élèves sur la place des femmes et des hommes dans la société	**Réussite** (conforter la réussite de tous les élèves) : - La réussite des élèves passe par la maîtrise des fondamentaux (renforcement du socle commun) - La diversification des parcours - Renforcer l'accès aux études supérieures Développer l'accès aux ressources numériques au service des apprentissages et des innovations pédagogiques
Processus	Pérenniser le potentiel de réussite des élèves Personnaliser d'avantage les parcours scolaires Différencier l'évaluation Promouvoir la transversalité des actions et le travail en équipe Améliorer la coordination des temps scolaires, vie scolaire, familles Améliorer la gestion de l'absentéisme et des retards des élèves	**Solidarité** (ne laisser personne au bord du chemin) : La personnalisation des parcours (dispositifs de personnalisation, accompagner les REP) La prise en compte des besoins spécifiques (inclusion des élèves en situation de handicap, prise en charge différenciée …) La prévention de l'absentéisme et du décrochage (mise en place de dispositifs au sein de l'établissement, être en veille …) **Insertion** (favoriser une insertion réussie dans la société) : Insertion professionnelle (parcours d'orientation, offre de formation, partenariats …) Insertion citoyenne (apprentissage d'une citoyenneté responsable, favoriser l'exercice de la citoyenneté, prévention des conduites à risques …)

		Insertion par la culture et l'ouverture internationale (accès à la culture pour tous, renforcer les échanges internationaux)
Ressources internes et apprentissage organisationnel	Développer une mémoire organisationnelle Construire un plan de formation et le mettre en œuvre Faire davantage connaitre le lycée par une communication adaptée et relayée par nos partenaires Promouvoir l'image du lycée en lui donnant une identité propre Améliorer la relation à la presse	**Coopération** (travailler ensemble pour la réussite de tous) : Le soutien aux écoles et aux établissements par le conseil et l'évaluation (contrat d'objectifs) Le soutien à l'engagement des personnels (formation initiale et continue) Le développement des partenariats (les collectivités, les familles, autres)
Moyens	Mettre en phase projet d'établissement et budget Construire un plan de formation pluriannuel et le mettre en œuvre Améliorer le cadre de vie	

La validation du modèle est le résultat d'un vote positif au conseil d'administration. Quant à sa pérennisation, elle résulte de la stabilité de son usage au sein de l'EPLE comme outil de suivi et d'évaluation du projet d'établissement. Le fait d'avoir lié l'outil de gestion au projet d'établissement renforce la pérennisation du modèle. Cela est confirmé par son appropriation par la nouvelle équipe de direction de l'EPLE. Sa validation a en outre été renforcée par la mise en oeuvre d'un modèle similaire dans un autre établissement. Un protocole identique a été mis en place pour la construction du projet d'établissement, avec succès.

Ces différents niveaux de validation du modèle managérial renforcent les résultats de la recherche et confortent les hypothèses de recherche. Les résultats de la validation du modèle général des hypothèses vont dans le sens de nos objectifs de recherche

La mise en œuvre d'un modèle de contrôle de gestion adapté à l'EPLE constitue le principal apport d'une démarche de recherche-intervention. La recherche a également montré l'intérêt de l'outil de gestion comme vecteur de diffusion d'innovations managériales dans l'EPLE, basée sur un processus de réingénierie de la démarche de projet d'établissement.

Les résultats obtenus valident les concepts des théories de la traduction et de la théorie néo-institutionnelle mobilisées dans un contexte lié à l'EPLE. Par ailleurs, en mobilisant la théorie des apprentissages organisationnels, nous avons introduit des problématiques liées à la mémoire organisationnelle dans le pilotage de l'EPLE. A cet effet, le modèle mis en place permettra de passer d'une logique de personne à une logique d'organisation apprenante (passage d'un effet chef d'établissement à un effet établissement).

Conclusion de la troisième partie :

L'ancrage méthodologique a permis de décrire, comprendre et expliquer les interactions dynamiques entre la co-construction, l'adoption et la diffusion d'un tableau de bord. Cette approche contribue à enrichir le corpus théorique choisi, particulièrement en ce qui concerne la relation entre une dynamique de co-construction d'un système de contrôle de gestion basé sur un modèle de performance

et les processus stratégiques dans le système éducatif. Notre intérêt a porté sur le processus de déploiement stratégique dans l'EPLE. Notre contribution aux questionnements théoriques vise également à montrer le rôle des instances intermédiaires de pilotage de l'EPLE dans le processus d'adoption et de diffusion des outils de gestion innovants. Nous avons étudié particulièrement le rôle joué par le conseil pédagogique. D'une façon générale, en tant qu'acteur/chercheur, nous avons contribué à enrichir un corpus théorique au regard d'un contexte lié au pilotage de l'EPLE, peu connu jusqu'ici. Nous aspirons ainsi à contribuer au développement d'un courant de recherche sur les systèmes de contrôle de gestion pour la régulation du système éducatif et leurs rôles dans le déploiement stratégique et dans le pilotage de l'EPLE par la performance. Nous nous intéressons particulièrement à leurs rôles en tant que systèmes de contrôle interactif. Ahrens et Chapman (2006), précisent à cet égard que « réaliser des études de terrain qualitatives, ne procède pas uniquement d'un caractère empirique, mais s'inscrit au contraire, dans une activité fondamentalement théorique. Les méthodologies qualitatives conduisent à reconnaître que le terrain lui-même, ne peut pas se réduire à une part du monde empirique, mais est construit par les préoccupations théoriques du chercheur ». La démarche de recherche intervention que nous avons eue, complète l'exercice de notre métier et l'accomplissement de nos missions. Elle nous a permis d'établir des liens entre recherche et prises de décisions en mettant en relation, d'une façon distanciée, des théories des organisations et des données empiriques, sur la base de boucles réflexives.

Conclusion Générale

Nous voici au terme d'une étude qui est juste une fenêtre ouverte sur ce qui nous attend en termes de changement managérial dans l'EPLE. A partir de nos différentes expériences, en tant que chef d'établissement, nous avons acquis la conviction de la nécessité et de la possibilité de la diffusion d'innovations managériales dans l'EPLE. Cette nécessité est liée à l'évolution du contexte institutionnel qui place l'EPLE et son autonomie au cœur d'enjeux importants de gouvernance, en lien avec une double tutelle, l'Etat et la collectivité locale. Le chef d'établissement doit avoir une posture managériale plus adaptée et mieux outillée. Cette étude apporte un éclairage épistémologique et méthodologique sur les conditions du changement managérial dans l'EPLE.

Les EPLE seront amenés à changer leurs méthodes de pilotage, notamment sous l'effet de facteurs sociétaux et institutionnels. Dans cette optique, notre recherche a mis en évidence le rôle fondamental d'éléments issus de la NGP dans l'évolution souhaitée du modèle managérial de l'EPLE et dans la démarche empruntant l'outil de gestion pour réaliser ce changement. Nous avons, pour cela, pris en compte les particularités de la gestion publique traditionnelle dans la recherche intervention visant l'adoption d'un modèle de gestion innovant, notamment celles liées au poids de la règle et au statut des personnels. Ces particularités ont été déterminantes, notamment dans le choix des alliés pour faciliter la diffusion de l'outil de gestion dans l'EPLE. En effet, compte tenu de la rigidité persistante des statuts d'une partie des acteurs et de la relativité de leur autonomie qui les place toujours en situation de double tutelle, la diffusion des innovations managériales, notamment par la diffusion d'outils issus du secteur privé, ne sera pas une évidence et nous devons faire preuve d'imagination infinie pour y parvenir. C'est la raison pour laquelle, nous avons choisi d'adopter une double-posture, de chef d'établissement et de chercheur, dans le cadre d'une recherche intervention, afin de disposer d'un levier supplémentaire de changements managériaux et de lier recherche et prise de décision. Nous avons opté pour une stratégie de recherche compréhensive par les acteurs, basée sur les outils et les concepts institutionnels du pilotage de l'EPLE (projet d'établissement, contrat d'objectifs...). A cet égard, une approche liant innovation managériale et réingénierie de la démarche de projet d'établissement, a été

pertinente. Nous avons mené cette étude afin d'analyser les conditions de la diffusion d'un outil de gestion comme vecteur de changement managérial dans l'EPLE.

Cette recherche avait pour objectif d'analyser la nature des freins et des obstacles à la diffusion et à l'adoption de techniques de gestion innovantes dans les EPLE et sur les leviers d'actions pour les surmonter. A cet égard, nous avons été amenés à mesurer l'impact que pouvait avoir les instances intermédiaires de pilotage, particulièrement le conseil pédagogique, dans la diffusion d'un outil de gestion dans l'EPLE. Nous avons également été conduits à intégrer, dans notre démarche, l'importance des facteurs environnementaux et institutionnels, susceptibles d'influer sur l'adoption et la diffusion d'un outil de gestion dans le management de la performance de l'EPLE. Nous nous sommes ainsi interrogés sur les conditions d'implication des acteurs et des parties prenantes dans la co-construction de l'outil de gestion et sur l'effet de cette implication dans sa diffusion.

Nous avons l'impression d'avoir contribué à l'intensification de la culture du résultat et du rendre compte dans un EPLE, en impulsant une dynamique de pilotage qui implique davantage les enseignants et les responsables éducatifs dans les dispositifs d'évaluation et de contrôle, en lien avec les instances intermédiaires de pilotage. Nous avons à cet égard, identifié les principaux obstacles à franchir et les leviers d'actions possibles pour y parvenir.

La démonstration de la nécessité et de la possibilité de la diffusion d'innovations managériales dans l'EPLE par la diffusion d'outils de gestion est le résultat principal de notre recherche.

Pour parvenir à ce résultat, nous nous sommes intéressés en priorité au système d'activités de l'EPLE qui concourt directement à l'apport de plus-values éducatives aux usagers. Nous avons donc effectué une analyse approfondie des processus qui y contribuent et de leur rapport avec la stratégie. Cette démarche a ainsi contribué à la mise en oeuvre d'un ré-engineering intégré des processus « internes » et des prestations rendues aux usagers.

L'ancrage de la diffusion d'un outil de gestion, le tableau de bord prospectif (TBP) à une opération de réingénierie de la démarche de projet d'établissement, a fortement contribué au changement managérial d'un EPLE. Le choix du TBP comme outil de gestion, a été pertinent. Il nous a permis d'entamer la réflexion sur la co-construction d'un outil de gestion structuré autour d'axes stratégiques prenant en compte une dimension plus globale du pilotage de l'EPLE. Dans cette optique, le TBP permet la mesure et l'amélioration de la performance de l'EPLE par la définition d'un

ensemble d'indicateurs financiers et non financiers, qualitatifs et quantitatifs, en lien avec sa stratégie. Ces indicateurs sont regroupés autour de quatre axes préétablis : Elève, processus, apprentissage organisationnel et moyens. Si le modèle classique du TBP, issue des travaux de Kaplan et Norton, a servi de modèle à notre étude, le modèle obtenu résulte de transformations successives dans le cadre d'un processus de recherche interactif et participatif.

Nous avons transposé les concepts issus des théories sur les réseaux (acteur réseau de Callon/Latour et réseaux interpersonnels de Granovetter) et des travaux sur la théorie néo-institutionnelle, au contexte de l'EPLE. Nous avons montré que les stratégies d'acteurs peuvent être mises en phase avec les objectifs de l'EPLE. Pour cela, le chef d'établissement doit tenir compte du potentiel réticulaire interne et externe de l'EPLE pour mobiliser des acteurs alliés (au sens de la théorie de l'acteur réseau) afin de conforter le changement managérial. Dans cette optique, nous avons montré que l'outil de gestion, composante du réseau socio-technique (au sens de Callon et Latour), peut être un vecteur de ce changement.

Par ailleurs, la participation de l'ensemble des acteurs et des parties prenantes de l'EPLE, dans la construction de l'outil de gestion et dans sa diffusion, a fortement contribué au partage des points de vue et à l'évolution des postures de certains acteurs, initialement réfractaires à tout changement managérial dans l'EPLE, ayant pour vecteur des outils issus du secteur privé. Donner la parole à chaque catégorie d'acteurs (professeurs, personnels de vie scolaire, agents techniques et administratifs, parents, élèves, cadres académiques...) nous a permis de dépasser les positions réciproques.

L'implantation d'un outil de gestion nous a amené à étudier les conditions préalables nécessaires à sa mise en œuvre et à mettre en évidence les conséquences sur les pratiques de management de l'EPLE. Le modèle managérial mis en place prend en compte les nécessités du terrain et les incitations institutionnelles pour développer les pratiques de pilotage par la performance des EPLE. A cet effet, nous avons établi un état des lieux des pratiques actuelles en matière d'outils de gestion (systèmes comptables, tableaux de bord de gestion et de pilotage, techniques de contrôle de gestion ...) dans l'EPLE.

Nous sommes conscients que les résultats obtenus se limitent à un seul EPLE. La contextualisation de l'étude constitue la principale limite à notre recherche. Nous nous sommes efforcés de la dépasser en adoptant un protocole de recherche qui intègre un bassin de formation en extension de notre terrain d'observation. Le choix

du DASEN et du Président du Conseil départemental de nous associer à une réflexion pour la mise en œuvre d'un pilotage par les indicateurs à l'échelle du département, constituent une reconnaissance des résultats de la recherche et un potentiel pour un éventuel prolongement de nos investigations. L'intérêt porté par les autorités de tutelle au pilotage par la performance et par les indicateurs conforte l'hypothèse centrale de recherche. A l'échelle de l'EPLE, nous avons montré que la faiblesse de la qualité du pilotage de l'EPLE s'explique essentiellement par le manque d'instrumentation de la démarche de projet d'établissement.

En ce qui concerne la pérennisation de la démarche au sein de l'EPLE, l'engagement du conseil pédagogique et l'adossement du TBP au projet d'établissement semblent constituer des garanties suffisantes, deux années après le vote du conseil d'administration. Cependant, compte tenu d'un changement de l'équipe de direction de l'EPLE qui a fait l'objet de la recherche, et d'une forte résistance au changement, nous craignons qu'une fois le projet d'établissement en-cours arrive à son terme, la dynamique managériale adoptée lors de sa construction, prévue pour son évaluation, soit freinée. Plusieurs contacts avec l'équipe de direction actuelle, nous ont donné de réels espoirs pour la pérennisation du modèle mis en place. Le tableau de bord et les indicateurs de pilotage liés au projet d'établissement sont pérennisés. Il en est de même des livrets de bord mis en place pour le suivi de la mémoire organisationnelle. La présentation du rapport annuel de performance selon la trame du modèle de pilotage mis en place a également été confirmée. En revanche, l'instance de suivi de la mémoire organisationnelle n'a pas été pérennisée, à priori en raison de son double emploi avec le conseil pédagogique. Ce dernier assure en effet le suivi du projet d'établissement. Cette évolution pourrait à terme limiter le pouvoir d'action du documentaliste en tant que référent de la mémoire organisationnelle et générer le retour à d'anciennes habitudes de travail, notamment des enseignants, beaucoup plus solitaires. Ce risque serait limité si, dans la continuité de cette évolution, le conseil pédagogique se saisit de la dynamique de construction du collectif inhérente au modèle managérial mis en place.

Une deuxième limite vient du fait que cette étude prend davantage appui sur les motivations qui pousse l'EPLE à adopter un changement managérial dans un contexte institutionnel en mutation que sur les motivations personnelles des acteurs. Il s'agit d'une limite d'ordre managérial, liée au contexte institutionnel de l'EPLE et aux statuts des personnels, pour la plupart régis par l'ordonnance du 4 février 1959 relative au statut général des fonctionnaires et le décret du 25 mai 1950 concernant les enseignants. Ces statuts ont été modifiés depuis, mais ils demeurent pour l'essentiel

inchangés et peu contraignants, particulièrement en ce qui concerne les missions et les amplitudes de travail et en matière d'innovations pédagogiques et d'évaluation. Le risque pourrait être lié à des professeurs qui pourraient choisir de rester en marge de la dynamique mise en œuvre par la recherche. Le taux de participation aux différentes réunions du conseil pédagogique, consacrées à la recherche, oscillant entre 80 et 90 % des professeurs principaux. Mais, nous nous interrogeons sur l'impact à long terme de ceux qui n'ont jamais assisté à ces réunions. Ils sont à peu près 15 %. Resteront-ils en marge du mouvement ? Quel pourrait être leur impact sur le collectif, à terme ? Par ailleurs, des échecs d'adhésion pourrait surgir, de la part de personnels ayant participé à la démarche ou affectés dans l'établissement, à postériori. L'outil mis en place a eu pour finalité d'extraire l'EPLE de la prééminence de l'effet « chef d'établissement ». L'équipe de direction doit maintenir les efforts pour que la dynamique managériale garde son aspect collectif et participatif, sans être pour autant détournée par certains enseignants pour réinstaller à nouveau d'anciennes routines défensives, tel que revenir au système de notation des élèves classique, exclusivement à base de notes. Comment, dans ces conditions, la dynamique collective impulsée par la diffusion de l'outil de gestion, va-t-elle évoluer dans le temps, à l'aune d'un statut des enseignants que ne semble pas évoluer. En d'autres termes, la dynamique collective enclenchée, due essentiellement à une obligation organisationnelle d'impulser un changement managérial (NGP, LOLF), ne risque-t-elle pas d'occulter une absence d'obligation individuelle de chaque acteur d'adopter le changement. En ce qui nous concerne, nous avions choisi de prendre appui sur un isomorphisme coercitif, en attribuant la responsabilité de la réussite ou de l'échec de la diffusion de l'outil de gestion, d'abord à l'organisation en tant que collectif et en second lieu, aux acteurs de l'EPLE, que nous avons mobilisés. Compte tenu du contexte juridique, lié notamment aux statuts d'une partie de ces acteurs, nous ne pouvions pas attribuer la responsabilité du changement managérial dans l'EPLE uniquement aux acteurs. Pour accroitre la pérennité du modèle et l'adhésion des enseignants, nous avons fortement impliqué les corps d'inspection dans notre recherche. Nous comptons fortement sur leur rôle en tant que relais auprès des enseignants. En effet, nous pensons que ces derniers font partie des acteurs dont le comportement sera déterminant pour l'avenir du modèle et sa pérennité. En même temps, ce sont ceux sur lesquels nous avons peu de leviers, en termes de gestion des ressources humaines.

BIBLIOGRAPHIE :

Ahrens, Th., Chapman C.S., (2006) “Doing qualitative field research in management accounting : positioning data to contribute to theory”, Accounting, Organization and Society

Akerlof, G., (1976), The Economics of cast and the Rat Race and Other Woeful Tales, Quaterly Journal of Economics, 90.

Akrich M., Callon M. et Latour B., (1988a), « A quoi sert le succès des innovations : L’art de l’intéressement, Annales des Mines, juin 1988

Akrich M., Callon M. et Latour B., (1991), L’art de choisir les bons porte-parole, Gestion de la recherche : nouveaux problèmes

Albernethy M. A., et Brownell P. (1999), “The role of budget in organizations facing strategie change : an exploratory study”, Accounting, Organizations and Society, vol 24

Alcouffe S., Berland N., Levant Y. (2003), « Les facteurs de diffusion des innovations managénériales en comptabilité et contrôle de gestion : une étude comparative », Comptabilité – Contrôle – Audit, numéro spécial

Alcouffe S., 2004, La diffusion et l’adoption des innovations managériales en comptabilité et contrôle de gestion : le cas de l’AFC en France – Tel.archives-ouverts.fr

Alcouffe et al. (2008) « Succès » et « échec » d’un outil de gestion : le cas de la naissance des budgets et de la gestion sans budget, Revue Française de Gestion

Alter, 2005, L’innovation ordinaire 2nd éd, PUF Paris

Amblard et al. (1996) « Les nouvelles approches sociologiques des organisations ». Paris : Seuil

Amblard H., Bernoux P., Herreros G., et Levitan Y.F. (2005), « Les Nouvelles Approches Sociologiques des Organisations », Paris, Seuil

Anthony, R.N., Planning and Control Systems : A Framework for Analysis, Harvard Business Press, Boston

Anthony R.N., (1993), La fonction contrôle de gestion, Publi-Union

Argyris C. et Schön D. (1978), Organizational Learning : A Théory of Action Perspective, Addison – Wesley

Argyris C. et D.A. Schön (1974) Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness, San Francisco, Jossey-Bass

Argyris C. et Schön D. (1984), « The New Institutionalism : Organizational Factors in Political Life « American Political Science Review, n° 78

Argyris C., Putnam R. et Smith D. (1985) Action Science, San Francisco, Jossey-Bass

Argyris C., 1995, Savoir pour agir – Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel, InterEditions

Argyris C. Action Science, Jossey Boss, 1985

Argyris C. (1988), «L'art de l'impétence », Harvard-L'Expansion, automne

Barley S.R., et Tolbert P.S. (1997) « Institutionalization and Structuration : Studying the Links between Action and Institution », Organizational Studies, vol 18

Baumard P. et al. 2003, La collecte des données et la gestion de leurs sources, in Thietart A-R, (2003), Méthodes de recherché en management, 2nd ed, Dunod

Berger P.L., et Luckmann T., (1966), The Social Construction of Reality, New York Doubleday

Argyris C., et Schön D.A., 2001, Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique. Trad de la 1ère edition américaine par Mariane Aussanaire et Pierre Garcia-Melgares, Paris : De Boeck Université

Benabou R, Kramarz F, Prost C, 2004, Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992, Economie et statistiques N° 380.

Berland N., Alcouffe S., Levant Y., 2003, Les facteurs de diffusion des innovations managériales en comptabilité et contrôle de gestion : une étude comparative, Comptabilité-Contrôle-Audit

Berland N., (2004), « La gestion sans budget : évaluation de la pertinence des critiques et interprétation théorique », Finance, Contrôle, Stratégie

Bernier L. et Hafsi T., (2007), The changing nature of public entrepreneurship, Public Administration Review

Bernoux P., 1985, La sociologie des organisations, collection «Points » Seuil

Berry, M., (1983), « Une technologie invisible ? L'impact des instruments de gestion sur les systèmes humains », Centre de Recherche en Gestion, Ecole Polytechnique, Paris, juin 1983

Besson P., Bouquin H., (1991), « Identité et légitimité de la fonction contrôle de gestion », Revue française de gestion

Bisbe J., Otley D (2004), « The effects of the interactive use of management control systems on produit innovation », Accounting, Organizations and Society

Boitier M., Rivière A., 2008, Vers une perspective étendue de l'analyse néo-institutionnelle : quels apports pour la recherche en comptabilité – contrôle ?, 30ème congrés de l'association Française de Comptabilité, Cergy

Bollecker M. (2002), « Le rôle des contrôleurs de gestion dans l'apprentissage organisationnel : une analyse de la phase de suivi des réalisations », Comptabilité Contrôle Audit, tome 8, volume 2

Bollecker M. (2004), « Les mécanismes de contrôle dans un contexte de différenciation des systèmes d'information », Finance, Contrôle, Stratégie, Vol 7 n° 4

Bouquin H., Le contrôle de gestion, Gestion Puf, 2010

BOUVIER A., (2007). La gouvernance des systèmes éducatifs, PUF, Paris. DOI : 10.3917/puf.bouvi.2012.01

BOUVIER A., (2010). Diriger l'EPLE : du pilotage à la gouvernance, Weka, Paris.

Bouvier A., (2011), Le management cognitif d'un établissement scolaire : vers un pilotage intellectuel de l'action, SCENREN, CNDP, CRDP

Bouvier, A., 2014, Réflexion sur l'organisation du système éducatif français, Orgnisation des systèmes éducatifs, TELESCOPE, vol 20

Burns J., and Scapens R.W. (2000) « Conceptualizing management accounting change : an institutional framework », Management Accounting Research, vol 11

Burt R., 1992, Structural holes : a study of the social structure of competition : New York, Columbia University Press

Bydanova L., Rouet G., 2013, La Géorgie, un bon élève du Processus de Bologne, Ed/tmliou

Callon M. (1975), L'opération de traduction comme relation symbolique in M. ROQUEPLO (ed.), Les incidences des rapports sociaux sur la science, Paris, Cordes

Callon M. (1975), Les opérations de traduction in M. ROQUEPLO (ed.), Les incidences des rapports sociaux sur la science, Paris, Cordes

Callon, M., Latour, B., (1986), Eléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint Jacques et des marins pêcheurs, l'année sociologique, vol. 36, p169-208

Callon M. (1988), La Science et Ses Réseaux, Genèse et Circulation Des Faits Scientifiques, Paris, La Découverte

Callon M., Latour B., 1991, La science telle qu'elle se fait – Paris Editions La Découverte

Callon et al. (2001) Agir dans un monde incertain, essai sur la démocratie technique, Paris, Seuil

Callon et Latour (1992), Aramis ou l'amour des techniques – Paris – Editions La Découverte

Callon et al. (1995), Réseaux technico-économiques et analyse des effets structuraux In Callon et al. La gestion stratégique de la recherche et de la technologie, Paris : Economica

Callon M. and Latour, B. (2006), « Le Grand Léviathan S'apprivoire-t-il ? » In Sociologie de la traduction : Textes fondateurs, Paris Mines Paris Tech

Chapman C.S. (1995), Accountants in organizational networks : mapping patterns of interfunctional communication, Thesis for the the degree of Doctor of Philosophy, Department of Accounting and Finance, London School of Economics and Political Science, University of London

Chapman C.S. (1998), « Accountants in organizational networks », Accounting, Organizations and Society

Chapman C.S. (2005), Controlling Strategy, Management, Accounting and Performance Measurement, Oxford University Press.

Chiapello E. et Baker C.R., 2011, "The Introduction of French : Theory into English Langage Accounting Research", Accounting Auditing and Accountability Journal

Chua W.F. (1995), "Experts, Netwrks and Inscriptions in the Fabrication of Accounting Images : A Story of the Reproduction of Three Public Hospitals, Accounting Organizations and Society

Coase , 1991, L'organisation industrielle : un programme de recherche – Revue d'économie industrielle

Côme T., 2011, « Gouvernance des universités en Europe : nouveau management public ou nouveau management d'un service public ? », Europes des universités

Côme T., 2013, La gouvernance des universités, Gestion et management public, Cairn.infor

Cornet (1999), Souffrance de classe, Le Ligueur

Crozier M. et Friedberg E., (1997), L'acteur et le système, éd. Le seuil, Paris.

Dambrin C. et al. (2007), « Beauty or not Beauty. Les techniques du souci de soi comme outils de contrôle dans une entreprise cosmétique » in Pezet E. (ed.), Management et Conduite de soi : Enquête sur les ascèses de la performance, Vuibert

David, A., (1996a), L'aide à la décision : entre outils et organisation, Entreprises et Histoires, n° 13, p. 9-26

David, A., (1998), Outils de gestion et dynamique du changement, Revue française de gestion, n 120, p 44-59

David A., (2000), La recherche-intervention : un cadre général pour les sciences de gestion, 19ème Conférence Internationale de Management Stratégique, Montpellier, 24-25-26 mai 2010

David A., (2000), « La recherche intervention Cadre général pour la recherche en management ? » in : A David, et A. Hatchuel et R. Laufer, Les nouvelles fondations des sciences de gestion, Vuibert, FNEGE

De Gaudemard J.P., (février 2007), Le pilotage du système éducatif par la performance, in Administration et éducation, n° 113

Delahaye J.P. et al, (2010), L'EPLE et ses missions, Rapport de l'EGEN-IGAENR

De Landsheere, 1992, Définir les objectifs de l'éducation – Paris, PUF

De Landsheere, 1994, Le pilotage des systèmes éducatif – Orbi.ulg.ac.be

Demailly JP, 1995, Observer les pratiques d'évaluation, CLES. Cahiers Lillois d'économie et de sociologie

Demailly L., et al., (1998), Evaluer les établissements scolaires. Enjeux, expériences, débats, Paris, L'Harmattan

Demailly L., 1999, De l'obligation des moyens à l'obligation des résultats, Les valeurs au risque de l'école

Demailly L., 2001, Evaluer les pratiques éducatives, sens, enjeux, pratiques, De Boeck Supérieur

Demailly L., O Densibinski, 2002, La réorganisation managériale de l'école et de l'hôpital, Education et santé

Demeuse M. et Baye A., (2001), Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement, Service de Pédagogie Expérimentale (SPE), orbi.algo.ac.be

De Vaujany, F-X (2005a), De la pertinence d'une réflexion sur le management des objets et outils de gestion, in De Vaujany FX, eds, De la conception à l'usage : vers un management de l'appropriation des outils de gestion, Editions EMS

Didier A., 2007, DAPEP, Académie de Versailles

Di Maggio P. J., Powell, W-W, (1983), The Iron Cage Revisited : institutional isomorphism and collective rationality in organizational field, American Sociological Review, 48

Di Maggio P. J., Powell, W-W, (1997), “Le néo-institutionnalisme dans l’analyse des organisations (Traduction de l’introduction de l’ouvrage de 1991). » Politix

Dimaggio P., (1988), Interest and Agency in Institutional Theory, in L. Zucker (Ed.) Institutional Patterns and Organizations : Culture and Environments, Cambridge, MA : Ballinger

Di Maggio P. J., Powell, W-W, (1991), Introduction, in Powell WW. Et Di Maggio PJ. Eds The new Institutionalism in Organizational Analysis, University of Chicago Press, Chicago

Di Maggio P. J., Powell, W-W, (1997), Le néo-institutionnalisme dans l’analyse des organisations, Politix, Vol. 10

Dreveton et Rocher, (2010), Etude de la construction d’un outil de gestion dans une Région Française, Contrôle Comptabilité Audit

Duran P., 1999 Penser l’action publique, LGDJ

Dutercq Y., (2000), Politiques éducatives et évaluations : querelles de territoires, Presses Universitaires de France

Dutercq Y. (2001), Comment peut-on administrer l’école, Paris : INRP - PUF

Dutercq Y., (2005), Les régulations des politiques éducatives, Rennes Presse Universitaire

Dutercq Y., (2005), Les chefs d’établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice, Politique e management public

Etienne., J., (février 2007), Mesurer la performance du système éducatif à l’aide d’indicateurs : anciens débats, nouveaux enjeux, in Administration et éducation, n° 113

Ferréol G., 2002, Au cœur des IUFM, ESPE.univ-reunion.fr

Flichy 1995, L’innovation technique : récents développements en sciences sociales : vers une nouvelle théorie de l’innovation, Ed La Découverte

Fligstein , (2001), Le mythe de la recherche, Cairn.info

Fortun R. et Glinas A. (1999), Fondements et pratiques de formation initiales et continue des directrices et directeurs d’école, Former les dirigeants de l’éducation, Paris Bruxelles

Friedberg, E., (1993), Le pouvoir et la règle, dynamique de l’action organisée, Editions du Seuil

Froehlicher T. (1998), « Les liens sociaux entre dirigeants et le déclenchement de la coopération interentreprises », Finance Contrôle Stratégie, Volume 1, numéro 1

Frow N., Marginson D., Ogden S. (2005) « Encouraging strategie bahaviour while maintening management control : Multi-functional project teams, budgets, and the negociation of shared accountabilities in contemporary enterprises » Management Accounting Research

Garant M., (1996), Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation – Dial.Uclouvain.be

Gilbert, P., (1998), L'instrumentation de gestion, La technologie de gestion science humaine ?, Economica

Gibert P., Andrault M., (1984), Contrôler la gestion ou évaluer les politiques ? Politiques et management public

Gibert P, 2009, Tableaux de bord pour les organisations publiques

Giordano S. (2004), « Un rapport de l'analyse des réseaux sociaux à la recherche comptable : le cas des transactions de réseaux interentreprises », Comptabilité, Contrôle Audit numéro thématique

Girin, J., (1990), Analyse empirique de situations de gestion, Eléments de théorie et de méthode, Centre de Recherche en Gestion de l'Ecole Polytechnique.

Gleonnec M., 2003, Communication et changement Organisationnel : le concept de chaine d'appropriation – CIFSIC - Bucarest

Granovetter M., 1973 « The Strenght of weak Ties », American Journal Of Sociology

Granovetter M., 1985, "Economic Action and Social Structure : The Problem of Embeddedness", American Journal of Sociology

Granovetter M., "The Old and The New Economic Sociology : a History and an Agenda", in Friedland R., Robertson A. F (eds) Berjond the Market : Rethinking Economy and Society, New York : Adline

Granovetter M., 1993 « The Nature of Economic Relationships », in R. Swedberg (Ed), Explorations in Economic Sociology

Granovetter M., 1994a "Business Groups", in Swelser N., Swedberg R., (Eds), The Handbook of Economic sociology, Princeton University Press

Granovetter M., 1994b "Les institutions économiques comme constructions sociales : un cadre d'analyse" in A. Orléans (Dir) Analyse Economique des Conventions, PUF

Granovetter, M., 1995 « Coase revisited : Business Groups in The Modern Economy » Industrial and Corporate Change

Granovetter, M., 2001, Le marché autrement. Les réseaux dans l'économie, JSTOR

Granovetter, M., 2005, « The impact of social structure on economic outcomes », Journal of economic perspectives, vol 19

Grimand 2006, L'appropriation des outils de gestion : vers de nouvelles perspectives théoriques ? books.google.com

Guibert N., Dupuy Y. (1997), « La complémentarité entre contrôle « formel » et contrôle « informel » : le cas de la relation client-fournisseur », Comptabilité-Contrôle-Audit

Hansen, A. et Mouritsen, J. (2005), « Strategies and organizational problems : constructing corporate value and coherence in balanced scorecard process", in Chapman, S.C. (sous la dir), Controlling Strategy : Management, Accounting, and Performance Measurement, Oxford University Press, Oxford

Hardy C. et Maguire S., (2008) : Institutional Entrepreneurship » in Greenwood R, Oliver C., Suddaby R. Sahlin. Andersson K. (Eds). The Sorge Handbook of Organizational Institutionalism

Hatchuel et Molet, (1986), « Rational Modelling in Understanding, Human Décision Making : about two case studies", European Journal of Operations Research n° 24

Hatchuel A., 1986, L'entreprise sur longue période : incoherence et intelligibilité, Méthodologie fondamentales de gestion, ISEOR

Hatchuel, A., Weil, B., (1992), L'expert et le système, Gestion des savoirs et métamorphose des acteurs dans l'entreprise industrielle, Economica, Paris

Hatchuel A., (1994), « Les raisons de l'intervention en entreprise », Entreprise et Histoire n°7

Hatchuel A., (1994), « Apprentissages collectifs et activités de conception », Revue Française de Gestion

Hatchuel, A., 1997, « Fondement des savoirs et légitimité des règles », in Dupuy, J.P. et Livet, P. (Dir) Les limites de la rationalité, la découverte Tome2, 1997

Hatchuel A, 2008 « Quel horizon pour les sciences de gestion ? », Les nouvelles fondations des sciences de gestion, A Divid, A Hatchuel et R Laufer, Vuibert, Paris

Hlady Rispal M (2002) La méthode des cas, Application à la recherche en gestion

Hofstede , 1977, Contrôle budgétaire : les règles du jeu, Editions hommes et techniques

Jones, T.C. et Dugdale D. (2002) « The ABC bandwagon and the juggernault of modernity » Accounting, Organizations and Society

Jougleux M., et Mellegrin N., 2012, Quel pilotage pour le système éducatif des académies, Politiques et management public

Justesen, L. Mouritsen, J. (2011) Effects of actor-network theory in accounting research. Accounting, Auditing and Accountability Journal

Kaplan R.S. and Norton D.P., (1992), « The Balanced scorecard – Measures That Drive Performance », Harvard Business Review, vol 70

Kaplan R.S. and Norton D.P., (1996), « The Balanced Scorecard : Translating Strategy into Action », Harvard Business School Press, Harvard

Kaplan R.S., Norton D.P., (1998), Le tableau de bord prospectif, Les Editions Organisation

Kaplan R., Norton D. (2001) Comment utiliser le tableau de bord prospectif, Ed. d'Organisation, Paris

Kaplan R.S. and Norton D.P., (2004), Strategy Maps, Harvard Business School Press

Kaplan R.S. and Norton D.P., (2006), Alignment-Using The Balanced Scorecard to Create Corporate Synergies, Harvard Business School Press, Boston

Kocoglu, Y., Moatty, F., (2010), Les entreprises ont-elles changé d'organisation ?, une mesure à partir des déclarations des dirigeants, Réseaux, p. 199-229

Koenig, G. (1992) Gestion stratégique, Litec, Paris

Koenig, G. (1993) «Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles », Revue de Gestion des Ressources Humaines

Koenig, G. (2004), Management stratégique : projets, interaction et contexes, Dunod

Latour b. (1989), La science en action, Paris – La découverte

Latour B. (1990), Etapes vers une anthropologie de la science, La Pensée Métisse

Latour B. (1995), Le métier de chercheur, Regard d'un anthropologue, INRA Editions

Latour B. (2005a), La science en action. Introduction à la sociologie des sciences. Paris : Edition de la Découverte

Latour B. (2006a), « Les vues » de L'esprit. In Sociologie de la traduction : Textes fondateurs, Paris, Mines Paris Tech

Lazega E., (1998), Réseaux sociaux et structures relationnelles, Puf, Que sais-je ?

LEVANT, Y., & ZIMNOVITCH, H. (2014), Un aspect méconnu de l'histoire du calcul des coûts: les méthodes d'équivalences.

Levy B. et Spiller P.T., 1994, « The institutional Foundations of Régulary Commitment : A comparative Analysis of Telecommunications Regulation, Journal of Law Economics and Organizations

Lewin K., (1951), Field theory in social science, Harper and Row

Lewin K., (1964), Psychologie dynamique : les relations humaines, Bibliothèque scentifique international, PUF

Lewin K., (1965), Décisions de groupe et changement social, Psychologie sociale, Textes fondamentaux, Paris, Dunod

Lin, Nan, 1982, "social ressources and instrumental action", dans Peter V. Marsden et Nan Lin ed. Social Structure and Network Analysis. Beverly Hills, Sage

Lin, Nan, 1990, « Social ressource and social mobility : A structural theory of status atteinment », dans Ronald L. Breiger, ed. Social Mobility and Social Structure New York, Cambridge University Press

LLenellyn S. et Northcott D. (2005) The average hospital. Accounting, Organizations and Society

Lockett et autres, (2012), The Role of Institutional Entrepreneurs in Reforming Healthcar", Social Science et Medecine, vol 74

Louis E., (2005), Le projet d'établissement, Education et devenir

Lowe, A. 1997 « A model for the integreation of music and second language learning ». The Canadian Music Educator

Lowe, A. 2001 « Toward integrating music and other art forms into the language curriculum ». Research studies in music education.

Maisel. L.S., (1992), « Performance Measurement » : The Balanced Scorecard Approach », Journal of cost management, 6p47-52

Macintosh N.B., Daft R.L., (1987), "Management control systems and departemental interdependencies : an empirical study", Accounting, Organizations end Society

Malina M.A., Selto F.H. (2001) «Communicating and Controlling Strategy : an Empirical Study of the Effectiveness of the Balanced Scorecard », Journal of Management Accounting Research, 13, app. 47-90.

March, J.G., Simon H. (1979), Les organisations, Dunod

Menard C., 2003, L'approche néo-institutionnelle : des concepts, une méthode, des résultats – cahier d'économie politique

Menard C. et Shirley M., 2002, Cities awash : a synthesis of the country cases. In Mary M. Shirley R (ed), thirsting for efficiency, the economics and publics fo urban water system reform. The World Bank, Program Press – Washington

Mevellec P., 1990, Outils de gestion : la performance retrouvée, Editions Comptables Malescherbes

Mevellec P., 2003, Les paramètres de conception des systèmes de coûts : études comparatives, Comptabilité, Audit, Contrôle

Mevellec P., 2005, Les systèmes de coûts, objectifs, paramètres de conception et analyse

Mignan, A., 2007, Comprendre et mettre en oeuvre la LOLF dans les académies et les établissements scolaires, CNDP Hachette

Mintzberg et al. 1998 : Le Management, Voyage au centre des organisations, Les éditions d'organisation

Mabileau 1993, A la recherche du « local », Editions L'Harmattan

Martinet, A.C., (1984), un cadre théorique intégrateur pour le management stratégique, BOP [A.C. MARTINET, M.A. PAYAUD], Revue de l'organisation responsable

Matthews, RCO., (1986), The Economics of Institutions and the Sources of Growth, Economic Journal, 96.

Mazouz 2008 : Le métier de Gestionnaire Public à l'Aube de la Gestion par Résultats : Nouveaux rôles – Nouvelles fonctions – Nouveaux profils – books.google.com

Meyer et Bowan, 1977, "Institutionalized Organizations : Fromal Structure abmyth and ceremony", American Journal of Sociology

Miller P., O'Leary T. (1987), "Accounting and The Construction of the Governable Person", Accounting, Organizations and Society, vol 12

Mintzberg et al., 1999, Safari en pays stratégie, Ed Village Mondial, Paris

Moisdon J-C (1984), Théorie de la decision et pratiques organisationnelles : le cas des investissements petroliers, Economies et Sociétés

Moisdon J-C. (1997), « Introduction générale », in Du mode d'existence des outils de gestion, Ouvrage collectif sous la direction de Jean-Claude Moisdon, Editions Seli Arslan, Paris

Mons N., Crahay M. (2011), l'évaluation des performances scolaires des élèves : un instrument d'évaluation des politiques éducatives, Archive-ouverte.unige.ch

Moquet A.C., Pezet A., 2006, Les technologies de la responsabilité sociétale ou l'invention du manager responsable : le cas Lafarge, Finance Contrôle Stratégie

Nativel, (2013), Le processus d'appropriation d'un référentiel analytique d'activités au sein d'une administration publique : le cas de la banque de France, These.fr

Norrecklit, H., (2000), « The Balance on the Balanced Scorecard – a critical analysis of some of its assumptions » Management Accounting Research, volume 11 n°1, pp 65-88

North, D.C., (1990), Institutions, Institutionnal Change and economic Performance, New York, Cambrige University Press

Obin, J.P et Cros F., 1991, Le projet d'établissement, Paris, Hachette Education, « Pédagogie pour demain »

Obin J.P. (1992a) L'organisation scolaire et la démocratie. Dix ans de projet d'établissement dans le second degré en France, Savoir-Education-Formation, n° 4

Obin J.P. (1992b) Le projet d'établissement : un paradigme organisationnel pour l'éducation nationale ? Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon II

Obin J.P., (1993), La crise de l'organisation scolaire, Paris, Hachette Education

Obin J.P., (2005), Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi, books.google.com

Orlikowski W., 1999, L'utilisation donne sa valeur à la technologie. L'Art du Management de l'Information (supplément Les Echos)

Orlikowski W., 2000, Using Technologie and Constituting structures : a practice lens for studying technology in organizations. Organization Science-Vol 11

Pair C., (2003), Ecole et grande pauvreté, changer le regard, ATD-quart Monde

Pelletier G. et Charron R., 1998, Diriger en période de transformation, Montréal, AFIDES

Pelletier G., (1999), Former les dirigeants dans l'action, De Boeck Université

Perriaults J., 1989, La logique de l'usage, Flammarion

Pettigrew A., 1997, Management humain et contexte de changement pour une approche constructuviste, De Boeck Université

Piotet F., Sainsaulieu R., (1994), Méthodes pour une sociologie de l'entreprise, Presses de la FNSP, Paris.

Pons X., 2010, Evaluer l'action éducative, Des professionnels en concurrence, Paris, Presse universitaire

Proulx 2001, Usages des technologies d'information et de communication : considérer le champ d'étude – Université du Quebec à Montréal

Reynaud J.D., (1997), Les règles du jeu, éd. Colin

Romer P., 1989, Progrès techniques endogènes, Annales d'économie et de statistique

Rogers E.M. (1995), Diffusion of Innovations, 4è édition, The Free Press, N. York

Rogers E.M. (2003), Diffusion of innovations, 5ème edition, Free Press

Rogers E.M. (1962), Diffusion of innovations, The Free Press of Glencoe, New York

Rogers EM et Shoemaker FF, 1971, Woman's utilisation of new birth controle procedures – A cross cultural approach, 2nd ed

Rouly E., Solle G., 2002, Gestion par les compétences et positionnement du contrôle de gestion, Archives-ouvertes

Roy B., (1992), "Science de la decision ou science de l'aide à la decision", Revue Internationale de Systèmique vol 6 n ° 5

Savall H. 1977, « Propos d'étape sur la régulation soicio-économique dans l'entreprise par la recherche de comptabilité entre l'efficience économique et le développemement humain », Communication au Collège de France, publiée dans Economie Appliquée, Archives de l'ISMEA, Tome 31

Savall H., 1978, « Propos d'étape sur la régulation socio-économique de l'entreprise par la recherche de la compatibilité de l'efficience économique et du développement humain », Rapport au VII ème colloque international du Collège de France sur l'idée de régulation dans le mouvement des sciences, organisé par François Perroux et présidé par Jean Piaget, décembre 1977, Revue d'Economie Appliquée, n° 4

Savall H., « Enrichir le travail humain : l'évaluation économique », Editions Dunod, 1979

Savall H., « Reconstruire l'entreprise. Analyse socio-économique des conditions de travail », Editions Dunod, 1979

Savall H., Zardet V., Bonnet M., 1984, Gestion socio-économique innovatrice et qualité des produits : cas d'expérimentation, Séminaire international de recherche en marketing

Savall H, 1989 Enrichir le travail humain (4ème ed), Economica

Savall H., Zardet V., 1996, « La dimension cognitive de la recherche-intervention : la production de connaissances par interactivité cognitive », Revue Internationale de Systèmique, Vol 10, n° 1-2

Savall H. et Zardet V (2004), Recherche en Sciences de Gestion : Approche qualimétrique. Observer l'objet complexe, Economica

Savall H., Zardet V. (2005), "La sociologie des organisations", Edition Seuil, Points, Paris

Schöen DA, (1983) The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action, New York, Basic Books

Selznick (1949), TVA and the Grassrots, Berkeley, CA : University of California Press

Simon R, (1990), « The role of Manageement Control Systems in Crating Competitive Advantage : New Perspectives » Accounting, Organizations and Society, vol 15

Simons R, (1995), Levers of contrôle, Harvard Univesity Press, Boston

Simons R, (1999), Performance Measurement and Control Systems for Implementing Strategy, Boston, Harvard Business Scholl Press

Steyer A, J.B. Zimmermann, "Influence social et diffusion de l'innovation", 0bservatoire des strategies d'entreprises de la Sorbonne-Paris, 2004

Scott R.W., 2001, Institution and Organization, Sage

Spenlehauer V., 2003, Une approche historique de la notion de politiques publiques : Les difficultés d'une mise en pratique d'un concept, Informations Sociales, n° 110

Sponem S, (2004), "Contrôle budgétaire diagnostic ou interactif ? Proposition d'un instrument de mesure", 25 ème congrès de l'Association Francophone de Comptabilité, Orléans

Tarandeau J.C. (2000) Les stratégie fondées sur les savoirs : L'Art de la Stratégie, Paris, Les Echos

Tondellier M., 2006, Un établissement scolaire sous pression, Déviance et Société

Trosa, (1993), D'une politique de l'aménagement du territoire à une politique de la ville, Editions la Découverte

Trosa, (1993), Un premier bilan de l'expérience française, Revue française d'administration publique

Tuomela T.S., (2005), The interplay of different lervers of control : A case study of introducing a new performance measurement system. Management Accounting Research

Tyler W., 1950, Basic principales of curriculum, and instruction, Syllabus for education 360. Chicago, University Chicago Press

Varela, 1980, Autonomie et connaissance – Essai sur le vivant, Seuil, Paris

De Vaujany, (2005), De la conception à l'usage : vers un management de l'appropriation des outils de gestion, Collection « Questions de société », dirigé par Luc Boyer

Verdière J., 2001, Les difficultés de l'évaluation de la politique de l'éducation prioritaire, Evaluer les politiques éducatives, sens, enjeux

Vergnaud et al, (1981), Quelques orientations théoriques et méthodologiques des recherches françaises en didactique des mathématiques, Recherche en didactique de mathématiques

Selznick, (1957), Leadership in administration, Evanston, I11, raw, Peterson et Co

Villesèque-Dubus F. (2005) "Vers une transversalisation des budgets : un essai d'observations et d'interprétation", Comptablité, Contrôle Audit, tome 11, vol. 2

Warin 1993, Vers une évaluation des services publics par les usagers ? Sociologie du travail

Weber M., 1971, Economie et société, Paris, Plon

Wegmann G. et Poincelot E., (2005), « Utilisation des critères non financiers pour évaluer ou piloter la performance : analyse critique », Comptabilité, Contrôle, Audit, tome 11

Wolfe R.A., (1994), Organizational Innovation : review , critique and suggested research directions. Journal of Management Studies

Yin R.K. (1984), Case study research : Design and Methods, Sage.

Zucker, L.G., (1986), Institutional theories of organizations, Annual review of sociology, vol. 13

Rapports de l'IGEN et de l'IGAENR :

IGEN, (2000). Décentralisation et projet d'établissement. La place des collectivités territoriales et locales dans la conception et la mise en place des projets d'établissement, MEN, Paris.

IGEN, (2001). L'autonomie de l'EPLE en question dans la relation entre l'autorité académique et l'établissement scolaire, MEN, Paris.

IGEN, IGAENR, (2004). L'évaluation des collèges et des lycées en France : bilan et perspectives en 2004, MEN, Paris.

IGEN, IGAENR, (2005). L'usage des outils de pilotage élaborés par les académies ou mis à leur disposition – Synthèse des notes académiques, MEN, Paris.

IGAENR, IGEN, (2005). Synthèse nationale des visites d'EPLE effectuées en 2004-2005 : une analyse des facteurs de la performance, (2005-15). MEN, Paris.

IGEN, IGAENR, (2005). L'expérimentation de la loi organique relative aux lois de finance dans les académies de Bordeaux et Rennes, MEN, Paris.

IGEN, Perret F., (2007). Programmes de la LOLF et programmes scolaires, performance de l'établissement et réussite des élèves, colloque au Sénat, (mars).

IGEN, IGAENR, ESEN, (2010). Promouvoir une culture d'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif, Dossier documentaire, (juillet).

IGEN – IGAENR, Armand A., Gille B., (2006) La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves, Rapport conjoint

IGEN-IGAENR, Delahaye J.P., Louis B., (2006), l'EPLE et ses missions, Rapport conjoint

IGEN, J. Dusseau et J.P. Isambert-avril 2003, « Dispositifs-relais et Ecole ouverte »

Rapport à M le Ministre de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Etienne J., Gauthier R.F., 1993, L'évaluation des collèges et des lycées en France : bilan critique et perspectives en 2004,

Rapport au ministre de l'éducation nationale, OBIN, Jean-Pierre (dir.), 2005, *La formation des personnels de direction 1999-2005.*

IGAENR, Cuisinier J.F., Berthé T., (2005), Synthèse nationale des visites d'EPLE effectuées en 2004-2005, une analyse des facteurs de la performance scolaire

Rapport à M Le Premier Ministre, Reiss F., 2010, Quelle direction pour l'école du XXIème siècle ?

IGEN et IGAENR, Doriath B., Hédoin J.P. (2012) : L'organisation académique du pilotage et de l'accompagnement des établissements du second degré, Rapport conjoint

IGEN et IGAENR, 2012, Hagnerelle M., Houchot A., Christin S., Elargissement du programme CLAIR au programme ECLAIR

IGEN, 2012, Les évaluations nationales et internationales sur les acquis des élèves et sur d'autres dimensions des systèmes éducatifs, JP Delahaye, Mauhourat MP, Monnanteuil F, Poncelet Y, Vibert A, Yebbon J.

IGEN, Toulemonde B.,2012

Rapport IGEN, oct. 2009, L'animation pédagogique des Réseaux Ambition Réussite

Rapport de l'inspection générale de l'Education Nationale, La documentation française 1997

Décret du 30 août 1985, Procédures d'auto-évaluation de l'EPLE

Louis F., (2010), Rapport IGEN-EGAENR : « Promouvoir une culture de l'évaluation et du pilotage dans notre système éducatif », Esen

Autres Sources :

Avis du Haut Conseil de l'Education sur le projet de décret relatif au socle commun (mai 2006)

Bilan des résultats de l'école primaire (Haut Conseil de l'Education-2007)

Note d'information sur les réseaux « ambition réussite », état des lieux en 2006-2007 (Ministère de l'éducation nationale-septembre 2009)

Les circulaires de rentrée, notamment celle de 2006 (mise en place du réseau ambition réussite)

Crosperrin, J. (2010). Rapport d'information sur la mise en oeuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège, 2446

Ministère de l'Education Nationale (2005), Loi d'orientation du 23 avril 2005 pour l'avenir de l'école

Ministère de l'Education Nationale (1989), Loi d'orientation sur l'éducation

Moison C., Simon J., 1998, Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire., Dossier de la documentation française

Table des tableaux

Tableau 1 : Définitions et rôles de l'outil selon David 40
Tableau 2 : Corps d'hypothèses : 47
Tableau 3 : Indicateurs de pilotage du réseau RAR 66
Tableau 4 : Indicateurs d'évaluation intermédiaire du réseau RAR 68
Tableau 5 : Les principales orientations de la nouvelle gestion publique selon Hood 82
Tableau 6 : Les programmes de la LOLF liés à l'éducation 90
Tableau 7 : Positions des acteurs vis-à-vis des modèles d'évaluation et de régulation du système éducatif 129
Tableau 8 :. Les pratiques d'évaluation 132
Tableau 9 : Les caractéristiques du modèle managérial 152
Tableau 10 : Les canaux de communication, selon Rogers (2003) 171
Tableau 11 : Les facteurs de diffusion des innovations managériales 175
Tableau 12 : Les étapes du processus de traduction (adapté de Callon, 1986) 180
Tableau 13 : Travaux de Granovetter et relations inter-organisationnelles 192
Tableau 14 : Traits caractéristiques de la théorie de Granovetter 198
Tableau 15 : Principales idées de Le Galès 201
Tableau 16 : Les interactions entre institutions et organisations 212
Tableau 17 : Les principes de la recherche action selon Lewin 224
Tableau 18 : Les phases de l'expérimentation mise en place 226
Tableau 19 : Principes méthodologiques de la recherche intervention selon A. David, Hatchuel et R. Lander (2008) 228
Tableau 20 : Analyse comparative des approches méthodologiques 232
Tableau 21 : Composition du groupe recherche interne à l'EPLE 235
Tableau 22 : Echéancier de l'étude 244
Tableau 23 : Acteurs potentiels directement concernés par l'étude 248
Tableau 24 : Critères de constitution de l'échantillon 253
Tableau 25 : Guide d'entretien 256
Tableau 26 : Programme prévisionnel des entretiens 257
Tableau 27 : Grille d'analyse du système productif : le service des sports de la ville de Valhandre (Gibert, 2009) 305
Tableau 28 : Grille d'analyse du système productif adaptée à l'EPLE 308
Tableau 29 : Phases d'élaboration des indicateurs 323
Tableau 30 : Indicateurs de suivi de la qualité de la demi-pension 326
Tableau 31 : Les qualités d'un indicateur idéal (Gibert, 2009) 328
Tableau 32 : Fiche indicateur 330
Tableau 33 : Suivi des demandes de renseignement des usagers-parents 331
Tableau 34. Conditions de recueil des données qualitatives par entretiens 340
Tableau 35 : Conditions de recueil des données qualitatives Par observations participantes et de leur analyse 344
Tableau 36 : Idées forces exprimées par les acteurs et approches Conceptuels abordées par la recherche 347
Tableau 37 : Recueil du ressenti et des attentes des personnels issus des Entretiens professionnels des deux dernières années : idées forces 348
Tableau 38 : Tableau de bord prospectif de l'EPLE 355
Tableau 39 : Lien entre le projet d'établissement et le projet académique 396
Tableau 40 : Les processus clés 408
Tableau 41 : Obstacles rencontrés et stratégies de contournement adoptées 410
Tableau 42-1 : Adhésion des acteurs internes 426

Tableau 42-2 : Adhésion des institutions 426
Tableau 42-3 : Adhésion des parents et des élèves 427
Tableau 42-4 : Adhésion des acteurs du bassin 427
Tableau 43 : Stratégie de déploiement par pôle 429
Tableau 44 : Positionnement de l'enseignant documentaliste 439
Tableau 45 : Positionnement de la gestionnaire 441
Tableau 46 : Positionnement de la CPE 442
Tableau 47 : Positionnement du chef d'établissement 443
Tableau 48 : Positionnement du conseil pédagogique 445
Tableau 49 : Les éléments de la théorie de la traduction dans le contexte De notre recherche 447
Tableau 50 : Les éléments de la théorie néo-institutionnelle dans le contexte De notre recherche 451
Tableau 51 : Typologie des régulations 457
Tableau 52 : Système de régulation revisité 459
Tableau 53 : Travaux en commissions du conseil pédagogique du 28 mai 2013 466
Tableau 54 : Calendrier des travaux du conseil pédagogique liés à la validation de l'outil 467
Tableau 55 : Processus de traduction appliqué à notre recherche (adapté de Callon et al., 2001) 477
Tableau 56 : Etat de la validation des hypothèses descriptives 485
Tableau 57 : Etat de la validation des hypothèses explicatives 486
Tableau 58 : Etat de la validation des hypothèses prescriptives 486
Tableau 59 : Projet d'établissement du lycée Mounier 2015 – 2019 493

Table des figures

Figure 1 : Schéma du modèle de gouvernance mis en place 59
Figure 2 : Schéma budgétaire de la LOLF 86
Figure 3 : Schéma de gouvernance académique aujourd'hui et place de l'EPLE 97
Figure 4 : Articulation contrôle de gestion public/LOLF/Evaluation de politique 105
Figure 5 : pilotage et démarche de de projet 106
Figure 6 : Le cadre du projet d'établissement 113
Figure 7 : Diagnostic organisationnel de l'EPLE 115
Figure 8 : Le tableau de bord prospectif en quatre axes de mesure de la performance 136
Figure 9 : L'enchaînement des axes et la concrétisation des buts Selon Kaplan et Norton 138
Figure 10 : TBP – Enchaînement des axes dans une organisation Publique (adapté de P. Gibert, 2009) 139
Figure 11 : Deux visions pour une démarche stratégique 141
Figure 12 : Justification du cadre théorique de la recherche : synoptique 165
Figure 13 : Approches de la recherche : triptyque 166
Figure 14 : Le modèle de Rogers (2003) 169
Figure 15 : Illustration des trous structuraux 195
Figure 16 : La posture du chef d'établissement / chercheur 238
Figure 17 : Posture de chef d'établissement/chercheur, atouts et risques 239
Figure 18 : Les acteurs en chiffres 247

Figure 19 : Principe d'intersubjectivité contradictoire 261
Figure 20 : Processus de l'avis d'expert (Savall H., Zardet V.) 267
Figure 21 : Principe de contingence générique (Savall H., Zardet V.) 270
Figure 22 : Schéma d'élaboration des connaissances génériques adapté à l'EPLE 272
Figure 23 : Modèle de construction des connaissances dans l'EPLE :
modèle inspiré de Savall et Zardet (2004) 274
Figure 24 : Modèle de protocole d'expérimentation mis en œuvre 276
Figure 25 : TBP, vers une convergence des ressources 282
Figure 26 : TBP et organisation orientée stratégie 284
Figure 27 : Le problème de l'interprétation des relations de cause à effet 286
Figure 28 : Schéma général d'un TBP d'une EPLE 289
Figure 29 : Démarche de mise en oeuvre de l'outil de gestion,
grille de lecture adaptée de Gibert (2009) 296
Figure 30 : Schéma processuel dans le système éducatif 307

Figure 31 : La carte de pilotage de la performance de l'EPLE 312
Figure 32 : Du tableau de bord prospectif modèle classique
au projet d'établissement 315
Figure 33 : Processus de construction des indicateurs
de gestion (adapté de Gibert, 2009) 332
Figure 34 : Structure du TBP et bibliothèque d'indicateurs de pilotage 351
Figure 35 : Modèle conceptuel de pilotage de l'EPLE (schéma de synthèse
Issu de la recherche) 393
Figure 36 : Outil de gestion et déploiement stratégique dans l'EPLE 401
Figure 37 : Carte du modèle de pilotage 405
Figure 38 : Les processus clés liés aux activités de l'EPLE 407
Figure 39 : Le cadre de la démarche de recherche pour impulser le changement 415
Figure 40 : Description des éléments de la théorie de la traduction appliqués
A la recherche 446
Figure 41 : Les pressions institutionnelles à l'origine des changements
Institutionnels dans l'EPLE 453
Figure 42 : Une approche institutionnelle multi dimensionnelle 455

Table des abréviations :

AFAE : Association Française des Acteurs de l'Education
APAE : Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Etablissements
AOC : Appellation d'Origine Contrôlée
BCG : Boston Consulting Group
BOP : Budgets Opérationnels de Programme
BSC : Balanced Scorecard
BTS : Brevet de Technicien Supérieur
CA : Conseil d'administration
CALEP : Comité d'Animation des Liens Enseignement – Professions
CANOPé : Réseau de Création et d'Accompagnement Pédagogiques (anciennement CRDP : centre de ressources et de documentations pédagogiques)
CDI : Centre de Documentation et d'Information
CESC : comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté
CFG : certificat de formation générale
CIMAP : Comité Interministériel pour la Modernisation de l'Action Publique
CIO : Centre d'Information et d'Orientation

CPE : Conseiller Principal d'Education
CSE : Conseil Scientifique de l'Evaluation
DASEN : directeur académique des services départementaux de l'éducation nationale
DEPP : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
DGH : Dotation Globale Horaire
DNB : Diplôme National du Brevet
ÉCLAIR : Ecoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition et la Réussite
(Remplacés à la rentrée 2015 par les réseaux REP+
E-lyco : Espace numérique de travail Lycées et Collèges
EP1 / EP2 : Education Prioritaire 1 (correspond à un territoire où l'on recense le plus de difficultés et où ont été implantés des RAR)
EPLE : Etablissement Public Local d'Enseignement
HCE : Haut Conseil de l'Enseignement
IAE : Institut d'Administration des Entreprises
IEN : Inspecteur de l'Education Nationale
IEN IO : Inspecteur de l'Education Nationale en charge
De l'Information et de l'Orientation
IA IRP : Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional
IA IPR EVS : Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional,
Etablissement et Vie Scolaire
IEN : Inspecteur de l'Education Nationale
IG : Inspecteur Général
IGAEN : Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de recherche
IGEN : Inspection Générale de l'Education Nationale
INAO : Institut National de l'Origine et de la Qualité
IPES : Indicateurs pour le Pilotage des Etablissements du Second degré
IPR – EVS : Inspecteur Pédagogique Régional – Etablissement et Vie Scolaire
LOLF : Loi Organique relative aux Lois de Finances
MGI : Mission Générale d'Insertion
NGP : Nouvelle Gestion Publique
NMP : New Management Public
OCDE : Organisation for Economic Co-operation and Development
(L'Organisation de coopération et de développement économiques)
PAPA : Projet Annuel de Performance de l'Académie
PAPEt : Projet Annuel de Performance de l'Etablissement
PCS : Professions et Catégories socio-professionnelles
PISA : Program for International Student Assessment
(Programme international pour le suivi des acquis des élèves)
PPRE : Parcours personnalisés de réussite éducative
RAR : Réseau Ambtion Réussite : plan de reliance à l'éducation prioritaire
Lancé en 2006, dans les zones où la difficulté est la plus grande
RCBC : Réforme du Cadre Budgétaire et Comptable
REP : Réseaux d'Education Prioritaire (autre que REP+)
REP+ : Réseaux d'Education Prioritaire plus (ont remplacé les réseau ÉCLAIR
A la rentrée 2015)
RRS : Réseaux de Réussite Scolaire (ont été remplacés par les réseaux REP à la rentrée 2015)
TIC : Technologie de l'Information et de la Communication
ZEP : Zone d'Education Prioritaire

ANNEXES

Annexe 1

La théorie de la traduction par l'illustration : le cas de la guerre du camembert

Nous illustrerons les apports de la théorie de la traduction par un cas de mise en œuvre dans le cadre de ce que l'on a appelé « la guerre du camembert ». Les travaux sur la sociologie de la traduction complètent ici l'analyse stratégique classique. Cette dernière s'inscrit davantage dans une optique normative qui présente une vision linéaire et homogène des perspectives stratégiques de l'organisation. Selon les auteurs, les évènements que les organisations sont amenées à gérer surviennent souvent d'une façon inattendue et parfois brutale. Des réponses appropriées sont nécessaires.

L'illustration met en évidence les principaux concepts qui structurent la théorie de la traduction. En premier lieu, une vision réticulaire nous permettra de situer les acteurs en présence. Elle montre la diversité des acteurs impliqués et leur mode de chaînage, dans une perspective culturelle et idéologique qui les lient. En second lieu, nous mettrons en évidence des situations de controverses et des raisons de leur apparition. Nous porterons une attention particulière sur les résistances qui les structurent et qui déterminent les situations d'incertitude dans lesquelles se trouvent les managers.

En outre, la place des actants non humains dans l'analyse de la théorie de la traduction est déterminante. Nous montrerons le poids des dispositifs et leurs effets.

Encadré Le marché du camembert

Il s'agit du marché mondial du camembert, partagé, à hauteur de 90%, essentiellement entre deux leaders, Lactalis et Isigny-Sainte-Mère. Les autres concurrents, essentiellement de petites entreprises, se partagent les 10 % restants. Le rapport de force semble naturellement pencher en faveur des deux leaders. Mais l'évidence du rapport de force semble être remise en cause par une réalité que nous analyserons à partir de clés de lecture empruntés à la sociologie de la traduction.

Les deux leaders ont voulu changer la règle du jeu sur le marché du camembert, en modifiant le cahier des charges AOC (Appellation d'origine contrôlée) qui régit la fabrication du produit et qui le positionne sur le marché mondial, essentiellement à partir du lait cru.

La controverse est née suite à la découverte d'une bactérie dans un lot de camembert. L'un des leaders en a profité pour essayer de remettre en cause le procédé de fabrication du camembert et faire changer la règle d'attribution du label AOC. Le nouveau procédé consiste à utiliser du lait thermisé ou micro-filtré, ce qui change radicalement le principe de fabrication du formage labélisé. Les deux leaders pensaient que leur position allait inciter les autres acteurs concernés à s'aligner sans réagir. La controverse est née d'une revendication culturelle inhérente à la tradition qui régit la fabrication du camembert dont l'organisme certificateur, l'INAO (Institut national de l'origine et de la qualité), a été saisi. Les autres acteurs ont pris part à la controverse et ont contribué à mettre en échec la position des deux leaders.

L'analyse de la situation nous conduit à opposer deux approches d'analyse concurrentielle que les organisations sont amenées à développer avant de prendre une décision managériale capitale. Nous en faisons une synthèse dans le tableau 13 en précisant les déterminants de chaque modèle d'analyse stratégique (classique et approche par la sociologie de la traduction) et les intervenants, avant de revenir plus en détail sur l'approche par la sociologie de la traduction.

Tableau 13. Comparaison des approches d'analyse (classique et traduction)

	Déterminants	Acteurs
Analyse stratégique classique	Poids objectifs de l'entreprise sur son marché Relativité des menaces pesant sur sa position	Entreprise(s) leader(s) et les autres
Analyse par la sociologie de la traduction	Mise en évidence d'un conflit et de son évolution ayant abouti en plusieurs étapes à une nouvelle stabilisation du marché	Le Ministère de l'Agriculture (Etat) – l'INAO (organisme certificateur) – laboratoires sollicités par les parties pour faire les analyses dans le cadre de leurs démarches – médias mobilisés dans cette affaire (FR3) – mouvements de défenses des intérêts en cause (culturels, défense du terroir, d'identité régionale et nationale) – actants non humains (le camembert lui-même, comme produit mythique, des bactéries)

L'analyse stratégique vue sous l'angle des clés de lecture de la théorie de la traduction met en évidence l'importance du rôle de tous les acteurs impliqués dans l'issue d'une décision stratégique. L'ordre d'influence est complètement inversé par rapport à une analyse classique. En effet, compte tenu du contexte lié au marché du camembert, le rapport de force relatif ne suffit pas pour imposer une orientation stratégique. Plusieurs acteurs qui représentent moins de 10 % du marché ont finalement conduit les deux leaders du marché à abandonner leur projet de modification de l'AOC.

L'analyse qui suit nous amènera à décrire la situation du marché du camembert et à présenter une analyse stratégique à partir des clés de lecture liée aux travaux sur la théorie de l'acteur réseau.

Le concept de réseau et le marché du camembert :

Le marché est vu comme un réseau encastré dans le social. Selon la théorie de la traduction, les marchés sont le résultat de « constructions socioculturelles qu'il convient d'analyser à partir de regards croisés et historiques ». Les réseaux sont présentés comme une « métaorganisation rassemblant des humains et des non humains mis en intermédiaires les uns avec les autres » (Amblard et al., 1996, p 134). La sociologie de la traduction propose une analyse stratégique qui repose sur l'étude du processus de chainage entre les acteurs et la manière dont le réseau s'est construit. La dimension historique qui fonde ce processus est un élément essentiel de la théorie de la traduction. A cet effet, la théorie de la traduction met l'accent sur les processus de chainage entre tous les acteurs pour comprendre l'édification des faits, et non dans les faits que l'on saisit les processus par lesquels ils se sont construits (Latour, 1989). Les méthodes d'analyse stratégique, à l'instar

des matrices BCG, reposent au contraire sur les faits, saisis comme unités d'analyse, sans prendre en compte le contexte historique dont ils sont le résultat.

L'analyse à partir de la notion de réseau nous amènera à expliciter les concepts d'intéressement et d'enrôlement comme modalités de chaînage.

Dans notre exemple, la dimension historique de l'analyse des réseaux permet de comprendre les fondements des accords entre les acteurs. Le développement du réseau qui a permis l'essor et la renommée du camembert par la suite s'est déroulé de 1850 à la fin du 19ème siècle. Il résulte d'un chaînage d'une série d'acteurs humains et non humains. Le réseau se compose du camembert, produit artisanal ; la vache comme productrice de lait ; des producteurs familiaux, essentiellement normands dans un premier temps, qui vont avoir un rôle déterminant dans la renommée du produit ; une ligne de chemin de fer (Paris-Lisieux-Caen) qui fera sortir le camembert de sa région ; des hommes de sciences qui introduisent des procédés nouveaux liés à la pasteurisation et les flores microbiennes et qui sont regroupés dans l'Association Normande ; des distributeurs et négociants qui feront la promotion du produit.

L'analyse stratégique du marché du camembert, vue sous l'angle de la théorie de la traduction, prend en compte l'histoire des acteurs en jeu et les transformations sociotechniques successifs qui les lient. Les opérations d'intéressement et d'enrôlement successifs ont par ailleurs eu un rôle important dans les chaînages qui les tiennent reliés ensemble dans la durée.

L'intéressement, au sens de Callon (1986), vise à « déployer des dispositifs destinés à séduire et attacher différents acteurs au réseau ». Les fabricants de camembert devaient, dès l'origine, intéresser les distributeurs à leur produit. Boisard (2007) retrace la parcours de l'un des concurrents normands, Cyrille Paynel, qui, profitant de l'implantation d'une ligne de chemin de fer le reliant à Paris, a choisi de s'appuyer sur un distributeur parisien pour commercialiser son produit, en l'intéressant financièrement et en lui accordant la commercialisation exclusive, ce qui lui permettra de sécuriser son développement. Dans l'histoire plus récente liée à la commercialisation du camembert, surtout dans les grandes surfaces, les producteurs se sont positionnés sur une offre plus limitée de produits au lait cru, leur offrant ainsi une source de différenciation.

L'enrôlement permet de stabiliser les rôles des acteurs en renforçant leur adhésion. Dans le cas du camembert, l'enrôlement des éleveurs de bétail a été déterminant en faisant évoluer leur activité historique qui était marquée par le négoce de bétail essentiellement. Selon Calon (1986), l'enrôlement est un intéressement réussi car il détermine l'engagement des acteurs dans l'action. Ils participent ainsi activement à la construction du réseau, en le

consolidant (Amblard et al., 1996). Les acteurs ne sont pas seulement intéressés par une action de communication ou un engagement managérial, ils doivent être enrôlés par une participation active à la démarche.

Cette analyse par les réseaux nous conduit donc à prendre des distances par rapport aux analyses classiques qui reposent sur des simples rapports de forces entre les acteurs.

Annexe 2

Compte rendu du conseil pédagogique du 28 mai 2013 – Construction du nouveau projet d'établissement (document de travail à usage exclusivement interne)

1. Présentation générale :

La construction du nouveau projet d'établissement arrive au terme d'une première étape de la réflexion qui nous permet d'ores et déjà de proposer une formalisation autour de quatre axes, articulés entre eux selon une logique « cause/effet » pour favoriser le lien et la cohérence entre nos actions.
Lors de la séance de travail du mardi 28 mai, nous avons présenté ces axes, en explicitant la méthodologie adoptée pour parvenir à la construction du projet d'établissement. Nous étudions, parallèlement, les conditions d'ancrage d'un outil de suivi et d'évaluation, inspiré du tableau de bord prospectif.
Il a été entendu que nous devons faire un effort de vulgarisation et de simplification des termes et des concepts utilisés. Ils doivent surtout avoir un sens pour nous tous et une signification telle qu'on puisse se les approprier afin d'être sur le même niveau d'information.
Notre principal objectif est de faciliter le processus de mise en œuvre d'une démarche de projet d'établissement concertée et de permettre de faire le lien entre projet d'établissement et procédure budgétaire et de promouvoir la cohérence de nos actions et la cohésion de nos équipes.
Nous souhaitons ainsi accompagner notre démarche de projet d'établissement d'une dynamique managériale volontariste et outillée pour en conforter la réalisation des objectifs. La complexité croissante liée à la prise en charge des élèves qui expriment de plus en plus des besoins particuliers nous y oblige. Je ne perds pas de vue que, dans notre collège, les changements attendus se trouvent souvent à la marge et ne concernent pas la majorité de nos élèves. Par ailleurs, l'essentiel de nos missions est amplement réalisé au quotidien, dans les classes et dans la vie scolaire, avec beaucoup de professionnalisme et de pugnacité. Mais, nous devons faire face de plus en plus à des tâches éducatives qui rendent nos missions de base plus complexe à réaliser. En outre, la transmission des savoirs doit être revue à l'aune des changements importants du contexte socio-économique de l'école et de l'émergence de nouvelles technologies qui modifient considérablement le rapport à l'élève et à sa famille. Pour certains élèves, dont la proportion varie d'un établissement à l'autre, nous aurons à construire un autre rapport contractuel à l'apprentissage afin de les inscrire dans une perspective de parcours scolaires davantage personnalisé. A Chevreul, nous aurons à faire face à un défi important : conforter l'excellence, tout en faisant réussir tous nos élèves et faire face à la diversification du public accueilli.
Plusieurs questions se poseront à nous : comment concilier classe/groupe de besoin/parcours individualisés ? Comment promouvoir la place de certains parents dans le parcours scolaire de leurs enfants, en les responsabilisant davantage, à partir d'un cadre plus formel et d'une démarche contractuelle plus opérationnelle et efficace ? L'introduction du livret personnel de compétence et le socle commun trouve-t-il son intérêt et sa légitimité davantage dans la mise en œuvre et dans le suivi des parcours individualisés que nous commencerions dès la classe de sixième, et dans une moindre mesure dans les autres niveaux ? Ne trouvons-nous pas là l'opportunité de poser la question de la fameuse « classe sans note » qui s'appliquerait davantage à des individus ou à des groupes ?

La question du pilotage et de l'outil de gestion est à la marge du processus de construction du projet d'établissement. Elle n'engage pas les équipes.
L'expérience nous a montré que la mise en œuvre d'un projet d'établissement ne peut être envisagée sans être accompagné d'un outil de gestion pour en suivre la construction et la réalisation. Nous avons choisi le tableau de bord comme modèle de base pour adapter une version plus conforme aux missions de l'école et dont les concepts de base ne sont pas en contradiction par rapport à notre contexte professionnel et au regard de notre éthique professionnelle. Les deux principaux concepts que

nous avons empruntés et que nous nous efforçons d'adapter à la gestion de l'établissement scolaire concernent la mise en œuvre d'un pilotage pour accompagner la mise en œuvre du projet d'établissement et faire en sorte que tous les acteurs de l'EPLE puissent rendre compte de sa réalisation. Le deuxième intérêt de l'outil choisi réside dans sa capacité à nous faciliter la construction d'une mémoire collective, véritable source d'apprentissages collectifs. C'est la raison pour laquelle je vous parle régulièrement de cet outil que je souhaite ancrer à la démarche de projet d'établissement. Certains termes peuvent rebuter, voire choquer ! Grâce à vos réactions et à vos remarques, je m'efforce d'adapter un modèle dont j'espère partager avec vous certains concepts et certains indicateurs, particulièrement dans la mise en œuvre du projet d'établissement. Outre l'intérêt de voir impliquer les acteurs dans la politique éducative de l'établissement, je souhaite également être mieux outillé pour prendre en compte davantage la réalité du terrain et pour mieux rendre compte auprès de l'institution, en faisant le lien entre projet d'établissement et cadre budgétaire. Je souhaite faire de ce dernier un outil de gestion au service de notre projet d'établissement. Outre son aspect professionnel, cette démarche fait partie d'une recherche doctorale que je mène depuis près de trois années. Il s'agit d'une démarche strictement personnelle qui vise à étudier les conditions d'adaptation et de diffusion des outils de gestion dans l'EPLE, pour la mise en œuvre de la démarche de projet d'établissement.

J'insiste sur le fait que cette démarche est strictement personnelle et qu'elle ne fait pas l'objet d'une commande institutionnelle. Les seules généralisations envisageables à termes s'inscrivent dans l'harmonisation des indicateurs de pilotage des EPLE, à l'échelle départementale ou académique, pour une meilleure valorisation du travail des équipes au plus près du terrain et pour une meilleure construction de l'image de l'établissement. Mes différentes implications dans des travaux en commissions mises en place par le Conseil Général et par la Direction académique vont dans ce sens, en prolongement de nos réflexions et de mes propres travaux. En effet, l'harmonisation des indicateurs de pilotage, à l'échelle départementale ou académique nous aidera à mieux faire valoir l'intérêt de notre établissement, grâce notamment à des informations produites sur le terrain, par les acteurs eux-mêmes et grâce à des indicateurs dont ils sont les auteurs. Les principaux enjeux de cette démarche concernent un meilleur rendre compte de la réalité de la production des équipes de l'EPLE et de la réalité des valeurs éducatives apportées aux élèves et dans la construction d'une image de l'établissement plus conforme à la réalité.

2. Travail en ateliers

Les travaux ont été faits essentiellement en ateliers (voir tableau suivant).

Durant deux séquences de deux heures chacune, les équipes du collège ont mené une réflexion de fond sur chacun des axes de notre futur projet d'établissement. Les débats ont porté sur des modalités nouvelles, des objectifs, des actions concrètes à mettre en œuvre, sur les critères de suivi et d'évaluation (indicateurs) et sur des préconisations spécifiques en termes de moyens, de formation … Chaque atelier a désigné un animateur et un rapporteur. Leurs comptes rendus m'ont permis de recueillir des informations pour la construction du projet d'établissement et l'outil de gestion qui lui sera adossé. Comme convenu, je vous joins les schémas conceptuels qui ont été projetés lors de la mise en commun et qui vous permettront d'approfondir le travail de réflexion. Ils vous donneront des informations complémentaires sur le modèle de pilotage que nous souhaitons développer pour la mise en oeuvre du projet d'établissement. Nous continuerons la réflexion tout au long du mois de juin, puis nous apporterons une synthèse à l'issue du séminaire le 4 juillet 2013. Notre objectif général sera de formaliser un projet d'établissement qui sera soumis au vote lors du CA du mois de septembre.

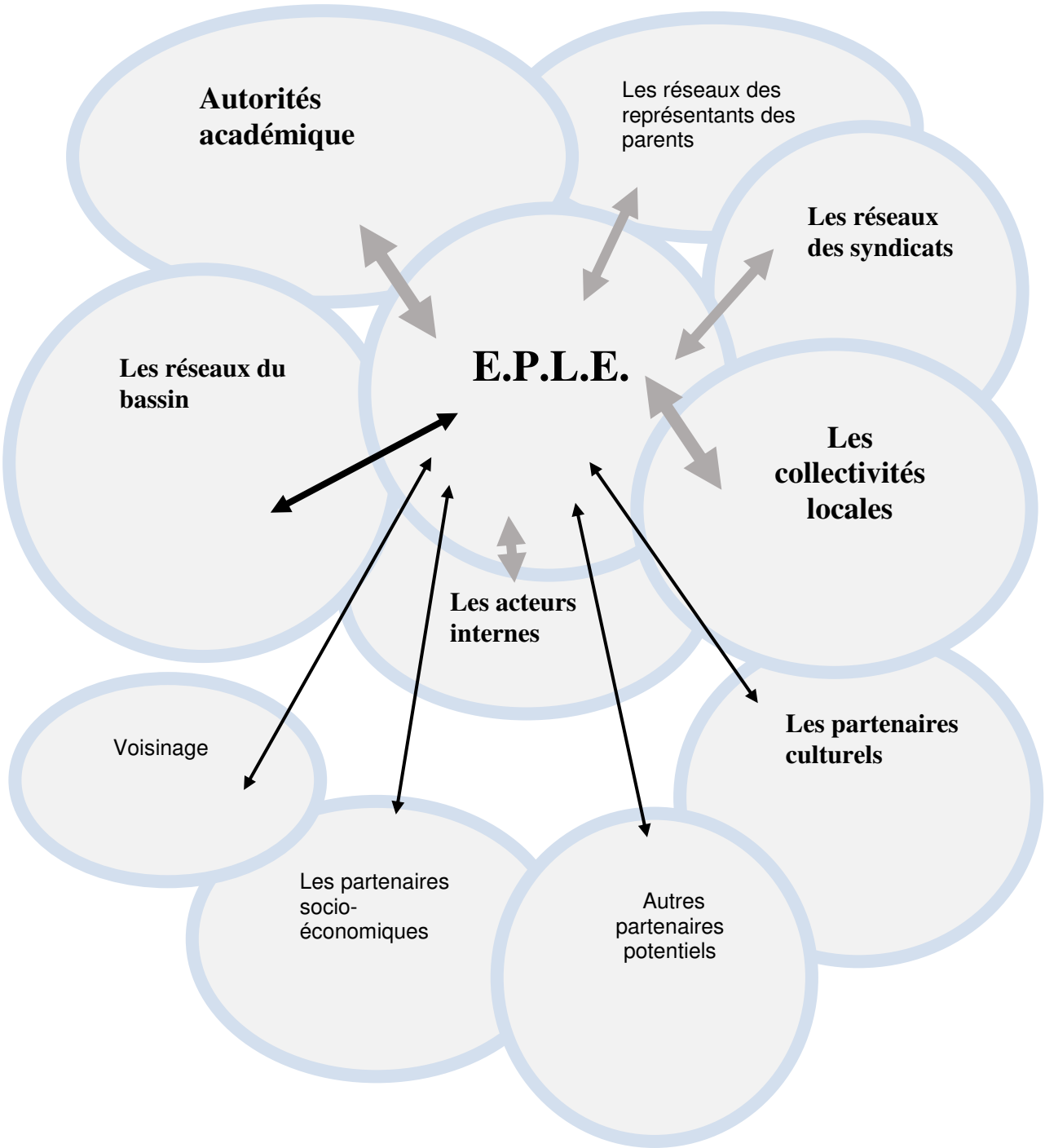
Thèmes des ateliers

Axes du projet d'établissement (articulés selon le schéma en annexe)	Ateliers - Questions de fond
Elève	**Atelier 1** La scolarisation de l'élève, entre la classe et le parcours personnalisé : modalités ? rapports aux savoirs ? évaluations ? …
Processus	**Atelier 2** Sur quels processus clés mettre l'accent pour parfaire nos missions et pour atteindre l'objectif de réussite pour tous ? : poursuivre l'analyse proposée en annexe 2, proposer des modalités pratiques pour y parvenir
Apprentissage organisationnel	**Atelier 3** Comment faire de nos expériences et de nos connaissances individuelles (ou en petits groupes) un bien collectif au service de nos élèves ? Articulations projets vie scolaire et CDI et projet d'établissement. Comment créer des connaissances collectives et comment les structurer dans le cadre d'une mémoire organisationnelle collective ? Définir un cadre général, des modalités pratiques de mise en œuvre, définir des besoins en termes de formation et d'investissement …
Moyens	**Atelier 4** Comment faire du cadre budgétaire et comptable un levier au service de notre projet d'établissement ? Diagnostic sur l'utilisation des moyens : Vers une autre répartition des crédits pédagogiques ?

Je vous remercie.

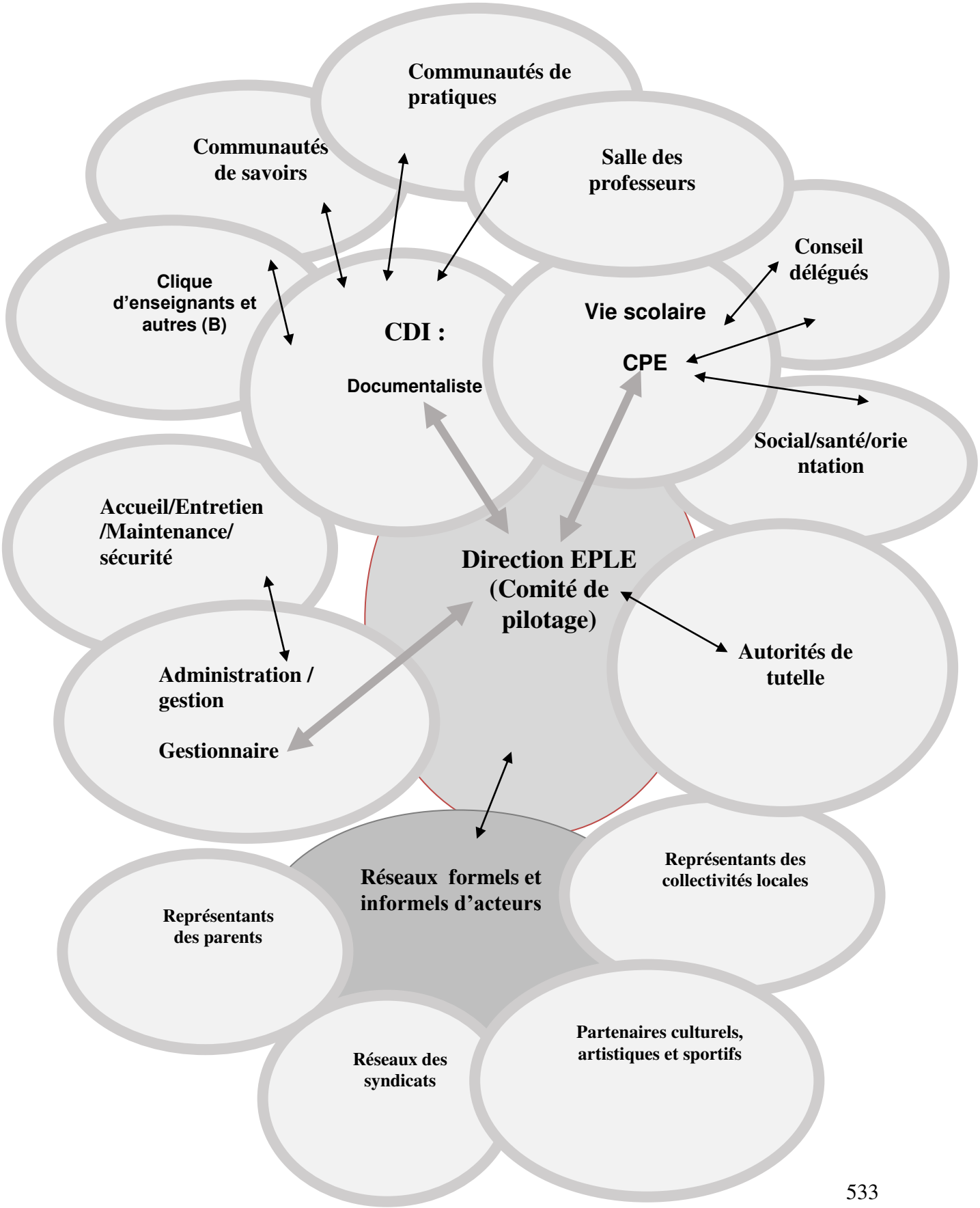
Annexe 3

Les acteurs et les parties prenantes de l'EPLE



Annexe 3

Les acteurs et les réseaux internes de l'EPLE



Annexe 4

Collège Chevreul
4 rue Prébaudelle
49100 Angers

PROCES VERBAL DU CONSEIL D'ADMINISTRATION N° 3 DU 2 DECEMBRE 2013

Après avoir constaté la formation du quorum, Monsieur EL BAHRI ouvre la séance du Conseil d'administration à 18h00. Il informe les membres du Conseil d'administration de la présence de Monsieur Jean-Philippe BODY, stagiaire IRA, invité en tant qu'observateur. Monsieur DECOUX, agent comptable, est également présent. Madame LIDEC accepte d'être secrétaire de séance.

1) Approbation du compte-rendu du Conseil d'administration du 5/11/2013

Le compte-rendu du Conseil d'Administration du 5/11/2013 est approuvé à l'unanimité des 17 voix.

2) Approbation de l'ordre du jour du Conseil d'administration du 2/12/2013

Monsieur EL BAHRI fait part de l'ajout de 4 points à l'ordre du jour : autorisation de recruter des contrats aidés, 3 questions diverses des représentants FCPE des parents d'élèves au sujet de la surveillance au service de restauration, e-lyco, et l'organisation des rencontres parents-professeurs.

L'ordre du jour ainsi modifié est adopté à l'unanimité des 17 voix.

Rapport annuel d'activités – année scolaire 2012-2013

M EL BAHRI précise que le rapport annuel d'activité a été établi, cette année, parallèlement à la finalisation du nouveau projet d'établissement. Certaines analyses ont contribué à l'élaboration du diagnostic partagé. Sa présentation est par ailleurs conforme à la logique de construction du nouveau projet d'établissement et au nouveau cadre de la réforme budgétaire et comptable. Le rapport annuel d'activité sera ainsi le support du

suivi de la mise en œuvre du projet d'établissement.

Vous trouverez en annexe un exemple du rapport d'activité.

Le rapport annuel d'activités de l'année scolaire 2012-2013 est approuvé à la majorité de 16 voix pour et une abstention.

Projet d'établissement 2013-2017

M EL BAHRI fait une présentation détaillée du nouveau projet d'établissement, notamment à l'aide d'un diaporama. Il ressort de cette explication que le nouveau projet d'établissement du collège Chevreul s'inscrit dans l'esprit du projet académique. Il a été préparé en lien avec les équipes du collège, les élèves et les parents. Par ailleurs, sa construction a servi d'ancrage à l'adaptation et à la diffusion d'un modèle de pilotage de l'EPLE, basé sur un tableau de bord prospectif. Ce dernier a été étudié en tant que modèle de construction et de déploiement du projet d'établissement. Nous nous sommes ainsi inscrits dans une démarche volontariste pour promouvoir l'implémentation du projet d'établissement et pour accompagner le déploiement stratégique dans l'EPLE, dans un contexte de gouvernance académique. Cette démarche place le pilotage de l'EPLE dans une logique de déploiement stratégique continue et itérative qui implique tous les acteurs et les parties prenantes (personnels de direction, cadres administratifs et techniques, professeurs, parents, élèves, agents techniques, autres partenaires internes et externe à l'établissement …). Dans le processus de construction du nouveau projet d'établissement, nous nous sommes efforcés d'intégrer toutes les dimensions du fonctionnement de l'EPLE. Les performances visées concernent à la fois les actions pédagogiques et scolaires mais également celles liées aux comportements des acteurs et au type de pilotage mis en œuvre. Nous avons cherché à responsabiliser davantage les acteurs de terrain, notamment en les mettant davantage en mouvement, en les aidant à s'adapter aux nouvelles réalités et en impulsant une culture du travail collectif. Dans cette optique, la co-construction d'un outil de gestion vise à faciliter cette construction collective par l'implication des acteurs dans l'élaboration du projet et dans la construction de sens pour aider à faire du service public d'enseignement encore plus performant.

Vous trouverez en annexe un diaporama qui explicite davantage cette démarche.

Vous trouverez également en annexe un exemplaire de projet d'établissement.

Le projet d'établissement 2013-2017 est approuvé à la majorité de 15 voix pour et 2 abstentions.

3) Répartition de la subvention du Conseil général « collège en actions » – année scolaire 2013/2014 (Voir document joint)

Mme LIDEC rappelle qu'il s'agit d'une subvention mise en place il y a 5 ans par le Conseil général pour favoriser les projets en faveur de l'action éducative. Le montant alloué pour l'année scolaire 2013/2014 est de 4522€, auquel s'ajoutent 76 heures pour l'Aide au Travail Personnel.

Les actions retenues pour l'année scolaire avaient été validées lors du Conseil d'administration du 2 juillet dernier. Mme LIDEC présente aujourd'hui la proposition de ventilation du montant de la subvention.

La répartition donne une large part à l'axe «Education artistique et culturelle » (1713€ représentant 37,88% du montant global de la subvention), ainsi qu'à l'axe inscrit au contrat d'objectifs, de l'apprentissage des langues et de l'ouverture au monde (30,52%).

Les projets concernant la santé et la citoyenneté sont financés pour 577€, notamment la mise en place d'une journée de promotion du vivre-ensemble (intervention gratuite de la LICRA et intervention d'une association sur le thème handicap et sport).
La majorité des actions retenues lors du CA du 2 juillet 2013 ont pu être financées. Trois actions feront l'objet d'un auto-financement : compétition basket, prévention des troubles alimentaires et éducation à l'écran.

Madame VERDIER, représentante APECHE des parents d'élèves, regrette que la compétition de basket ne soit pas financée par cette subvention, les championnats engendrant des frais de déplacement pour les parents malgré la mise en place d'un co-voiturage. Madame VERDIER déplore que l'établissement ne prévoit pas de moyens financiers alors que la pratique du basket participe à la "vitrine" du collège.

Mme LIDEC informe qu'il s'agissait de la demande d'un professeur d'EPS, Madame MENN, lors d'un précédent Conseil d'administration, pour financer les frais liés à un événement ponctuel particulièrement coûteux, le championnat de France de basket. Mme LIDEC indique que l'établissement doit faire des choix pour des moyens financiers constants.

Monsieur FOURIER, professeur représentant la Liste Inter-Syndicale, indique que l'organisation de co-voiturage n'est pas choquante, le choix de pratiquer cette activité relevant de la responsabilité des parents.

Monsieur EL BAHRI répond que la question évoquée entre dans le débat sur la gratuité scolaire, laquelle concerne les activités obligatoires. Il s'agit de trouver un équilibre.

Madame MIALOT, professeur représentant la Liste Inter-Syndicale, souligne que l'effort doit être partagé, et Madame LE CALLET, professeur représentant la Liste Inter-Syndicale, remarque une marge de manoeuvre faible. Si le championnat est financé, d'autres actions ne le seront pas.

La répartition de la subvention Collège en actions 2013/2014 est adoptée à l'unanimité des 17 voix.

4) Ventilation de la subvention globalisée de l'Etat – exercice 2014

Mme la Gestionnaire explique que le Conseil d'administration doit se prononcer sur la répartition de la subvention globalisée de l'Etat.
Ces crédits permettent de faire face aux dépenses de manuels scolaires, droits de reprographie, achat de carnets de liaison, et au financement des actions menées dans le cadre du CESC (Comité d'Education à la Santé et la Citoyenneté).

Le montant de la subvention de l'exercice 2014 n'ayant pas été notifié à ce jour, Mme LIDEC propose de ventiler la subvention en prenant en compte le montant notifié en 2013, soit 7870 €.

Elle propose la ventilation suivante : les manuels scolaires sont financés à hauteur de 5910 €, les droits de reprographie pour un montant de 910 € et les carnets de liaison 1050 €.

Le Conseil d'administration vote à l'unanimité des 17 voix pour la répartition proposée.

5) Budget de l'exercice 2014 (cf document joint)

Mme LIDEC explique que le budget a été élaboré dans le cadre de la réforme du cadre budgétaire et comptable mise en place l'année passée.

La réforme, inspirée dans l'esprit de la LOLF, simplifie le cadre budgétaire par la mise en place de 5 services obligatoires, au lieu des multiples chapitres alphanumériques qui existaient précédemment. Elle renforce l'autonomie des établissements par une approche plus personnelle du budget, au travers du projet d'établissement, du contrat d'objectifs et des projets propres au collège.

Madame LIDEC rappelle que la comptabilisation des amortissements est rendue obligatoire en comptabilité budgétaire et a une incidence sur le résultat en cas d'amortissement de biens financés par les fonds de réserve.
La nouvelle approche du bilan est expliquée: D'une part, le résultat prévisionnel, commun aux cinq services, enregistre la différence entre l'ensemble des charges et des produits, y compris les amortissements. D'autre part, la capacité d'auto-financement (CAF) corrige le résultat des variations induites par les opérations pour ordre (amortissements notamment) et constitue le véritable résultat de l'exercice, qui met en évidence l'enrichissement (CAF) ou l'appauvrissement (IAF – insuffisance d'auto-financement) de l'EPLE.
Madame LIDEC informe les membres du Conseil d'administration des masses salariales Etat de l'établissement. Cette information a pour objectif de connaître le coût de fonctionnement, y compris en personnels.

Monsieur FOURIER, professeur représentant la Liste Inter-Syndicale, déplore que cette obligation d'information n'ait pas d'intérêt par rapport à la réussite de nos élèves.
Monsieur EL BAHRI souligne que cette information, outre son caractère obligatoire, a pour principal intérêt de compléter les informations de gestion et nous permettra à terme de mettre en œuvre une comptabilité analytique. A titre d'illustration, il cité la possibilité qui nous sera faite de connaître avec précision le coût complet d'actions que nous mettons en place, telles les opérations de remédiation (aide aux devoirs, PPRE …) et de pourvoir en apprécier l'efficacité et l'efficience.
Le débat s'est poursuivi par la suite, notamment par monsieur FOURIER, qui a indiqué que cette démarche s'inscrit pleinement dans l'esprit de la LOLF, notamment pour comparer le rapport entre la réussite des élèves dans les EPLE et le coût en moyens humains. Quant à monsieur LEDEVIN, représentant FCPE des parents d'élèves, il craint le danger de mettre les établissements en concurrence, notamment en faisant le rapprochement avec le plan comptable des entreprises (salaires, amortissements). Le rapprochement avec le plan comptable des entreprises privées est bien confirmé, notamment par Monsieur DECOUX, agent comptable. M EL BAHRI a par ailleurs précisé que la comptabilité demeure une source essentielle d'informations pour la gestion de l'EPLE et

que le CA est un organe de contrôle et de délibération. Il n'y a pas lieu d'avoir des craintes quant au rapprochement avec les principes de la comptabilité privée qui nous donnera des leviers complémentaires pour le pilotage de l'EPLE.

Départ de Madame LEUSIE (16 membres votants).

Le service général AP (activités pédagogiques)

Service en équilibre pour un montant de recettes de 118593,31€ couvrant l'intégralité des ouvertures de crédits.
Les recettes proviennent pour près de 50% de la collectivité de rattachement (toutes subventions du Conseil général confondues). La subvention de fonctionnement, d'un montant total de 107348€ pour l'exercice 2014 (29867,42 € au service AP), est en augmentation de 3.89% par rapport à l'exercice 2012 (la subvention 2013 ayant fait l'objet d'une mesure ponctuelle de diminution avec rééquilibrage par les fonds de réserve).
Les crédits ouverts sont ventilés autour de 3 domaines : l'enseignement, l'ouverture au monde et l'ouverture culturelle. Au sein de l'activité enseignement, la mémoire organisationnelle est budgétée de même que les parcours personnalisés de réussite (achat de supports spécifiques, coût de frais de photocopies, …).
Les crédits sont ouverts par pôles d'enseignement comme l'année passée, et ne font plus l'objet d'une répartition disciplinaire afin de mutualiser les crédits et de valoriser les projets transversaux. De plus, les projets spécifiques ont été pris en compte. En effet, il a été demandé aux professeurs représentant les pôles d'enseignement, lors de la réunion préparatoire au budget, de présenter des projets chiffrés en fonction de leurs besoins. Les professeurs d'EPS ont formulé une demande d'achat de 3 tablettes numériques, afin de réguler en temps réel les actions motrices, comparer des productions de début et de fin de cycle, procéder à des analyses visuelles et gérer l'appel en ligne des absences depuis le gymnase. Ce projet a retenu l'attention et est budgété (coût 1200€).
Monsieur FOURIER indique que les professeurs découvrent ce projet.

Le service général VE (vie de l'élève)

Construit autour de deux domaines : les aides (hors bourses) et l'accompagnement éducatif, il est en équilibre(6823.20€).
Concernant les aides, la subvention de fonds social collégien pour l'exercice 2014 est de 1734.20€, permettant de financer 560 repas.
Par ailleurs, concernant les bourses départementales (« Tick et Déj »), le taux intermédiaire, de 50€ annuels, permet la prise en charge de 16 repas, soit 4 semaines de fréquentation de la restauration scolaire pour un élève demi-pensionnaire 4 jours.
Concernant l'accompagnement éducatif, des crédits sont ouverts au titre de 4 domaines de dépenses : les parcours de découverte des métiers et des formations, le CESC, la documentation pour l'accès des élèves à l'information hors de la classe, et les parcours individualisés.
Les recettes proviennent du Conseil général (dotation de fonctionnement, subvention Collège en actions, subvention « Tick et Déj ») ainsi que du Rectorat (fonds social).

Le service général ALO (administration et logistique)

Les recettes proviennent de 3 sources de financement : le Conseil général (subvention de fonctionnement à hauteur de 77180.58€), l'Etat (part de la subvention globalisée destinée à l'achat de carnets de correspondance, et charges de personnels en contrat aidé), et des recettes diverses (1018€) provenant de la location de salles et du rachat de carnets de liaison et de manuels scolaires perdus.

Le service ALO est architecturé autour de 5 domaines de dépenses : la viabilisation (43% du montant des ouvertures de crédits pour un montant de 39757€), les charges de maintenance (contrats et maintenance courante), les charges administratives générales, les dépenses de personnel (contrat aidé) et les amortissements (serveur pédagogique acquis en 2011 en cours d'amortissement).

Mme LIDEC indique que la maîtrise de la consommation des fluides n'a pas d'incidence directe sur le coût financier pour l'établissement, concernant l 'électricité. Ainsi, alors que la consommation électrique a baissé de 2009 à 2011, le coût financier a continué d'augmenter (- 8.57% de janvier à novembre 2011, du fait des travaux de restructuration ; pour cette période, le coût financier a augmenté de +4.78%). De même, la consommation d'électricité a augmenté en septembre et octobre 2013 par rapport à la même période 2012 de +8.53%, tandis que le coût a augmenté de +18.57%.
Le coût du m3 d'eau a lui aussi augmenté (+12.72% depuis 2009).
Le service ALO est en déséquilibre de –201.37€ dû aux charges d'amortissement.

Le service spécial SRH (service de restauration et d'hébergement)

Madame LIDEC fait part de la forte fréquentation du service de demi-pension depuis son ouverture en septembre 2012. 494 de nos élèves sont demi-pensionnaires, soit près de 90% du nombre d'élèves, largement au-dessus de la moyenne nationale. Parmi eux, 72.82% sont demi-pensionnaires 4 jours, près de 10% DP 3 jours ; la possibilité de s'inscrire à un forfait 2 jours et 1 jour est également utilisée.
Le crédit nourriture journalier pour un élève demi-pensionnaire 4 jours par semaine sera de 1.72€ en 2014 (1.69€ en 2013), soit 1.78% d'augmentation (1.64% d'augmentation du coût du repas).
Monsieur DARNIERE, représentant FCPE des parents d'élèves, demande pourquoi la demi-pension est aussi attractive par rapport à la moyenne nationale.
Les professeurs représentants la Liste Inter-Syndicale soulignent la qualité constante de la préparation des plats, la chaleur de l'accueil. Mme LIDEC indique que l'enquête sur le temps midi-deux, dont les résultats vont prochainement être communiqués, montre que la majorité des élèves sont satisfaits ou très satisfaits de la demi-pension (saveurs, variété, accueil …).
Mle BROUSSON, représentante des personnels ATOS, qui exerce en cuisine, fait part de la volonté d'achat de produits du département ; de plus, le lait bio vient d'une ferme de proximité, de même le pain bio est acheté chez un petit producteur local.

Le service spécial bourses nationales

Le nombre d'élèves boursiers est en diminution par rapport à l'année scolaire précédente (-2.07%). 142 de nos élèves sont bénéficiaires d'une bourse, ce qui représente 25.72% de nos effectifs.
La diminution du nombre d'élèves boursiers profite aux bénéficiaires du taux le plus élevé (-9.80%).
Monsieur EL BAHRI complète en indiquant que l'on recrute davantage sur notre secteur, avec moins de dérogations.

Evolution des réserves depuis 1999

Le montant des réserves du service général était au 31 décembre 2012 de 31535.44 € (89 jours de fonctionnement) et du service d'hébergement de 6247.42€ (6 jours).

Calcul du résultat et de la capacité d'auto-financement

Le montant total des recettes est de 453771.09 € pour un montant total de dépenses de 453972.46 €. Le résultat prévisionnel est donc de - 201.37 € (amortissement).

Le budget de l'exercice 2014 est voté à l'unanimité des 16 voix.

Départ de Madame BRETON et Mle BROUSSON (14 votants)

6) Décision budgétaire modificative n°7 pour vote (voir document joint)

Mme LIDEC propose un prélèvement de 5500 € sur les réserves disponibles pour abonder les crédits ouverts au service général sur la ligne électricité (3000€) et la ligne gaz (2000€), le choix ayant été fait au moment du budget 2013 d'opérer des ouvertures restrictives de la viabilisation du service général.
Par ailleurs, la subvention de France Agrimer, fonction de la quantité de produits laitiers achetés en faveur des élèves, étant repoussée en 2014 pour les achats 2013, Mme LIDEC demande le prélèvement sur les réserves disponibles (service de restauration et d'hébergement) de 500€ correspondant t à la somme prévue au budget 2013 et affectée exclusivement au crédit nourriture.
Monsieur FOURIER indique que les fonds de réserve ont été régulièrement sollicités cette année, pour des investissements et par la mesure de rééquilibrage du Conseil général.

Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix la décision budgétaire modificative pour vote n°7.

7) Autorisation de signature des marchés

Mme LIDEC explique que le décret n°2012-1193 du 26 octobre 2012 modifiant l'organisation administrative et financière des EPLE, autorise le Conseil d'Administration à déléguer au chef d'établissement la passation et la signature des marchés.
Cette délégation est soumise à plusieurs conditions :
Le montant des marchés ne doit pas excéder 200 000 € HT
L'incidence financière du marché doit être annuelle (les contrats pluri-annuels doivent être votés expressément par le Conseil d'Administration)
La délégation concerne les contrats et conventions constituant un marché public, c'est-à-dire rentrant dans le champ d'un marché concurrentiel.

Le Conseil d'Administration donne à l'unanimité des 14 voix, autorisation pour l'exercice 2014 au chef d'établissement pour la passation des marchés dont le montant n'excède pas les seuils fixés à l'article 28 du Code des marchés publics et dont l'incidence financière est annuelle, dans la limite des crédits ouverts au budget ou par DBM.

Contrat de vérification réglementaire des installations électriques du 01/01/2014 au 31/12/2016 avec la société Qualiconsult
Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer le contrat cité en objet.

Contrat de vérification réglementaire des installations de gaz du 01/01/2014 au 31/12/2016 avec la société 01 contrôle
Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer le contrat cité en objet.

Contrat de contrôle obligatoire des systèmes de sécurité incendie du 01/01/2014 au 31/12/2016 avec la société Qualiconsult

Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer le contrat cité en objet.

Contrat de vérification réglementaire des installations consommant de l'énergie thermique du 01/01/2014 au 31/12/2016 avec la société Qualiconsult
Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer le contrat cité en objet.

Contrat de ramonage des conduits d'air vicié du 01/01/2014 au 31/12/2016 avec la société Hygiène Environnement Bretagne
Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer le contrat cité en objet.

Contrat de vérification et maintenance des moyens de lutte contre l'incendie du 01/01/2014 au 31/12/2016 avec la société Desautel
Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer le contrat cité en objet.

Contrat de vérification et maintenance des installations de désenfumage du 01/01/2014 au 31/12/2016 avec la société Socotec
Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer le contrat cité en objet.

Contrat de prestation de service (détection automatique des dépassements et détection de dysfonctionnement de l'optimiseur d'énergie électrique) du 01/01/2014 au 31/12/2014 avec la société RSW Technologie.
Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer le contrat cité en objet.

Contrat de maintenance des matériels informatiques administratifs avec le collège François Viète de Fontenay le Comte (siège CRID) – année 2014
Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer le contrat cité en objet.
Convention de location des équipements sportifs municipaux avec la ville d'Angers – année scolaire 2013-2014
Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer la convention citée en objet.

Avenant à la convention de prêt de salle avec l'association ASCAVIE – année 2014
Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer l'avenant à la convention cité en objet.

Avenant à la convention de prêt de salle avec l'association DMF – année 2014
Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer l'avenant à la convention cité en objet.

Convention de gestion du voyage en Espagne du 6 au 12 avril 2014, avec le lycée David d'Angers
Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer la convention citée en objet.

Convention de gestion des sorties pédagogiques des élèves de classe UPE2A (CLA) avec le collège Californie d'Angers – année 2014
Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer la convention citée en objet.

Avenant n°1 à la convention constitutive du GRETA de l'Anjou

Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à signer l'avenant à la convention cité en objet.

Plan d'amortissement – exercice 2014

Mme LIDEC présente le plan d'amortissement pour l'exercice 2014.
Le Conseil d'administration approuve à l'unanimité des 14 voix le plan d'amortissement de l'exercice 2014.

Autorisation de recruter des contrats aidés

Madame LIDEC rappelle les conditions de recrutement des contrats aidés et les missions sur lesquelles ils peuvent être recrutés, tel qu'il l'avait été évoqué lors du CA du 23 septembre 2013 : aide à l'accueil et à l'intégration des élèves en situation de handicap, appui éducatif – gestion administrative et suivi des parcours individualisés des élèves, amélioration du climat scolaire.

Suite à l'arrivée d'un nouvel élève, pour lequel la Direction académique nous a autorisé à recruter un contrat aidé pour l'accueil et l'intégration des élèves en situation de handicap, Madame LIDEC demande l'autorisation de recruter en contrat aidé pour cette mission. Elle demande aussi l'autorisation de recruter 3 contrats aidés pour l'aide administrative (un pour l'appui au fonds documentaire et 2 pour la surveillance et l'encadrement des élèves)**.**

Monsieur FOURIER, professeur représentant la Liste Inter-Syndicale, regrette que des postes ne soient pas créés, car les contrats aidés sont des contrats précaires.

Le Conseil d'administration autorise à l'unanimité des 14 voix le chef d'établissement à recruter en contrat aidé pour l'accueil et l'intégration des élèves en situation de handicap, et 3 contrats aidés pour l'aide administrative (1 pour l'appui au fonds documentaire et 2 pour la surveillance et l'encadrement des élèves).

Question diverse : Concernant la restauration et la gestion du flux, le nombre de surveillant est-il suffisant ? Comment sont gérés les élèves prioritaires par les surveillants ? Comment est organisé le service des surveillants ?
Cette question diverse est posée par Monsieur LEDEVIN, représentant FCPE des parents d'élèves. Monsieur EL BAHRI répond qu'il y a 4.67 surveillants équivalent temps plein pour la surveillance des 552 élèves (494 DP). En outre, ce potentiel de surveillants est accompagné par les assistants de vie scolaire, la Conseillère principale d'éducation et deux personnes supplémentaires en contrat aidé à venir.
Madame LOGET, Principale adjointe, souligne que l'ensemble des surveillants sont présents sur le temps fort du midi-14h.
Monsieur LEDEVIN fait part d'une insuffisance d'effectifs puisque l'on recrute deux contrats aidés.
Monsieur EL BAHRI répond que l'établissement a reçu ½ poste supplémentaire d'assistant d'éducation l'année dernière. Il est demandé la possibilité de recruter deux contrats aidés pour la surveillance et l'encadrement des élèves car le temps de la pause méridienne est un temps délicat du fait du nombre de demi-pensionnaires. Les surveillants sont mobilisés à la surveillance du portail, la gestion de la cour, les activités du midi, la surveillance du self, l'appel au restaurant scolaire …

Question diverse : e-lyco : globalement, les parents constatent que peu de professeurs remplissent le cahier de textes, ce qui est dommage compte-tenu de la réelle utilité de celui-ci dans le cas de l'absence d'un enfant. Quelques parents rencontrent des difficultés avec les codes d'e-lyco

Cette question diverse est posée par Monsieur LEDEVIN, représentant FCPE des parents d'élèves.
Madame LE CALLET, professeur représentant la Liste Inter-Syndicale, fait part du problème d'ordinateur vieillissant dans sa salle. Il peut y avoir des problèmes de connexion.
Monsieur EL BAHRI indique qu'un bilan a été fait avec l'administrateur e-lyco et que des améliorations vont être apportées.
Monsieur LEDEVIN insiste sur l'intérêt de cet outil pour les parents.
Monsieur FOURIER rappelle qu'il s'agit d'un outil récemment mis en place au collège Chevreul, des améliorations vont être apportées.
Monsieur LEDEVIN demande aux professeurs d'être des relais de sa demande auprès de leurs collègues.

Question diverse : rencontres parents-professeurs : les parents demandent que soit mise en place une grille horaire avec un temps limité afin que ces rencontres ne durent pas jusque tard. Les parents sont d'accord pour réfléchir avec le collège et le personnel enseignant sur ce sujet

Cette question diverse est posée par Monsieur LEDEVIN, représentant FCPE des parents d'élèves.
Les professeurs, représentants la Liste Inter-Syndicale, évoque les contraintes liées à ce système d'organisation (ne voir qu'un nombre limité d'enseignants par exemple).
Monsieur LEDEVIN considère que les entretiens doivent être limités dans la durée, s'il y a besoin de temps supplémentaire alors un rendez-vous personnalisé peut être pris.
Madame LOGET craint que le système de rendez-vous ne frustre certains professeurs qui verront moins de parents.
Mme LE CALLET, professeur représentant la Liste Inter-Syndicale, explique que ce système est difficile à mettre en place, mais que le professeur peut aussi faire des vœux de rencontre, pour voir en priorité les parents d'élèves ciblés.

Le 3 décembre 2013

Le Principal

Ahmed EL BAHRI

La Secrétaire de séance

Valérie LIDEC

Angers, le 02/12/2013

Collège Chevreul
4 rue Prébaudelle
49100 Angers



Projet d'établissement 2013/2017

Au collège Chevreul,

L'excellence se conjugue avec la réussite pour tous

SOMMAIRE :

Introduction

II. Diagnostic partagé Au regard des objectifs du précédent projet d'établissement
(voir en complément, le rapport d'activité de l'année scolaire 2012/2013)
I. Les axes du nouveau projet d'établissement :
- **Axe élève**
- **Axe processus**
- **Axe apprentissage organisationnel**
- **Axe moyens**

L'établissement et son environnement :
Les attentes des acteurs et des parties prenantes, au regard de chaque axe :
- **Elève**
- **Processus**
- **Apprentissage organisationnel**
- **Moyens**

IV. Mise en action / Objectivation / évaluation :

Annexe 1. Projet vie scolaire :

Annexe 2. Projet documentaire

Introduction :

La formulation du nouveau projet d'établissement résulte d'une démarche de concertation à plusieurs niveaux qui vise à affiner un cadre de pilotage autour de quatre axes. Ces derniers mettent l'accent sur les dimensions du pilotage que nous souhaitons développer, en les mettant en interrelation permanente. En effet, les axes « **élève** », « **processus** », « **apprentissage organisationnel** » et « **moyens** » s'articulent entre eux selon une logique « cause à effet ». Nous analysons précisément les objectifs de l'axe « élève » au regard de ceux qui régissent l'axe « processus ». Ces derniers dépendent des efforts déployés en termes « d'apprentissage organisationnel », en déployant notamment une politique de gestion des ressources humaines volontariste et basée sur la coopération, le partage et l'échange des pratiques. Dans cette optique, comment faire de nos expériences et de nos connaissances individuelles (ou en petits groupes) un bien collectif au service de nos élèves ? Comment envisager les articulations des projets vie scolaire et documentaire avec le projet d'établissement. L'axe « apprentissage organisationnel » nous amène à nous interroger sur la manière de créer des connaissances collectives et sur la manière de les structurer dans le cadre d'une mémoire organisationnelle collective ? Les réflexions menées dans le cadre du nouveau projet d'établissement nous ont permis de définir un cadre général et des modalités pratiques de mise en œuvre. Nous aurons également à définir des besoins en termes de formation et d'investissement. Ce schéma d'analyse que nous avons choisi vise à structurer un modèle de pilotage en lui donnant davantage de cohérence et de lisibilité. Le déploiement du modèle se termine par l'axe « moyen » en faisant notamment du cadre budgétaire et comptable un levier au service du projet d'établissement. L'effort de lisibilité sur la gestion des moyens est accompagné d'un diagnostic sur leurs utilisations, sur la présentation d'autres méthodes de répartition des crédits pédagogiques et sur la proposition de plusieurs scénarios quant à la ventilation de la dotation horaire globale (DHG).
Par ailleurs, la méthodologie choisie s'inscrit dans un schéma de gestion interactif et prospectif, avec le souci d'outiller (dans le sens outil de gestion) la construction du projet d'établissement, sa mise en œuvre et son déploiement dans l'établissement scolaire. Il permet aussi aux acteurs de participer au processus de mise en œuvre du projet d'établissement, de sa construction à son évaluation et de faire de ce dernier un véritable outil de communication interne et externe.

Diagnostic partagé :

Au regard des objectifs du précédent projet d'établissement (voir en complément, le rapport d'activité de l'année scolaire 2012/2013**) :**

Axe **élève**

Le collège Chevreul est caractérisé par une grande qualité de son public qui se manifeste par un comportement respectueux des élèves à l'égard des personnels (agents, professeurs …) et des locaux et par un investissement important des parents dans la scolarité de leurs enfants et dans la vie du collège (Associations de parents d'élèves, foyer socio-éducatif, conseils des classes, conseil d'administration …). Nous constatons en même temps une hétérogénéité croissante du public accueilli. Il en résulte une mixité plus importante des élèves qui est jugée « utile à l'acceptation des différences sociales » par les acteurs du collège. Mais elle se constate également par un niveau scolaire, dans l'ensemble plus faible, et par le comportement des élèves qui s'expriment souvent par des conflits entre eux et avec les adultes. Certains élèves font preuve d'un manque de concentration et d'un manque de confiance en soi, par peur de l'échec.
Notre collège demeure attractif et les effectifs globaux ont fortement augmenté ces quatre dernières années. Mais ce succès a pour corolaire une augmentation importante des effectifs par classe. Ils sont actuellement entre 28 et 30 élèves en classes de 6ème et de 5ème.
Nous n'avons pas l'impression de répondre d'une façon satisfaisante à cette hétérogénéité croissante et aux besoins spécifiques de certains élèves, même si le collège a développé des actions d'aides et de soutiens aux élèves en difficultés : Aide aux devoirs, atelier lecture, soutien en français et en mathématiques, séquence d'heures de vie de classe consacrées à la gestion de conflits (plus efficace en petits groupes), aide personnalisé FLE … L'individualisation des parcours scolaires fait bien partie des pratiques éducatives et pédagogiques du collège, notamment par la mise en place des PPRE (parcours personnalisés de réussite éducative) pour les situations d'élèves qui nécessitent la mise en place de parcours scolaires spécifiques et pour qui une réponse classique est insuffisante. Mais leur mise en place ne donne pas entière satisfaction. Nous devons en revoir notamment le processus de suivi et d'évaluation.
La différenciation de l'évaluation des élèves n'est pas suffisamment mise en œuvre. Pourtant, elle est fortement souhaitée comme levier de prise en charge des élèves en très grande difficulté et comme levier pour parvenir à l'objectif de réussite pour tous les élèves.
Le collège a été équipé d'une nouvelle cuisine et d'un espace de restauration moderne et adapté. Il s'agit là d'un atout majeur pour améliorer la qualité d'accueil des élèves en leur offrant un service d'hébergement adapté. Une nouvelle équipe de cuisinier et de second a été mise en place qui offre déjà une grande qualité d'accueil, fortement ressentie par les élèves et par les adultes. Un travail de qualité a été mené pour constituer une équipe d'agents autour du cuisinier pour continuer à améliorer les services liés à la restauration et les autres services liés à l'accueil des élèves (entretien des locaux, hygiène des toilettes …). Elle sera renforcée par l'arrivée d'un technicien de maintenance. Des améliorations sont attendues, notamment en ce qui concerne l'entretien des locaux (salles des classes, toilettes …). Les efforts seront accompagnés de vigilances supplémentaires des élèves et de l'ensemble des personnels. Une étude est en cours pour responsabiliser et pour impliquer davantage les élèves dans cette vigilance et dans la préservation de la qualité et de la propreté de leur environnement.

Axe **processus** :

Les équipes ont mis en évidence des difficultés liées à la mise en place de concertations nécessaires à un bon suivi des élèves, notamment ceux qui sont en difficulté. Ils mettent par ailleurs en exergue le manque de vision transversale dans la prise en charge de ces élèves. Des lacunes concernant la cohérence des actions et la communication entre la vie scolaire et les professeurs sont mises en évidence. L'articulation entre le travail en classe et les actions de remédiation n'est pas suffisamment explicitée et formalisée, par exemple grâce à un contrat clair entre l'élève, ses parents, les équipes éducatives et pédagogiques et la direction du collège. La formalisation et la contractualisation étant considérées ici comme levier de cohérence supplémentaire dans l'action et par ailleurs génératrices d'engagement et de motivation de la part

de l'élève et de sa famille. La formalisation du contrat, à travers notamment l'établissement d'un PPRE, peut être perçue également comme facteur de lisibilité du processus de prise en charge de certains élèves qui peut aider à plus de cohérence entre les intervenants et à plus d'efficacité dans l'action.
Malgré les efforts déployés durant la dernière année scolaire, la gestion de l'absentéisme et des retards des élèves souffre d'un manque de rigueur dans le signalement, dans le suivi et dans la prise en compte des conséquences sur la continuité du parcours scolaire de l'élève. Par ailleurs, des efforts dans la régulation et dans le suivi des mesures prises seront nécessaires. Nous devons absolument éviter de laisser s'installer d'éventuels sentiments d'impunité de la part d'élèves qui s'absentent régulièrement ou arrivent en retard sans que leur comportement ne fasse l'objet d'une prise en charge particulière. Le projet vie scolaire doit venir en appui d'une stratégie d'inclusion dans les classes des traitements des difficultés des élèves liées à leurs parcours scolaires, largement relayée par notre nouveau projet d'établissement. La question des exclusions des cours doit être posée également dans ce cadre et doit faire l'objet d'une concertation entre le professeur et le référent vie scolaire (un assistant d'éducation référent d'un niveau) pour envisager une prise en charge concertée et pour éviter les blocages fréquents du fonctionnement de la vie scolaire consécutivement à des renvois de cours répétés. Rappelons qu'un élève renvoyé de cours est toujours sous la responsabilité du professeur, sans parler des conséquences en termes de discontinuité dans les apprentissages. Le renvoi de cours ne doit intervenir qu'en cas d'absolue nécessité, en cas de danger imminent ! Un oubli de matériel ou un retard doit déclencher un processus d'échanges et de concertation pour traiter le problème d'une façon globale. Lorsque par exemple, le projet vie scolaire vise la suppression des retards répétés d'élèves et des absences chroniques, cela aura pour vocation de venir en appui aux professeurs dans sa lutte pour la promotion de l'assiduité et aux parents dans leurs efforts éducatifs. Nous devons donc veiller à faire de la vie scolaire un service complémentaire et « allié », en complément des efforts déployés dans la classe et parfois à l'entrée de la classe, voire même dans la cour au moment du rangement !
Les conditions d'accueil des élèves sont excellentes compte tenu des conditions particulières liées à la situation géographique du collège et de son exiguïté eu égard aux effectifs importants des élèves accueillis. Nous aurons néanmoins à faire des efforts pour améliorer les conditions d'accueil durant le temps du repos méridien. L'un des axes du projet vie scolaire est consacré à cet objectif et nous permettra d'enrichir davantage les activités durant le midi-deux que nous nous efforcerons de conserver grâce à une gestion des emplois du temps équilibrée prenant en compte une amplitude de travail plus élargie. Les conditions d'accueil des élèves doivent également être améliorées grâce à une démarche de développement durable qui vise à re végétaliser la cour du collège et à renforcer davantage l'hygiène et la sécurité. Le programme du CESC (Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté) doit y contribuer par des actions qui s'inscrivent dans le cadre de l'éducation partagée entre les équipes du collège et les parents. Or, les activités du CESC ont perdu en dynamisme. Nous devons intégrer dans notre nouveau projet d'établissement un programme d'actions du CESC qui intègre également les actions de préventions et d'éducation citoyenne orientées sur l'impact lié à la présence de nos élèves aux abords du collège et sur la voie publique qui a aussi des répercussion sur l'image du collège. Nous avons en effet des informations de la part de voisins et de commerçants de la Place du Lycée qui nous incitent à être vigilants sur l'impact négatif du comportement de certains de nos élèves à l'extérieur du collège, même si nous n'avons pas de certitudes qu'il s'agit précisément de nos élèves. Ces derniers sont en effet amenés à croiser d'autres élèves issus d'autres établissements limitrophes. Par contre, nous avons eu à gérer des évènements précis impliquant quelques-uns de nos élèves, dans des bagarres ou dans des vols à l'étalage. Il ne s'agit nullement de phénomène massif mais c'est suffisamment sérieux pour en faire un critère de pilotage du collège prenant en compte

l'impact de ses activités sur son environnement et pour en faire un prétexte pour étendre notre programme d'éducation citoyenne dans le cadre du CESC.
Ces efforts ne doivent pas occulter les progrès réalisés par les équipes du collège concernant le stationnement des élèves à l'entrée et aux abords immédiats. Cela a fortement contribué à apaiser ces abords et à promouvoir la sécurité des élèves. Les parents apprécient par ailleurs notre présence dans ces abords, le matin et à toutes les heures de la journée. Ce ressenti, également partagé par les élèves et par les adultes du collège, contribue fortement à forger une bonne image de notre établissement. Nous devons poursuivre les efforts dans ce sens, notamment en relayant le message lors des heures de vie de classe (professeurs principaux) ou auprès du conseil des délégués des élèves (Conseiller principal d'éducation et référents assistants d'éducation).

Axe **Apprentissage organisationnel**

Comment faire de nos expériences et de nos connaissances individuelles (ou en petits groupes) un bien collectif au service de nos élèves ? Articulations projets vie scolaire et CDI (Centre de Documentation et d'Information) et projet d'établissement, comment créer des connaissances collectives et comment les structurer dans le cadre d'une mémoire organisationnelle collective ? Définir un cadre général, des modalités pratiques de mise en œuvre, définir des besoins en termes de formation et d'investissement …
Dans cet axe, nous avons essentiellement posé les questions de la mémoire organisationnelle comme un levier de partage et de cohésion entre les équipes et un levier de politique de communication et de lisibilité du projet d'établissement et de la politique éducative. Outre les problèmes de communication classiques qui se posent, les équipes ont soulevé à plusieurs reprises les problèmes liés à l'informatique que le collège a connus et qu'il connaît encore. E-lyco (espace numérique de travail) est mis en place. Son accessibilité et son opérationnalité sont-elles acquises ? Est-il suffisamment utilisé comme un outil de communication interne et externe et comme un levier de cohésion et d'intégration des personnels. Le rôle d'e-lyco dans la construction de la mémoire organisationnelle est également posé. E-lyco peut-il être à terme un outil de rapprochement et de cohésion ? Notamment par le partage d'informations et de ressources ?
Sur le plan des relations inter personnels, des personnels de toutes catégories expriment un sentiment d'irrespect, voire de souffrance liés à un manque de considération, voire de respect de la part d'autres personnels. C'est le cas notamment des agents qui ont le sentiment d'irrespect de la part d'enseignants. Ce sentiment semble contraster avec une apparence de tranquillité et de sérénité qui caractérisent le collège, y compris dans ses abords immédiats. Les élèves sont respectueux en général et ne stationnent pas aux abords du collège, au risque de gêner le voisinage et de se mettre en danger. Cette attitude de leur part nous facilite la tâche de surveillance et de vigilance et améliore la qualité des rapports élèves/adultes. Mais c'est au niveau des rapports adultes/adultes que nous devons travailler, peut-être aussi dans le cadre d'une gestion des ressources humaines qui doit tenir compte davantage des conditions de travail des personnels. En effet, l'évolution de la situation du collège, au regard notamment de l'augmentation des effectifs et de la diversification du public accueilli, nous amène à concevoir une autre forme de gestion qualitative et quantitative des ressources humaines, afin de traiter différemment les absences des personnels (professeurs, agents …), les surcharges de travail pour les autres (agents), des heures de cours non effectuées et dues aux élèves, de la gestion de la propreté et de l'hygiène dans les locaux … D'une manière générale, un personnel démotivé et régulièrement absent ne contribue pas forcément à améliorer la prise en charge des élèves, par ailleurs de plus en plus difficile ?

En même temps, les cadres éducatifs et administratifs ont l'impression de déployer d'importants efforts, dans le cadre d'une politique des ressources humaines volontaristes au service des élèves. Un certain nombre de mesures ont été prises mais leur lisibilité et leur cohérence ne semble pas être à la hauteur des enjeux et des attentes des acteurs. Le projet d'établissement et le contrat d'objectifs ne sont pas suffisamment lisibles dans l'établissement et ne font pas suffisamment l'objet de partage entre les acteurs et les parties prenantes. Faudra-t-il accompagner la mise en œuvre du nouveau projet d'établissement d'outils de gestion adaptés pour en promouvoir la lisibilité et pour favoriser la transparence de la politique éducative en lien avec une politique de gestion des ressources humaines adaptée. Par conséquent, un effort de communication et de transparence sera sans doute nécessaire de la part de l'encadrement du collège. Pour étayer l'implémentation du nouveau projet d'établissement, nous expérimenterons l'utilisation d'un tableau de bord.

Axe **moyens**

Les équipes expriment un fort ressenti de manque de transparence des outils comptables. Ils ne s'estiment pas être suffisamment informés, ni sur le suivi budgétaire, ni sur les consommations des heures de dotation globale horaire (DGH). Il y a une très forte attente pour faire des outils de gestion des leviers au service du projet d'établissement et de la transparence dans la gestion des moyens (financiers, DGH…). Le problème de l'alignement du budget de l'établissement, calé sur l'année civile, avec la mise en œuvre du projet d'établissement et des projets pédagogiques, programmés sur l'année scolaire. Dans cette optique, quel rôle peut-on attribuer aux outils de gestion pour atténuer cette contrainte liée au décalage entre les deux calendriers (civil et scolaire). Dans le même ordre d'idée, quel rôle peut avoir le foyer socio-éducatif, très actif au sein du collège avec des parents et des personnels très investis.

L'établissement et son environnement :



Points forts :	**Points faibles :**
grande **qualité du public** accueilli Présence au sein du collège de **pôles d'excellence** diversifiés (LV1 espagnole, CHAM, CHAD, basket, ODP, valorisation des enseignements des sciences ...) **Mixité** : source de richesse et de dynamisme Capacités à nous mobiliser autour d'objectifs communs Propension très forte à se mobiliser individuellement ou en petits groupes autour de projets ou en réponse à des demandes institutionnelles (à l'origine Stéarine a été créée pour répondre à une menace de fermeture du collège, il y a seize ans ??!!) Un dispositif d'accompagnement éducatif reconnu et adapté Une demi pension attractive et adaptée et personnel technique de qualité Diversité des publics accueillis et à besoins spécifiques : élèves en situation de handicap, élèves allophones, parents primo-arrivants, intégration d'élèves en situation de handicap dans les classes … Très forte mobilisation des enseignants de langues pour l'organisation des séjours à l'étranger Très forte mobilisation des parents et des personnels, notamment à travers le foyer socio-éducatif Un nombre de licenciés UNSS hors du commun, grâce au dynamisme de l'équipe de l'EPLE et à la présence de la section basket De solides partenariats, notamment avec le CRR, le comité basket …	Différences d'appréciation des approches pédagogiques, notamment liées à la gestion des parcours des élèves et à leur évaluation. Réponse insuffisante à l'hétérogénéité croissante du public accueilli et aux besoins spécifiques de certains élèves : difficultés liées à la mise en place de concertations nécessaires à un bon suivi des élèves, notamment ceux qui sont en difficulté, manque de vision transversale dans la prise en charge de ces élèves … Risque de fragilisation de nos équipes : différences accrues des niveaux, des effectifs à 30 rendent difficile l'individualisation des parcours … Travail d'équipe et cohésion diversement appréciés et à priori pas à la hauteur des attentes de certains !!! Pédagogies différenciées à accentuer Moyens TICE inadaptés, en quantité et en qualité – problème aigu de la prise en charge de la maintenance
Opportunités :	**Menaces :**

Bon positionnement du collège : centre ville, de bons élèves, bonne image Très bons partenariats avec le premier degré (IEN, directeurs des écoles, professeurs des écoles ...)	Proximité de collèges aussi prestigieux et sources de détournement de carte scolaire (l'inverse est vrai aussi) Partie de plus en plus importante de population accueillie, moins « malléable » et plus faible

Enjeux : Eviter les risques de « dualisation » de notre « système collège » pour faire de nos diversités, voire de nos contradictions, un gisement potentiel au service de la réussite de nos élèves. Faire face à la diversification du public accueilli qui est de moins en moins « malléable » et de niveau de plus en plus faible

Les axes du nouveau projet d'établissement :

Axes	Questions de fond posées
Elève	La scolarisation de l'élève, entre la classe et le parcours personnalisé : modalités ? rapports aux savoirs ? évaluations ? …
Processus	Sur quels processus clés mettre l'accent pour parfaire nos missions et pour atteindre l'objectif de réussite pour tous ? : quelles modalités pratiques pour y parvenir
Apprentissage organisationnel	Comment faire de nos expériences et de nos connaissances individuelles (ou en petits groupes) un bien collectif au service de nos élèves ? articulations projets vie scolaire et CDI et projet d'établissement, comment créer des connaissances collectives et comment les structurer dans le cadre d'une mémoire organisationnelle collective ? Définir un cadre général, des modalités pratiques de mise en œuvre, définir des besoins en termes de formation et d'investissement …
Moyens	Comment faire du cadre budgétaire et comptable un levier au service de notre projet d'établissement ? : Diagnostic sur l'utilisation des moyens, une autre répartition des crédits pédagogiques ?

Les attentes des acteurs et des parties prenantes, au regard de chaque axe :

Elève :

Trois domaines d'améliorations sont attendus. En premier lieu, les équipes attendent une meilleure formalisation de **parcours scolaires personnalisés** pour certains élèves assortis notamment de PPRE davantage construits. En second lieu, la prise en charge des élèves en difficulté doit être accompagnée de **mesures de remédiations scolaire et éducative** davantage structurées et lisibles, en lien avec le projet vie scolaire. Le troisième axe concerne enfin la nécessité de **différencier l'évaluation des élèves** en très grande difficulté.

Processus :

Pour améliorer la prise en charge de certains élèves qui sortent des critères habituels de ceux qui sont scolarisés au sein du collège Chevreul et pour contribuer à atteindre l'objectif de réussite pour tous, il sera nécessaire de parfaire le **protocole de construction et de suivi de leurs parcours scolaires**. Il faudra le rendre plus cohérent et plus lisible pour tous. Des PPRE mieux construits seront sans doute nécessaires. Nous devons également faciliter la pratique de concertation entre les équipes, par l'alignement de temps communs pour les réunions et la consolidation d'un processus de régulation à plusieurs niveaux. Nous devons également travailler à intégrer le service hébergement dans le processus global éducatif et faire de l'espace de restauration un vecteur supplémentaire d'éducation citoyenne. De la même manière, il nous faudra **développer le lien entre la classe et la vie scolaire** dans la gestion de l'absentéisme, des retards et des renvois de cours, notamment en développant la coopération entre le professeur principal et l'assistant d'éducation référent de la classe. Il nous faudra également faire de la **demi-pension un espace d'éducation citoyenne** et d'apprentissage du vivre ensemble. La pause méridienne doit être un moment privilégié pour développer des activités ludiques et pour accompagner les élèves dans l'apprentissage de l'autonomie, de la socialisation et de l'engagement citoyen.
D'une façon générale, nous devons avoir une lecture transversale de l'ensemble des activités offertes aux élèves. Nous devrons avoir le souci permanent d'offrir une gamme assez large d'activités complémentaires à tous nos élèves, en fonction de leurs besoins. Les parents souhaitent s'investir dans cet espace midi-deux, en apportant notamment leurs concours dans les animations d'ateliers ou de clubs ? Leurs représentants se sont même interrogés sur le manque d'activités proposées pendant cette plage. Le projet vie scolaire devrait contribuer à impliquer davantage les élèves et leurs parents dans une réflexion approfondie sur l'aménagement de cet espace-temps, autour d'un pôle vie scolaire restructuré autour du préau. Nous continuerons aussi à aménager des jeux extérieurs.

Apprentissage organisationnel :

Parallèlement à l'implantation d'e-lyco, **nous mettrons en place une mémoire organisationnelle** du collège qui nous permettra de partager des ressources pédagogiques, éducatives et administratives. La mémoire organisationnelle sera un levier important de cohésion entre les personnels et de lisibilité du nouveau projet d'établissement. Dans cette optique, nous souhaitons créer un environnement favorable à l'action, en accroissant la motivation et la mobilisation des personnels. Le développement des compétences et des capacités des personnels se fait en capitalisant sur les formations. La mémoire organisationnelle sera étayée par **un plan de formation continue** des personnels qui prendra en

compte notre volonté de mutualiser et de partager les connaissances et les expériences acquises. Nous aurons également à faire un effort pour développer une meilleure lisibilité du projet d'établissement.

Moyens :

A la demande des équipes, nous aurons à faire un effort dans la **transparence** et dans la **lisibilité** de notre politique de gestion des moyens : budgétaires, DGH … Dans cette optique, nous mettons en place un **outil de contrôle de gestion** pour promouvoir des leviers au service du projet d'établissement.

,

Mise en action / Objectivation / évaluation :

Axes	Actions	Effets attendus	Objectifs en termes d'indicateurs de résultat
	Personnalisation des parcours scolaires : PPRE : améliorer : qui ? quand ? quels objectifs ? qui les suit ? pp ? Contractualisation : mettre l'accent sur l'adhésion des élèves concernés et leurs familles Améliorer le suivi en faisant régulièrement le point	Obtenir la réussite pour tous les élèves Personnaliser les parcours Faire des outils du socle des leviers de la	**Bien connaître la sociologie de la population accueillie** **(**Effectif global - Pourcentage des boursiers - Structure des populations et des catégories socio-

Elève	**Suivi et Remédiation scolaire et éducative :** Mettre en place une étude surveillée pour soulager l'aide aux devoirs : demande forte Améliorer le dispositif de l'aide aux devoirs : repérage des élèves avant fin septembre, contractualisation (souligner le côté devoir, faire le bilan en conseil de classe) Soutien en français, mathématiques et en anglais : inclusion dans les emplois du temps professeurs et élèves, prise en charge par le professeur de la classe (si possible ?) par petits groupes Aide et accompagnement à programmer avec le professeur principal ou autres (volet méthodologique et apprentissage de la gestion de la scolarité) **Cadre de vie :** -Améliorer la propreté du collège et l'hygiène des toilettes : par une sensibilisation et une responsabilisation des élèves, par une surveillance accrue … -Réfléchir à la mise en place d'un service de contribution des élèves au maintien de la propreté et à l'hygiène (ramassage de papiers dans la cour et dans les couloirs à tour de rôle, vigilance sur le maintien des toilettes dans l'état de propreté …) -Faire ramasser les papiers par les élèves avant de quitter la classe	différenciation pédagogique et de l'évaluation Améliorer le cadre de vie des élèves	professionnelles (PCS)) Atteindre un **« taux de réussite globale des élèves »** de 100 % réussite au DNB - réussite au CFG - maîtrise des fondamentaux - Mise en place du socle commun des connaissances et des compétences par les équipes du collège - Maîtrise des langues vivantes - Diversité des parcours scolaires offerts – Mise en place des PPRE et de parcours individualisés - Image du collège en termes de réussite des élèves) Parvenir à des **« Conditions générales d'accueil des élèves »** performants **(taux de satisfaction proche de 100 %)** **(**Participation à l'UNSS – Participation aux ateliers - Ressenti des élèves quant à leur qualité d'accueil dans le collège : enquête auprès des élèves) La qualité du **« Processus de suivi des élèves en difficulté »** doit être situé à un niveau de satisfaction le plus élevé sur une échelle graduée. **(**Qualité du processus de suivi et de prise en charge des élèves en difficulté - Sorties prématurées du collège – Efficacité des mesures d'aide et

	Différenciation de l'évaluation : Notation à différencier (exemple dyslexie) – système de points bonus – évaluer aussi les compétences (Socles communs des connaissances et des compétences, livrets personnels de compétences) : coupler note et compétences pour redonner confiance + évaluer les progrès pour encourager + avoir une cohérence au sein de l'équipe pédagogique		d'accompagnement) Un **« Processus éducatif et vie scolaire »** au service du bien être des élèves et de leur réussite, ramené à un degré de satisfaction le plus élevé sur des échelles de satisfaction déclinées par acteur et partie prenante : (Pourcentage d'absentéisme - Nombre de mesures mises en place pour lutter contre l'absentéisme - Classification des mesures mises en place selon leurs degrés d'efficacité - Nombre d'actions mises en place dans le cadre du CESC - Pourcentage d'élèves ayant bénéficié d'actions mises en place par le CESC - Degré d'implication des équipes et des personnes à la planification et à la mise en œuvre des actions du CESC - Degré d'implication des élèves à la planification et à la mise en œuvre des actions du CESC - Degré d'implication des parents à la planification et à la mise en œuvre des actions du CESC
Processus	**Prise en charge des élèves en difficulté :** Réduire le délai de prise en charge, depuis le repérage ou le signalement jusqu'à la réponse appropriée en termes de remédiation Protocole de prise en charge à formaliser davantage : diagnostic, protocole de construction et de suivi des PPRE à formaliser en explicitant le rôle de chaque partie, les modalités de suivi, d'évaluation et de régulation **Absentéisme :** Améliorer le signalement et le délai de traitement des situations d'absentéisme chronique **Repos méridien :** développer un programme	Mettre en **cohérence** les actions et la communication entre la direction, la vie scolaire et les professeurs Expliciter l'**articulation** entre le travail en classe et les actions de remédiation, par un **contrat** clair entre l'élève, ses parents, les équipes éducatives et pédagogiques et la	La **« Place accordée au dialogue avec les parents »** doit être à la hauteur de notre volonté d'en faire de véritables partenaires éducatifs (indicateur agrégé à partir des indicateurs de suivi suivants : (Qualité de l'accueil des parents (ressenti) : enquête auprès des parents - Nombre de réclamations des parents - Qualité et durée de réponse à des demandes de parents ou du public en général - Nombre de réunions organisées pour les parents - Taux de participation des parents aux différentes réunions organisées - Nombre de réunions avec les

	d'activités en lien avec le projet vie scolaire **Meilleure intégration de la restauration dans l'effort éducatif commun :** -par l'amélioration de la communication avec les élèves, avec les parents et avec les personnels (e-Lyco, signalétique, présence et intervention d'adultes au self …) -par un effort de communication sur la qualité de la restauration : bio, approvisionnement de produits de proximité, diététique … **CESC :** Réactiver les activités du CESC dans le cadre d'un programme travaillé en lien avec nos partenaires éducatifs dont les parents et à partir d'un diagnostic des besoins en termes d'actions à programmer. Il faudra y intégrer les problématiques du vivre ensemble et l'impact de l'attitude de nos élèves sur l'environnement du collège (voisinage, commerçants …)	direction du collège Générer un réel **engagement** et une motivation de la part de l'élève et de sa famille Accentuer la **lisibilité du processus** de suivi de l'élève en difficulté, en facilitant la lisibilité du processus de prise en charge de certains élèves qui peut aider à plus de cohérence entre les intervenants et à plus d'efficacité dans l'action. Améliorer la gestion de l'absentéisme et des retards des élè	représentants des parents - Nombre de témoignages positifs de parents - Pourcentage de non réinscriptions) L'**intégration du service hébergement au processus éducatif** doit refléter un rayonnement et un degré de satisfaction maximum (échelle**)** (Nombre d'élèves demi-pensionnaires - Nombre de réclamations liées à la DP - Nombre de réunions de la commission restauration - Enquête de satisfaction restauration et vie scolaire) Le **« Lien avec l'environnement »** doit être porteur en termes d'image (échelle à construire à partir des indicateurs de suivi suivants) : Nombre d'incidents d'environnement et de voisinage attribués à nos élèves - Nuisances provoquées par l'établissement - Impact en termes d'image
	Pour créer à terme les conditions de l'apprentissage organisationnel, il est proposé de construire d'abord une **mémoire organisationnelle** du collège avec trois volets : **Mémoire pédagogique :** archiver l'ensemble des actions pédagogiques sur e-lyco (publique) (quoi, qui, quand et où ?) – Faire un compte-rendu des actions sous forme d'articles sur e-lyco (publique)- Expliciter les procédures de mise en place des actions sur e-lyco pour les personnels **Mémoire vie scolaire :** Mettre à disposition	Faire de la mémoire organisationnelle, un levier de partage et de cohésion entre les équipes et un levier de politique de communication et de lisibilité du projet d'établissement et de la politique éducative	Impulser un **« Processus de Mise en œuvre de la mémoire organisationnelle »** Mise en place d'actions dédiées et pilotées par un comité de pilotage consacrées à la mise en place de la mémoire organisationnelle – Mise en place d'outils de gestion de la mémoire organisationnelle (livrets de bord, thésaurus, fichiers, espaces de stockage …) – Mesure d'impact sur le fonctionnement de l'établissement

Apprentissage organisationnel	l'ensemble des documents vie scolaire et des procédures – Expliciter des informations pratiques sur une feuille A3 **Mémoire administrative :** Mettre à disposition des élèves et des parents d'un ensemble de documents sur e-lyco – Accessibilité aux personnels à un ensemble de documents personnels – Construire un fascicule d'accueil pour les nouveaux arrivants Mettre en place une **formation** d'une journée sur e-lyco et sur la construction de la mémoire organisationnelle : matin : partie théorique, l'après-midi : pratique Pour conforter la construction d'une mémoire organisationnelle, il faudra aussi **améliorer la communication interne :** -par une meilleure communication horizontale (échanges inter-catégoriels, comm. Interpersonnelle …) -le déploiement d'e-lyco -une meilleure communication verticale (informer pour mieux prendre en charge les élèves, plus de transparence …) -valoriser le travail des agents et des autres personnels La **gestion des ressources humaines** doit contribuer davantage à la cohésion des équipes et des personnels et à l'amélioration des conditions de travail. Elle doit être accompagnée d'un **plan de formation** continue des personnels Le bien-être des personnels et leur motivation doivent faire partie d'un axe prioritaire de la GRH Améliorer la **lisibilité du projet d'établissement** et la transparence de la politique éducative de l'établissement	Développer une gestion des ressources humaines de nature à prendre en compte l'évolution de la sociologie du public accueilli et tenir compte davantage des conditions de travail des personnels	

	Faire le point sur le déploiement et sur l'utilisation **d'e-lyco** et **généraliser** son utilisation en développant suivi et formation		
Moyens	**Outils de contrôle de gestion pour une meilleure transparence :** Construire des **outils de contrôle de gestion** pour promouvoir la **transparence** dans la gestion des moyens du collège (financiers, dgh, hse …) et en faire des leviers au service du projet d'établissement : meilleur **suivi des heures**, du **budget**, principe de **globalisation** de la répartition budgétaire, en pôles, à pérenniser. Assurer un meilleur **affichage des informations liées au suivi des moyens** Construction en cours d'un tableau de bord prospectif comme outil de contrôle de gestion et de suivi du projet d'établissement. Il sera également adapté au suivi budgétaire. Il sera complété plus tard par la construction d'un système de comptabilité analytique	Améliorer la transparence des outils comptables Améliorer la lisibilité du projet d'établissement Améliorer l'information sur le suivi budgétaire et sur les consommations des heures de dotation globale horaire (DGH)	Veiller à **« aux Equilibres budgétaires / projet d'établissement »** en vérifiant notamment les équilibres suivants : **.** Cash flow, évolution de la réserve de trésorerie, résultats comptables et financiers, ratios de gestion Analyser et informer de **«l'Utilisation de la DGH / projet d'établissement » :** Evolution h/e, suivi des consommations horaires par rapport à la grille, suivi hse dans le cadre de l'accompagnement éducatif et de l'aide personnalisé, impact de l'aide, de la remédiation et de l'accompagnement éducatif

,

Annexe 1. Projet vie scolaire :

Axes	Domaines d'action	Effets attendus
Elève	Apprentissage du métier de l'élève Etude surveillée et aide aux devoirs Cadre de vie	Epanouissement des élèves Autonomie Responsabilisation Réussite pour tous
Processus	Parcours scolaires et prise en charges des élèves en difficulté Education citoyenne et prévention des incivilités Le repos méridien, un espace- temps pour l'apprentissage du vivre ensemble	Suppression de l'absentéisme chronique Promouvoir la continuité pédagogique et éducative et prévenir le décrochage scolaire Prévenir la violence scolaire Un référent assistant d'éducation par cycle Relancer les activités du CESC Développer et harmoniser les activités du midi-deux et faire de la demi-pension un espace d'éducation au vivre ensemble
Apprentissage organisationnel	Mémoire vie scolaire Gestion des ressources humaines Communication et lisibilité	Construction d'une mémoire vie scolaire : procédure, statistiques, indicateurs, tableau de bord Expliciter des informations pratiques sur une feuille A3 Dynamiser l'équipe vie scolaire et accompagner les personnels dans leurs projets professionnels Intégration et valorisation de l'équipe
Moyens	Quels moyens pour le projet vie scolaire Tenu d'un tableau de bord	Accompagner le projet vie scolaire grâce à une distribution cohérente et optimale des moyens de l'établissement



Annexe 2. Projet documentaire

Centre de Documentation et d'Information
Collège Chevreul
Projet documentaire présenté en 2013-2014
par le professeur-documentaliste,
Madame Cotte-Martinez

Les actions proposées dans le présent projet s'organisent d'abord en fonction des objectifs définis par le projet d'établissement et le contrat d'objectif, s'appuient sur le socle commun et les priorités académiques en documentation (projet académique 2013-2017). Quoi qu'il en soit les actions envisagées sont toujours centrées sur la réussite des élèves.

La mission pédagogique et éducative du professeur-documentaliste s'exerce dans le cadre de la circulaire du 13 mars 1986, du protocole d'inspection du 19 février 2007 et du référentiel de compétences des professeurs documentalistes du 1er juillet 2013. La mission d'ensemble

vise « à développer chez l'élève l'envie d'apprendre, à satisfaire sa curiosité en lui fournissant méthodes et outils, et à développer son esprit critique face aux diverses sources de connaissance et d'information ».

Le projet sera d'abord présenté de manière synthétique et sera ensuite détaillé en annexe.

Projet documentaire : tableau synthétique

Axes de mission du professeur-documentaliste	Processus	Effets attendus	Evaluation
Former les élèves à la maîtrise de l'information, des médias	***- Mise en place d'objectifs, d'apprentissage et d'évaluation de l'éducation aux médias et à l'information*** ***- Mise en place de travaux interdisciplinaires faisant appel à la recherche et à la maîtrise de l'information*** ***-Accompagner la production d'un travail personnel d'un élève ou d'un groupe***	***- Travailler en collaboration avec les autres enseignants*** ***- Développer les compétences info-documentaire des élèves*** ***- Favoriser l'accès progressive des élèves à l'autonomie*** ***- Utiliser et faire reconnaître le CDI comme un lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information***	***- Nombre de projets, et contenu*** ***- Socle commun de compétences***
Favoriser l'accès à la lecture par des actions diversifiées	***- Développer une politique de lecture en relation avec les autres professeurs*** ***- Réfléchir à l'utilisation des outils et ressources numériques. Faciliter leur intégration dans les pratiques pédagogiques*** ***- Mettre en place des projets collaboratifs stimulant l'intérêt de l'élève pour la lecture***	***- Permettre à chaque élève de trouver un intérêt et une utilité à la lecture*** ***- Introduire les outils numériques dans l'apprentissage des élèves*** ***- Diversifier les ressources papiers et numériques*** ***- Travailler en équipe avec les autres enseignant***	***- Ratio Acquisitions/ Besoin/*** ***- Bilan des projets***
Mettre en œuvre une	***- Travailler avec le chef d'établissement et un***	***- Travail d'équipe***	

politique documentaire de l'établissement qu'il contribue à définir	***groupe de l'équipe éducative à la construction d'une politique documentaire de l'établissement : état des lieux, besoins, objectifs, résultats, indicateurs, évaluation, mémoire organisationnelle*** ***- Recenser et analyser les besoins de la communauté éducative en ressources documentaires et informationnelles***	***- Faire que la réflexion et le projet finalisé puissent être le ciment de la cohésion entre équipes, pour la réussite de nos élèves*** ***- tableau de bord et des indicateurs*** ***- Construire une propective pour un CDI de demain*** ***- Construire une politique documentaire reconnue comme outil déterminant au fonctionnement de l'établissement***	***- tableau de bord et indicateurs (bilan de fin d'année)*** ***- implication d'une équipe éducative***
Assurer la responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement	***- Recenser et analyser les besoins de la communauté éducative et des élèves en ressources documentaires et informationnelles*** ***- Gérer le fond documentaire, et gérer le portail documentaire e-sidoc (dont BCDI)*** ***- Diversifier les ressources documentaires papiers et numériques*** ***- Participer à la définition du volet numérique du projet d'établissement***	***- Accès des élèves à l'autonomie*** ***-Construire une organisation et une gestion dynamique et propective du CDI au service de l'élève et des référents***	***- questionnaire aux enseignants , aux élèves (Besoin, et bilan)*** ***- Bilan avec le chef d'établissement***
Faciliter l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel	***- Mettre en place des projets de découverte des cultures artistique, linguistique, scientifique et technique.*** ***- Utiliser les outils et les ressources numériques pour faciliter l'ouverture de l'établissement vers l'extérieur*** ***- Mettre en place des projets interactifs avec la participation d'intervenants extérieurs***	***Investissement de l'élève dans son travail grâce à l'adhésion à un projet d'ouverture***	***- questionnaire aux enseignants , aux élèves (Besoin, et bilan)*** ***- Bilan avec le chef d'établissement***

Annexe : Projet documentaire : Actions 2013-2014

Axe 1 :
Contribuer à former les élèves à la maîtrise de l'information, et des médias

Action 1-1 : Apprentissages info-documentaires

Public : 4 sixièmes -

8 séances en demi-groupe

Objectifs :
- Acquérir une démarche documentaire du questionnement du sujet de recherche d'information à la production finale :
QUESTIONNER, donc comprendre son sujet de recherche,
RECHERCHER, donc trouver et utiliser l'information,
CONFRONTER, donc vérifier et évaluer l'information,
SELECTIONNER, donc valider l'information ,
RESPECTER, donc tenir compte du Code de la Propriété Intellectuelle, du droit à la vie privée, du droit à l'image,...,
TRAITER, donc reformuler et organiser l'information.

Evaluation : Compétence socle commun : voir progression détaillée des séances d'initiation à la recherche documentaire

Action 1-2 – Le journal du collège :

Public **:** Formation d'une rédaction de journal intégrant tous les élèves y compris ceux en difficultés d'apprentissage

Objectifs :
- Créer un journal des élèves (version papier et en ligne sur le site du collège)
- Sensibiliser aux règles du journalisme, au travail et à l'écriture journalistique
- Apprendre à utiliser le logiciel Scribus (maquette)
- Apprendre à travailler en équipe et à être plus autonome
- Créer un outil de communication et d'expression à l'attention des élèves, des parents, et de l'équipe du collège
- Accompagner le travail de production personnel de l'élève dans sa recherche documentaire et la rédaction d'article

périodicité : 3 journaux dans l'année

Action 1-3 - Mise en place de projets coopératifs

Public : Tous

Objectif :
Mise en place de projets coopératifs avec les autres enseignants permettant :
*la consolidation des apprentissages dans l'utilisation du logiciel documentaire BCDI
*la maîtrise des fonctionnalités des moteurs de recherche
*l'acquisition d'une méthodologie documentaire

Action 1-4 – Classe presse

Public : 4e4

Objectifs : Se familiariser avec l'écriture et le métier de journaliste, Apprendre à lire la presse avec un œil critique

Action :

Participation de la classe de 4e4 au « Challenge Ecriture »
Le Thème est « Innovons ! ». Le thème pourra être décliné : innovons dans la vie quotidienne, dans le vivre ensemble, innovons dans le sport, et dans les innovations et métiers, les innovations énergétiques, technologiques, scientifiques.

Du 25 novembre au 20 décembre et du 6 janvier au 31 janvier 2014 soit 8 semaines, chaque élève recevra du lundi au vendredi un exemplaire du courrier de l'ouest, et, du 3 février au vendredi 14 février 2014, dix exemplaires des deux quotidiens seront adressés.

Un journaliste du courrier de l'ouest interviendra trois fois : présentation du métier de journaliste, atelier écriture d'article, illustration des articles.

La classe transmettra 6 articles au courrier de l'ouest, les meilleurs articles feront l'objet d'une parution.

Axe 2 : Favoriser l'accès à la lecture par des actions diversifiées

Action 2-1 - « Prix littéraire j'ai lu, j'élis », Prix littéraire des ados de la ville d'Angers

Public : Les élèves de 4ème et 3ème et
la classe de Mme Peltier 3ème5

Objectifs généraux :
Favoriser la lecture des élèves petits ou non lecteurs, inciter les élèves à une lecture active en leur proposant des choix et de les argumenter auprès de leurs pairs, rendre attrayant cet effort en l'accompagnant d'animations autour des titres lus, se positionner en citoyen (vote).
Développer les pratiques de lecture chez les élèves, mettre en valeur le fonds existant au CDI et organiser des animations autour de la lecture.
Actions :
Chaque élève lit un des 6 livres de la sélection selon son choix.
Rencontre avec deux auteurs : - Florent Ferrier pour son livre *Le huitième continent*
- Jo Witek pour son livre *Peur Express*
Rencontre de l'auteur lauréat au théâtre Chanzy en avril

Coût prévisionnel : - 160 euros à verser aux bibliothèques de la ville d'Angers (vrai de rencontre des deux auteurs)
- 170 euros achat livre de la sélection

Action 2-2 - Le Comité de lecture

Public : 5ème, 4ème, 3ème
Objectifs :
Offrir aux élèves la possibilité d'exprimer leurs propres opinions et de se forger un esprit critique
Créer un groupe d'échange dans une ambiance conviviale
Action :
Échange sur les livres ou BD lus par chacun
Faire participer les élèves à l'acquisition de livres pour le CDI : proposition par les élèves de nouveautés romans et BD.
Faire participer les élèves à la réunion de tous les comités de lecture de la ville d'Angers. Ils devront lire environ 25 livres et en débattre avec les autres comités de lecture – collaboration avec la bibliothèque Toussaint.

Coût prévisionnel : 250 euros financement FSE 170 euros

Action 2-3 – Club Manga

Public : Tous

Objectif : Favoriser la lecture en diversifiant les ressources

Actions :
- Echange sur les Mangas lus par chacun
- Participation au prix Mangalu : lecture de 10 mangas, vote , atelier écriture de mangas
- Intervention le 28 janvier de la Librairie Azu Manga : Thème de l'intervention « l'histoire du manga »

- Echange avec le club manga du collège David d'Angers

Coût prévisionnel : 150 euros dont FSE 100 euros

Axe 3 : Faciliter l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel

Action 3-1 Journée de langues étrangères

Public : tous -

Objectifs :
Mettre en valeur les langues enseignées au collège,
Offrir aux élèves une ouverture culturelle et linguistique
Comprendre l'utilité de l'apprentissage d'une langue dans la sphère privée, scolaire et professionnel (intervenant extérieur)

Action : Journée de la langue allemande : intervention d'un étudiant allemand, recherche documentaire avec les élèves germanophones, production d'affiches par les élèves, intervenant dans des classes , exposition au CDI et dans le collège, menu spécial à la cantine

Action 3-2 – La semaine de la presse

Public : tous
Objectifs : Aider les élèves à comprendre le système des médias, à former leur jugement critique, à développer leur goût pour l'actualité et à forger leur identité de citoyen.
Actions prévues :
- Participera à la 25ème Semaine de la Presse qui aura lieu du 25 au 29 mars 2014
- Le CDI recevra gratuitement une soixantaine de périodiques très variés pendant 10 jours. Un kiosque sera réalisé par les élèves (presse locale/régionale/nationale/périodicité/thématique.)
Le thème est : « Une info, des supports »

Action 3-3 – Orientation 3ème

Public : groupe ODP 3ème et classes de 3ème
Objectifs :
- Former l'élève à la démarche de recherche documentaire sur les métiers

Action : Séance au CDI de découverte du kiosque et du site ONISEP

Action 3-4 – Le printemps des poètes

Public : Tous

Objectif : - Sensibiliser les élèves à la poésie

Action : Concours de poésie 8 mars au 4 avril 2014. Le thème est « l'art »
Atelier écriture de poésies

Action 3-5 Projet « communiquer avec l'extérieur »

Objectifs : - Ouvrir l'établissement sur son environnement éducatif et professionnel
- Communiquer avec d'autres établissements avec des outils numériques
- Mettre les nouvelles technologies aux services des apprentissages notamment en langues étrangères

Actions : - Installer au CDI un écran, une application permettant la visio-conférence.
- Communiquer avec des correspondants notamment en langues étrangères

Action 3-6 Collaboration avec d'autres centres de ressources

Le CDI est en relation avec la bibliothèque Toussaint. La bibliothèque permet l'emprunt de livres aux collectivités pour 6 mois (emprunts d'ouvrages pour l'histoire des arts)

Pour compléter le fonds documentaire disponible au CDI et ainsi faciliter la recherche documentaire et la lecture, des ouvrages sont empruntés à la Bibliothèque Toussaint (ex : des romans sur « la Rome et Grèce Antiques » projet avec les enseignants de Français (Mme De Souza Dias, des documentaires sur « les animaux au cours des saisons » projet avec les enseignants de SVT...)
Collaboration avec les documentalistes d'Angers (notamment du collège David D'Angers)

3-7 Divers :

Présentoir « Servez-vous » au CDI présentant les activités culturelles locales et nationales.
Atelier écriture « semaine du goût » - concours d'écriture de recette
Contact avec le Palais de justice : « Réservation » pour que les élèves assistent à des audiences (M. Barlier/ Mme Pithon/ Mme Comte)

Axe 3 : Assurer la responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement

L'enseignant documentaliste a la responsabilité du fonctionnement du CDI et du système d'information documentaire.
La documentaliste a constitué un comité d'aide lui permettant d'optimiser le fonctionnement et la gestion du CDI.

Action : Le comité d'aide à la documentaliste

Public : groupe de 7 élèves

Objectifs : - Responsabiliser les élèves, Education à la citoyenneté,
- Faire acquérir des compétences aux techniques documentaires et de gestion d'un CDI: cotation, logiciel documentaire, communication e-sidoc
- Participer à la vie du collège en aidant la documentaliste

Lycée E. Mounier

Dossier suivi par :

1 Passage Robert Schuman
B.P. 63045
49017 ANGERS CEDEX 02

Téléphone
02 41 43 96 61

Fax
02 41 43 79 75

Mél.
ce.0492089e@ac-nantes.fr



Projet d'établissement 2015 - 2019

Sommaire

- Introduction
- Présentation du lycée
- Diagnostic
- Axes du projet, questionnements et attentes
- Le projet : objectivation, mise en action, évaluation
- Conclusion

Introduction

La construction du nouveau projet d'établissement arrive au terme d'une période de réflexion et d'échanges. Nous pouvons d'ores et déjà vous en proposer une formulation autour de quatre axes.

Ce projet sera l'expression de la politique éducative que nous mettrons en œuvre au sein de l'établissement, dans le respect des programmes, des orientations nationales et académiques pour les 4 prochaines années.

Son objectif général sera de conforter la réussite de tous les élèves. Cet objectif s'exprime également en lien avec la recherche permanente d'une meilleure efficacité des actions pour une éducation citoyenne.

Il s'appuie sur un diagnostic partagé des forces, faiblesses et potentiels de l'établissement. Ce diagnostic met en évidence une image positive de l'établissement et de ses équipes. Ce projet prend appui sur un potentiel caractérisé aussi par un fort investissement des élèves dans la vie de l'établissement et une forte implication des familles dans la scolarité de leurs enfants. Ces derniers font confiance à l'établissement. Cette confiance et le potentiel interne de l'établissement constituent un appui important sur lequel le développement projeté devra s'enraciner.

Présentation du lycée

Le lycée Mounier est un petit lycée général qui fait réussir ses élèves mais qui présente le paradoxe d'accueillir des élèves dont l'origine sociale ne correspond aucunement à celle du quartier au cœur duquel il se trouve. En effet, le lycée est implanté dans un quartier défavorisé de la périphérie d'Angers, le quartier Monplaisir. Les élèves, pour la majorité d'entre eux (70%), habitent les communes rurales et péri-urbaines du nord-est d'Angers ; moins de 15 % sont issus du quartier Monplaisir (une dizaine seulement en 2014/2015) ; 15 à 20 % sont domiciliés dans le secteur est de la ville d'Angers.

S'il y a une hétérogénéité sociale au lycée (CSP défavorisées entre 30 et 35 % selon les années, moins de 20 % de CSP favorisées), un nombre conséquent d'élèves (jusqu'à 25 % certaines années) est « primo lycéen », c'est à dire le premier de sa famille à suivre une

scolarité en lycée général et technologique. Il nous est donc nécessaire d'expliciter les enjeux, les attendus, les méthodes de travail au lycée ainsi que la nécessaire anticipation des études supérieures. Ce sont essentiellement ces élèves qui éprouvent des difficultés importantes en seconde.

573/

Au cœur d'un quartier, le lycée présente un fort potentiel de réussite. Il bénéficie d'une excellente image de la part des élèves et de leurs parents. Les élèves font preuve d'une très grande qualité d'écoute et sont épanouis. C'est un lycée calme, au climat serein, où il n'y a aucun problème de violence, ni en interne, ni aux abords. L'image auprès des angevins demeure pour autant fragile et la cohabitation avec le collège Lurçat ne facilite pas la perception d'un lycée général sans particularité.

Les effectifs du lycée ont été stables jusqu'à la rentrée 2014. Ils ont connu une forte hausse à la rentrée 2015 (+ 20 élèves). Le constat de rentrée 2015 fait état de 503 élèves, dont 65 étudiants en BTS.

La structure pédagogique du lycée se compose de 5 classes de seconde, de 4 classes de première et de 4 classes de terminale. L'établissement prépare aux baccalauréats ES, L, S et STMG ainsi qu'au BTS NRC (Négociations Relations Clients).

Les performances du lycée sont excellentes. Les résultats au baccalauréat ont été consolidés durant ces dernières années. Ils comptent désormais un taux global supérieur à 98 %. Il confirme la tendance enregistrée en 2012 qui plaçait déjà ce niveau de performance à 98 %. Le taux de réussite en BTS dépasse 92 %. Ces performances placent l'établissement dans les premiers du département. Ils confirment surtout la capacité des équipes à faire réussir leurs élèves, même au prix d'une durée de scolarisation moyenne plus longue que la moyenne académique et un taux de redoublement en seconde plus élevé.

Diagnostic

Points forts :	Points faibles :
Très fort taux de réussite Qualité du public accueilli Présence au sein du lycée de pôles d'excellence et d'attractivité autour du sport et des langues (sections européennes) Très forte mobilisation des équipes pédagogiques et éducatives pour la réussite des élèves : qualité de l'écoute et du suivi, disponibilité (la qualité du suivi est très appréciée par les élèves) Mixité : source de richesse et de dynamisme Très fortes capacités des équipes à se mobiliser autour de projets innovants, structurants et/ou en réponse à des enjeux sociétaux importants : liaison lycée/université, cordées de la réussite, lutte contre les stéréotypes dans les processus d'orientation (« il ou elle s'oriente »), lutte contre les discriminations, Orientation post-BTS, échanges internationaux : Berlin, Northwest school of Seattle, Séville … Un dispositif d'accompagnement personnalisé opérationnel Qualité de l'encadrement (classe et vie scolaire) appréciée des élèves et des parents Une gestion technique et financière saine Une demi-pension sur place et du personnel technique de qualité Diversité des publics accueillis et à besoins spécifiques : élèves en situation de handicap, élèves allophones, parents primo-arrivants, intégration d'élèves en situation de handicap dans les classes … Très forte mobilisation des enseignants de langues pour l'organisation des séjours à l'étranger Très fort potentiel de mobilisation autour des questions liées à la citoyenneté et aux valeurs du vivre ensemble : course contre la faim, handisport, journée de la jupe… CVL actif Très forte mobilisation des parents : très investis dans les différentes instances du lycée (CA, CP, CESC …)	Très fort taux d'évitement (50 % à 60 % de notre public nous évite) En complément, nous accueillons en seconde une part de plus en plus importante d'élèves fragiles, souvent en échec d'orientation post-troisième (alternativement à une seconde pro refusée). Leur fragilité est due également à un passage en inadéquation avec les capacités de l'élève. en force (souvent obtenu à l'issue d'une commission d'appel). Cela engendre souvent, dans certaines classes, un écart important entre les niveaux de ces élèves et ceux qui ont un parcours classique. Risque de différences accrues des niveaux … Réponse adaptée à l'hétérogénéité croissante du public accueilli et aux besoins spécifiques de certains élèves à accentuer : Mise en place de concertations, suivi des élèves en difficulté, notamment en AP, différenciation des approches pédagogiques et de l'évaluation, … Très fort taux de réorientions post-seconde : fidélisation moindre, risque de sensation « d'écrémage » A ENLEVER Gestion de parcours individualisés à accentuer Le lycée gagnerait à être plus connu, surtout de son public périurbain Moyens TICE inadaptés, en quantité et en qualité Fonctionnement de l'UNSS à revoir : ne profite pas de la dynamique liée à la présence d'une section EPS Pôle lettre insuffisamment étayé par des options ad hoc (arts plastiques …) Positionnement budgétaire peu lisible par rapport à des projets structurants (échange avec Seattle) Mauvaise qualité du bâtiment inadaptation des salles, notamment pour l'étude ou la permanence – absence d'ascenseur La sécurisation des espaces sportifs

De solides partenariats, notamment avec la DRAC, l'université d'Angers	

Diagnostic (suite) :

Opportunités :	**Menaces :**
Le lycée jouit d'une excellente image auprès des élèves et des parents, actuels et anciens : il s'agit là d'un fort potentiel en termes d'image qu'il conviendra d'exploiter Positionnement géographique du lycée pouvant lui donner un vivier important d'accueil d'élèves supplémentaires : façade est et nord-est à fort potentiel démographique Le lycée est placé au cœur d'un quartier populaire à forte mixité sociale (contrairement à ce qu'on pense). La fuite d'une partie de la population du quartier commence dès la fin du primaire (fuite du collège). Le positionnement du lycée pourrait être un atout, vis-à-vis de parents, souvent de primo-lycéens et pouvant voir dans notre établissement une étape adaptée dans le parcours de leurs enfants en termes d'échelle et de qualité de prise en charge, particulièrement en seconde. Les parents sont rassurés par une structure d'accueil telle que celle offerte par notre lycée. Certains seraient tentés de scolariser leurs enfants davantage à Mounier, évitant les grosses structures tels que Joachim du Bellay ou Chevrollier. Cet avis a été confirmé par les représentants des parents et lors de la dernière journée porte ouverte. Le quartier est concerné par une opération ANRU (agence nationale de rénovation urbaine) qui pourrait impliquer le lycée dans le cadre d'une restructuration, nécessaire et attendue (négociations en cours : tous les espoirs sont permis) De réels partenariats sont soit en cours, soit envisagés, avec les écoles supérieures (CNAM, ESSCA …) et l'université pour promouvoir l'enseignement post-baccalauréat, au sein du lycée et post-BTS et donner plus de perspectives à nos étudiants (consolidation des parcours d'études dans l'optique « bac moins	Encastrement du lycée, au cœur d'un quartier à réputation difficile, empêche un réel essor et nuit même à son image : source de détournement de la carte scolaire, fragilisation permanente de l'équilibre précaire obtenu et de l'image d'un lycée qui fait réussir Proximité d'un collège en situation très difficile et entaché d'une image contrastée, source de potentielles fuites de familles préurbaines voire rurbaines détournement de carte scolaire ATTENTION Partie de plus en plus importante de population accueillie, moins « malléable » A EVITER et plus faible Dispositifs scolaires de proximité ne permettant pas à un nombre important d'élèves de parvenir au niveau de la seconde générale (parcours scolaires insuffisamment sécurisés en amont) Taille critique du lycée ? Risques de débordements aux alentours du lycée qui demandent une vigilance régulière et un contact permanent avec tous les acteurs locaux

trois/bac plus trois »). **576/**	

Les axes du projet, questionnements et attentes

AXES	Questionnements	Attentes	Points d'amélioration
Elèves	Comment faire du potentiel du lycée un outil de réussite pour tous les élèves qui y sont scolarisés ? Comment peut-on améliorer la mobilisation des élèves dans leurs parcours scolaires et de citoyen ?	Développement de l'autonomie au travail des élèves Suivi et Remédiation scolaire et éducative Cadre de vie Ouverture / partage	Mobilisation et adhésion de certains élèves et de leurs parents Parcours culturels Parcours de citoyen
Processus	Sur quels processus clés mettre l'accent pour parfaire nos missions et pour atteindre l'objectif de réussite pour tous ? : quelles modalités pratiques pour y parvenir ? Quels leviers actionner ? Quels partenariats mettre en œuvre ? Quelle coordination mettre en place ?	Personnalisation des parcours scolaires Différenciation de l'évaluation Transversalité des actions et travail en équipe AP : répondre aux besoins des élèves Coordination temps scolaires/vie scolaire/ familles	Différenciation pédagogique Sécurisation des parcours scolaires Renforcement du lien socle commun/seconde Renforcement de l'accès aux études supérieures Consolider le cursus des études supérieures et d'insertion professionnelle
Ressources internes et apprentissage organisationnel	Comment faire des expériences isolées un bien collectif au service de nos élèves ? Définir des besoins en termes de formation, de communication et d'investissement Comment faire valoir le potentiel interne en image porteuse en externe ?	Ressources pédagogiques, éducatives et administratives. Mémoire organisationnelle Plan de formation Mutualisation et partage des connaissances et expériences acquises. Parents et élèves : relais d'image et de promotion du lycée	Soutien à l'engagement des personnels Communication Image : identification (international ?) Formation post-baccalauréat (apprentissage ?) Partenariats

577/ **Moyens**	Comment faire des moyens budgétaires et humains un levier au service de notre projet ? Comment améliorer la lisibilité des règles d'attribution des crédits pédagogiques ?	Transparence et lisibilité Gestion des moyens budgétaires. Amélioration des TICE	Démarche de projet : moyens/objectifs Meilleure prise en compte des ressources des acteurs (ressources humaines, savoir-faire, mutualisation...) : Travailler dans une logique de ressources éducative. Sécurisation des abords – Restructuration du lycée

Le projet : objectivation, mise en action, évaluation

Axe : Elève		
	Objectifs	**Mise en action**
« Pour réaliser mes missions, comment dois-je prendre en charge les élèves ? »	Faire réussir tous les élèves, notamment en ouvrant les champs des possibles pour l'orientation des élèves. Faire également prendre conscience aux élèves des différences et favoriser auprès des élèves l'insertion des personnes présentant un handicap par exemple.	Accompagnement personnalisé Engagement clair du lycéen et de sa famille Mobilisation des moyens du lycée
	Développer l'autonomie au travail des élèves Accentuer le suivi et la remédiation scolaire et éducative	
	Promouvoir l'ouverture et le partage, notamment en développant la culture littéraire, scientifique, … des élèves.	Prix Chimère – Dispositif passerelle – semaine de la presse Ateliers artistiques théâtre et danse Séjours et échanges internationaux Olympiades nationales de la chimie – kangourou des maths Liaison lycée / université - Lutte contre les discriminations : orientation des filles et des garçons (« il ou elle s'oriente ») Mobilisation autour des questions liées à la citoyenneté et aux valeurs du vivre ensemble : handisport, course contre la faim, journée de la jupe, journée banalisée sur la laïcité ...
	Eduquer le citoyen de demain, notamment en faisant réfléchir les élèves sur la place des femmes et des hommes dans la société	

EVALUATION

Eléments à mettre sous contrôle	Indicateurs	Objectifs
Sociologie du public accueilli Conditions générales d'accueil des élèves Taux de réussite globale des élèves Suivi de cohorte	PCS – Structure des effectifs par collège d'origine - % de réussite au bac et au BTS – statistiques de suivi de cohorte (à préciser)	Ramener le « taux de passage apparent » entre les 3ème publics (collège du secteur) et le lycée à 60 % minimum (55.7% actuellement) – Maintenir le % de réussite aux examens au niveau actuel

Axe : Processus		
	Objectifs	**Mise en action**
« Dans quelles processus dois-je exceller pour aider à la réussite de tous les élèves ? »	Pérenniser le potentiel de réussite des élèves Personnaliser d'avantage les parcours scolaires Différencier l'évaluation Quelle évolution souhaitons-nous donner à notre carte des formations ?	AP : Lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture Lisibilité et coordination des moyens du lycée (contrat, suivi, coordination, évaluation...) Cohérence des actions et de la communication entre la direction, la vie scolaire et les professeurs Articulation entre le travail en classe et les actions de remédiation, par un contrat clair entre l'élève, ses parents, les équipes éducatives et pédagogiques et la direction du collège Engagement et motivation de la part de l'élève et de sa famille Lisibilité du processus de suivi de l'élève en difficulté, Action « il ou elle s'oriente » Options de formation en L, pérennisation des SI ? – post-bac (post-BTS, BTS en un an, BTS apprentissage, BTS sécurité ?)
	Promouvoir la transversalité des actions et le travail en équipe	Veille éducative - Equipe éducative - Formalisation des parcours personnalisés (PAI, PPRE ...) - Cordées de la réussite Lutte contre les stéréotypes dans les processus d'orientation

579/	Améliorer la coordination des temps scolaires, vie scolaire, familles Améliorer la gestion de l'absentéisme et des retards des élèves	CVL – CESC - Partenariats : parents et autres (DRAC...) Projet vie scolaire

Evaluation		
Eléments à mettre sous contrôle	**Indicateurs**	**Objectifs**
Processus de suivi des élèves en difficulté Assiduité et ponctualité (gestion de l'absentéisme)	Gestion de l'absentéisme (à définir en lien avec le projet vie scolaire) – Nombre de parcours individualisés mis en place – Nombre d'élèves ayant bénéficié du dispositif des cordées de la réussite	Décrochage = 0 Absentéisme chronique = 0 Statistiques de poursuite d'études post-bac (à définir)

Axe : Apprentissage organisationnel		
	Objectifs	**Mise en action**
« Pour réaliser nos missions, comment devons-nous apprendre et nous améliorer ? »	Développer une mémoire organisationnelle	e-lyco espaces collaboratifs échanges de pratiques
	Construire un plan de formation et le mettre en œuvre	Actions de formation de proximité (formation AP de seconde)
	Faire davantage connaitre le lycée par une communication adaptée et relayée par nos partenaires Promouvoir l'image du lycée en lui donnant une identité propre	Interne : Lisibilité du projet d'établissement et transparence de la politique éducative de l'établissement Externe : relations avec les parents – image du lycée

580/

Evaluation		
Eléments à mettre sous contrôle	**Indicateurs**	**Objectifs**
Lien avec l'environnement Communication / élèves et parents : Ressources documentaires sur e-lyco par exemple Ressources créées par et pour les équipes pédagogiques et éducatives	Voir tableau de bord e-lyco – Nombre d'incidents ou d'incivilités dont des élèves ou des adultes du lycée ont été victimes – Qualité d'accueil des parents (à définir avec précisions) (enquête de satisfaction ?, participation des parents aux élections CA, aux conseils des classes …) – Niveau d'attractivité du lycée (à définir)	**Incidents = 0**

Axe : Moyens		
	Objectifs	**Mise en action**
« Comment utiliser au mieux les moyens alloués ?»	Dotation globale horaire (DGH) / Budget	Ventilations DGH et budget en lien avec les axes du projet d'établissement Equilibres financiers
	Construire un plan de formation pluriannuel et le mettre en œuvre	Formation e-lyco Différenciation pédagogique
	Améliorer le cadre de vie	La vie scolaire (projet vie scolaire pour tendre vers la maison du lycée) CDI (projet documentaire axé sur le développement des TICE) Restructuration (demi-pension, locaux ...)

581/

Evaluation		
Eléments à mettre sous contrôle	**Indicateurs**	**Objectifs**
Equilibres budgétaires / projet d'établissement Réserve de trésorerie, résultats comptables et financiers, ratios de gestion	Equilibres financiers (données budgétaires et financiers) – Qualité de vie des lycéens : enquête de satisfaction (à définir en lien avec le CVL), indicateurs restauration, indicateurs CDI (projet CDI)	Ratios équilibrés (voir gestion) Niveau de satisfaction optimal

Conclusion

Ce projet a été élaboré en lien avec les équipes éducatives du lycée, les élèves et les parents. Ils contribueront par leurs investissements et leurs engagements à faire vivre le projet d'établissement.

Le conseil pédagogique aura la charge du suivi et de l'évaluation du projet, en infléchissant éventuellement ses orientations si nécessaire. Les élèves et les parents seront associés à ce travail.

Le projet fera l'objet d'une évaluation intermédiaire chaque année et un rapport de performance sera établi. D'éventuels modifications et compléments seront discutés en conseil pédagogique et devront être approuvés par les membres du Conseil d'Administration.

Comme vous le savez, nous devons établir un contrat d'objectifs. Dans ce cadre, le projet d'établissement servira de base à la contractualisation avec la Direction académique et le Rectorat. Des engagements seront pris sur un certain nombre d'objectifs à atteindre.

