

Les Cahiers de recherche du Girsef

LES ÉCOLES PRIMAIRES ANGLAISES FACE AUX CLASSEMENTS DE
PERFORMANCE, ENTRE ÉVITEMENT ET TENTATIONS

Sébastien Bar, Xavier Dumay et Hugues Draelants

N°101 ▪ JANVIER 2015 ▪



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

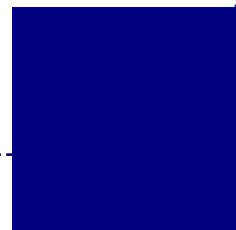
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Hugues Draelants

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



LES ÉCOLES PRIMAIRES ANGLAISES FACE AUX CLASSEMENTS DE PERFORMANCE, ENTRE ÉVITEMENT ET TENTATIONS

Sébastien Bar, Xavier Dumay et Hugues Draelants

Cet article repère dans la littérature scientifique trois réponses typiques dont disposent les personnels des établissements scolaires pour faire face aux classements de performance : des réponses cognitives, identitaires et organisationnelles. Il présente ensuite une enquête comparant les réactions de deux écoles primaires anglaises face aux classements de performance. L'analyse empirique montre qu'en pratique les acteurs scolaires combinent ces diverses réponses, et que l'effet des classements sur les organisations dépend moins d'une position objective dans le classement que du sens que les acteurs scolaires lui attribuent localement et de leur capacité à se le réapproprier pour valoriser leur identité. Les résultats présentés font ensuite l'objet d'une discussion qui porte sur les enjeux de visibilité, d'authenticité et d'opacité au cœur des marchés « informés ». La maîtrise des impressions organisationnelles ne se traduit pas nécessairement par la fabrication d'images inauthentiques de la part des établissements mais plutôt par une nécessité et une volonté de clarifier leur projet scolaire dans un environnement saturé d'informations diverses. La question de la pertinence des classements et de la nature de la transparence permise par les évaluations externes est également soulevée. Un établissement bien classé n'étant pas nécessairement un bon établissement du point de vue des parents, on s'interroge sur les implications des classements sur la production des inégalités scolaires.

Mots-clés : Classements de performance, Rankings, Etablissements scolaires, Identité organisationnelle, Maîtrise des impressions, Evaluation externe, Marché scolaire, Inégalités

1. Introduction

Pendant longtemps, les établissements d'enseignement (obligatoire, mais aussi supérieur) ont fait l'objet d'évaluations limitées, se bornant pour l'essentiel à vérifier la conformité des infrastructures, des programmes de cours, et des modes de délivrance des diplômes. L'objectif majeur de ces évaluations, menées par l'État et ses corps d'inspection dans l'enseignement obligatoire, était de vérifier la légitimité des 'traductions locales' du projet scolaire par rapport aux normes centrales (ces normes centrales étant plus ou moins exigeantes et développées en fonction du degré de centralisation de la régulation dans chaque système scolaire). La donne a toutefois changé avec l'avènement des 'nouvelles politiques scolaires' (de marché, de contractualisation et d'évaluation) tablant sur la constitution des établissements comme de véritables organisations (Draelants & Dumay, 2011 ; Drori, Meyer & Hwang, 2006). C'est ainsi que de nombreux systèmes scolaires ont vu émerger des modes d'évaluation des établissements non seulement plus nombreux et sophistiqués, mais aussi différents en nature. Alors que les modes d'évaluation longtemps en vigueur dans les systèmes scolaires avaient pour cœur de cible la légitimité des activités organisationnelles vis-à-vis des règles et normes dominantes du champ institutionnel (et fixées dans la loi par

l'Etat), les nouveaux modes d'évaluation semblent quant à eux fondés sur des rationalités différentes qui comparent, classent et hiérarchisent les organisations en mettant au centre de l'évaluation sociale les notions d'excellence et/ou de réputation (Deepphouse & Suchman, 2008).

Les logiques de classement ont d'abord touché les universités et les établissements d'enseignement supérieur aux Etats-Unis avec la première édition du *U.S. News & World Report America's Best Colleges* en 1983. Des classements spécifiques ont ensuite été élaborés par curriculum et 'disciplines', toujours dans l'enseignement supérieur (*Law Schools, Business Schools, ...*). Ces logiques ont également atteint l'enseignement obligatoire dans un certain nombre de pays, et l'Angleterre en est un cas emblématique. Dans cet article, nous étudions les mécanismes à travers lesquels les écoles primaires anglaises, soumises annuellement à des évaluations de type '*rankings*', font face à ces évaluations d'un ordre nouveau. Dans le système scolaire primaire anglais, les établissements d'enseignement sont en réalité doublement hiérarchisés. D'un côté, nous retrouvons les *performance tables*, palmarès classant les établissements de chaque *Local Education Authority* en fonction du pourcentage d'élèves ayant

atteint au minimum le niveau 4 aux SATs¹. Ces classements sont ensuite diffusés dans divers médias (presses écrite, audiovisuelle et électronique), avec la volonté explicite d'informer les parents d'élèves dès lors censés être en mesure d'émettre un choix informé quant à l'école de leurs enfants. D'un autre côté, l'*Office For Standards in Education (OFSTED)* décerne un grade (*outstanding, good, satisfactory, in need of improvement*) à chaque établissement inspecté et publie également ses rapports, à destination des parents notamment. Cette deuxième forme de classement s'inscrit tant dans la perspective du quasi-marché scolaire que dans celle du contrôle de la performance des établissements par les structures bureaucratiques.

Notre objectif dans cet article est double. D'une part, nous cherchons à mettre en relation un ensemble de littératures ayant traité de la question des classements, avec des points de départ, des perspectives et des terrains d'enquête différents. Il s'agira ainsi de faire dialoguer les théories de la comparaison sociale avec des perspectives théoriques centrées sur la résistance aux référentiels de performativité associés aux classements (par la production d'images, d'identités et de discours sur soi évitant une réelle pénétration des classements dans les logiques organisationnelles et éducatives), avec enfin, des théories organisationnelles qui étudient les modifications internes

de l'organisation du travail liées aux classements. Cette revue de la littérature nous permettra d'élaborer un modèle interprétatif identifiant les mécanismes et les processus à travers lesquels des organisations font face, s'approprient, et utilisent ce type d'évaluation sociale, qui servira de base heuristique aux analyses empiriques présentées dans la seconde partie de l'article.

D'autre part, nous présentons les résultats d'une enquête comparant les dynamiques à l'œuvre dans deux établissements primaires anglais autour de leur classement et de son évolution dans le temps. Cette enquête vise une triple contribution à la littérature relative aux politiques scolaires et à leurs effets sur les organisations et les personnels. Premièrement, elle montre que l'effet des classements sur les organisations ne se limite pas aux établissements en position basse, ou en perte de position, en particulier dès lors que les établissements 'du top' font des classements un instrument de communication sur eux-mêmes et de valorisation de leur identité, qui les contraint à maintenir leur position. Deuxièmement, elle fait apparaître que la raison pour laquelle les classements influencent des établissements aux positions différenciées est liée à la manière dont les établissements eux-mêmes inscrivent les classements dans des

¹ Les SATs sont les tests externes auxquels sont soumis les élèves du *year 6*, c'est-à-dire au terme du cycle primaire. Lors de ces tests, le niveau 4 représente le niveau d'acquisition pour un élève moyen de 11 ans.

espaces de contraintes et d'opportunités qui peuvent évoluer au cours du temps, notamment en fonction de la manière dont les organisations s'approprient et utilisent les classements pour affirmer ou protéger leur identité organisationnelle.

Troisièmement, elle montre à quel point les organisations combinent diverses 'réponses' (pourtant étudiées séparément dans la littérature), dont l'articulation dépend de la perception du classement (perception et classement eux-mêmes variables dans le temps).

2. Les organisations face aux 'rankings'

En étudiant la littérature existante sur les réponses mobilisées par les organisations scolaires pour répondre aux pressions ressenties lors de la publication de classements, nous avons dégagé trois formes de mécanismes : les réponses cognitives, les réponses identitaires, et les réponses de nature organisationnelle.

obtenu au *Business Weeks* de 1992. Ce classement hiérarchise, bisannuellement, le top 20 des *business schools* américaines en fonction de la satisfaction de l'éducation reçue par les récents diplômés, ainsi que par la satisfaction des recruteurs quant aux étudiants sortis de ces écoles (par rapport à leurs compétences).

2.1. Les réponses cognitives

Un premier type de réponse a été mis en évidence par Elsbach & Kramer (1996). Ces auteurs ont mené une recherche sur les réactions cognitives des membres de *Business schools* en cas d'événements menaçant les perceptions de leur identité organisationnelle². Afin de répondre à leur questionnement, les auteurs ont d'abord interrogé les membres internes sur leurs représentations de la « valeur » de leur établissement. Ensuite, ils ont mis au défi ces croyances en les confrontant au rang

A la suite de cette recherche, Elsbach & Kramer (1996) ont tout d'abord remarqué que faire référence à la position hiérarchique de leur organisation entraîne un certain degré de stress chez les membres dont la perception de l'identité organisationnelle est forte. Ensuite, ils ont constaté qu'en cas de dissonance importante entre la représentation de l'identité organisationnelle et le rang obtenu au classement, les membres, dont la perception de l'identité organisationnelle est forte, utilisent diverses réponses cognitives afin

² L'identité organisationnelle fait référence, dans le cas de cette étude, aux schémas cognitifs ou à la perception des membres quant aux attributs centraux de leur organisation, en ce inclus leur positionnement sur le marché et les comparaisons de groupes pertinentes (Elsbach & Kramer, 1996).

de maintenir cette perception identitaire. Elsbach & Kramer (1996) distinguent deux stratégies cognitives. La première consiste, pour les membres, à démontrer que les caractéristiques principales de leur organisation ne sont pas répertoriées dans les critères choisis pour l'évaluation et à sélectionner d'autres dimensions de comparaison sociale. La seconde consiste à mettre en avant une nouvelle cible de comparaison intergroupe, favorable à l'organisation, en restreignant l'espace de comparaison à des organisations classées en moins bonne position sur un critère donné.

2.2. Les réponses identitaires

Ces 'réponses' de nature cognitive ne sont pas les seules stratégies utilisées par les membres d'une organisation donnée pour faire abstraction du rang obtenu au sein d'une hiérarchie et, *de facto*, pour maintenir une identité organisationnelle positive. Dans un article se basant sur une étude concernant les changements de valeurs et de cultures au sein des écoles secondaires anglaises, Ball (1997) s'est focalisé sur trois outils du système éducatif anglais : le *Total Quality Management*³, le *School Development Plan* et la préparation aux visites d'inspection de l'OFSTED. Les deux premiers outils font partie des critères à évaluer par l'OFSTED. Les inspecteurs

sont chargés d'identifier si les propositions émises dans ces documents correspondent aux besoins de l'école. Cette évaluation entre en compte pour l'attribution du grade. Suite à la consultation des documents relatifs à ces trois outils et à des entretiens menés avec différents acteurs scolaires, Ball (1997) a mis en avant que les membres de ces établissements secondaires veulent que leur organisation paraisse irréprochable à l'externe. Pour ce faire, ils passent du temps à mettre à jour les données pour chacun des élèves et à rédiger des rapports précis et exhaustifs, ainsi que des processus d'amélioration et de développement professionnel pour chacun des professionnels concernés. De plus, à partir des données concernant leur établissement, ils construisent des graphiques reflétant une image positive. Ball (1997) constate ainsi que les membres de ces écoles veulent faire bonne impression aux « évaluateurs », c'est-à-dire aux inspecteurs mais aussi aux parents et aux élèves. Afin d'obtenir cette image positive, les acteurs internes ne mentionnent pas les éléments pouvant être perçus négativement par l'externe, comme un affaiblissement de la moyenne des résultats des élèves aux *A-levels*. A la place, ils insistent sur les bons résultats obtenus, comme des victoires remportées par les équipes scolaires à différents tournois sportifs. En outre, certains

³ *Total Quality Management* fait référence à un programme de gestion du personnel mis en œuvre dans les écoles secondaires anglaises. Ce programme insiste sur l'importance de travailler en équipe autour d'objectifs communs, de considérer les parents et les élèves comme des clients, ainsi que sur le besoin continu de s'améliorer et s'évaluer.

membres évoquent la présence de pistes d'améliorations, au sein des *school development plans*, uniquement dédiées à « paraître bon », c'est-à-dire que ces activités peuvent être perçues à l'extérieur de l'école comme de bonnes pistes d'améliorations des performances, mais en réalité, les membres de l'organisation ne les appliquent pas (Ball, 1997). Il en conclut que le souci de « paraître bon » prendrait le dessus sur celui d'« être bon ». Ball souligne par ailleurs que ce décalage est susceptible d'induire auprès des membres de l'équipe pédagogique un sentiment d'inauthenticité, voire de souffrance identitaire, dans la mesure où ces « fabrications » rentrent en tension avec leurs conceptions éthiques et professionnelles (Ball, 2003).

2.3. Les réponses organisationnelles

Les deux premiers types de réponses présentés donnent à voir, dans un cas, des tentatives d'abstraction et de relativisation du rang obtenu, et dans l'autre, des jeux avec les données et outils statistiques en vue de fabriquer une image conforme aux attentes externes, particulièrement les attentes de l'inspection. Ces stratégies permettent de préserver l'identité organisationnelle de l'établissement, tantôt en mettant en cause la pertinence du classement, tantôt en s'y adaptant mais de manière superficielle sans que cela n'affecte réellement le fonctionnement organisationnel. D'autres recherches ont cependant mis en évidence que les classements pouvaient susciter de véritables transformations internes, développées notamment dans le but

d'améliorer la position des organisations dans les classements. Ce sont les réponses que nous qualifierons de réponses de type organisationnel.

Dans une recherche menée pour comprendre l'impact des classements sur les transformations organisationnelles au sein des *Business schools* américaines, Martins (2005) remarque ainsi que les classements sont des sources de pressions normatives pour les équipes directrices. A la différence des propos d'Elsbach & Kramer (1996) ou de Ball (1997), Martins (2005) constate, qu'en cas de dissonance importante, les équipes directrices sont plus enclines à apporter des changements organisationnels. De plus, Martins (2005) note que ces modifications organisationnelles apparaissent même si les équipes directrices invalident le classement. Néanmoins, cet auteur précise que la volonté de changement organisationnel apparaît surtout quand les équipes directrices pensent que la position hiérarchique a un impact important sur l'établissement (en termes de financement, d'inscriptions, ou de mouvements du personnel enseignant). En outre, Martins (2005) met en évidence que les équipes directrices travaillent sur le court terme. Leur objectif principal est d'obtenir un meilleur rang au prochain classement, même si cela s'opère au détriment de l'identité organisationnelle.

Dans une même optique, van Zanten (2001), dans un article sur le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles entre

établissements, révèle que les écoles secondaires anglaises diminuent et même suppriment les activités non-évaluées et, *de facto*, inutiles pour l'amélioration du rang au sein du classement. Elle remarque également que les planifications d'apprentissage pour chaque matière sont créées en fonction de la date des examens nationaux et que tous les moyens sont mis en place pour que les étudiants se

trouvent dans les meilleures conditions afin d'y obtenir de très bons résultats. Ensuite, pour garantir l'excellence au sein de leur établissement, van Zanten (2001) constate que les équipes directrices créent des groupes de niveaux par matière. Grâce à ce découpage en classes de niveaux, les meilleurs étudiants peuvent avancer plus vite et, *in fine*, obtenir de meilleurs résultats.

3. Méthodologie

Nous présentons maintenant une recherche compréhensive, centrée sur l'analyse de deux cas, réalisée dans l'objectif de comprendre comment les établissements scolaires étudiés répondent aux publications de résultats et aux classements qui en découlent. L'analyse de cas permet d'étudier le phénomène en contexte réel, à partir d'un panel de techniques, principalement qualitatives, mais aussi, avec parcimonie, quantitatives. Cette combinaison et l'articulation des données découlant de ces techniques permettent de rendre compte de manière approfondie de la réalité et de la complexité des cas étudiés (Albarello, 2011).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons commencé par constituer un fichier de cas possibles. Pour ce faire, nous avons

analysé l'évolution du rang hiérarchique d'un ensemble d'écoles primaires⁴ au sein de leur *performance tables* locales. Ces écoles ont différents points communs. Premièrement, elles sont totalement subventionnées par l'Etat. Deuxièmement, elles se situent dans des zones urbaines où une concurrence entre établissements est envisageable. Finalement, les établissements choisis disposent d'un nombre assez élevé d'élèves, conduisant les équipes directrices à ouvrir différentes classes par année d'éducation. Cependant, au contraire de certaines recherches antérieures, nous posons l'hypothèse que, peu importe la position hiérarchique et l'évolution de celle-ci dans le temps, les directions développent des stratégies liées à la publication des *rankings* annuels. Dès lors, nous avons recherché

⁴ Ce premier fichier était constitué de vingt-cinq établissements primaires issus de douze LEAs différentes. Les LEAs ont été choisies pour leur proximité avec une ville ou une zone urbaine de taille importante, et dès lors avec un nombre de « clients » potentiels important pour lesquels les écoles étaient en concurrence de recrutement.

des cas contrastés (position basse, moyenne ou haute, et évolution négative, stable, positive). Suite à un premier échantillonnage, nous avons contacté par courrier les *head teachers* des écoles sélectionnées⁵ pour leur faire part de notre démarche et leur proposer un moment de rencontre. Seuls trois établissements ont répondu positivement à ce premier contact. Pour les autres établissements, le principal argument avancé quant à l'impossibilité de nous recevoir résidait dans le manque de disponibilité des directions. Le lecteur intéressé trouvera en annexe 1 un comparatif détaillé des trois établissements constituant notre échantillon. Afin de préserver l'anonymat, des pseudonymes ont été attribués aux écoles (*Grey School*, *Green School* et *Blue School*) ainsi qu'aux localisations géographiques.

Un premier entretien téléphonique avec les directions, dans le courant du mois de juillet 2012, a permis de définir la période pour récolter nos données. Pour les trois établissements, les directions nous ont précisé qu'octobre était le mois le plus propice aux visites externes car il s'agit d'une période de transition entre la rentrée académique et la période de préparation aux SATs. Un calendrier a été défini, en collaboration avec les directions, et cinq jours de visites ont été programmés par établissement. Au final, notre récolte de

données s'est déroulée entre le 8 et le 26 octobre 2012.

Lors de la récolte de données, un obstacle imprévu est apparu pour la *Grey School*. La *head teacher* a changé d'avis lors de notre arrivée et nous n'avons pas pu récolter de données. Nous présumons que des événements se sont produits entre son accord préalable et notre venue. Cependant, nous n'avions pas été prévenus d'un quelconque changement de position quant à la possibilité de notre visite. Cet événement met en avant le côté sensible du besoin d'être performant dans le « marché » scolaire anglais. Il nous apparaît donc que ces questions de statut ne sont pas périphériques pour les établissements. Ce propos peut d'ailleurs être conforté par les propos tenus par l'assistante du *head teacher* de la *Blue School*. Celle-ci nous a indiqué que la direction n'aurait pas accepté notre visite si l'établissement échouait dans ses objectifs de performances et s'il était incapable de remédier à cet échec.

Pour les deux autres établissements de notre échantillon, nous avons récolté plusieurs types de données. Tout d'abord, une série d'interviews a été menée. Différents acteurs de l'organisation ont été interrogés. Les différentes personnes concernées sont le *head teacher* (HT), le *deputy head teacher* (DHT), l'*assistant head*, les enseignants des *year 5 & 6*, les

⁵ Après une analyse de chacun des vingt-cinq possibles cas précédemment retenus, nous avons pris contact avec dix organisations scolaires provenant de quatre LEAs différentes.

Les écoles primaires anglaises face aux classements de performance,
entre évitement et tentations

senior leaders (SL), les *Special Educational Needs COordinator* (SENCO), et certains responsables de la promotion de l'excellence (*rewards manager, gifted and talented manager*)⁶.

Ensuite, des observations directes ont été réalisées. Nous avons observé des moments d'apprentissage en classe, des réunions d'équipe éducative, des moments informels entre collègues, et des moments collectifs (*assemblies*⁷). Finalement, une série de documents a été récoltée. Il s'agit de prospectus, de rapports de visites de l'OFSTED, d'indices socio-économiques, de performances obtenues aux SATs et du rang hiérarchique en découlant, de *school development plans*, de l'évolution du nombre d'élèves, de rapports budgétaires ainsi que de rapports concernant les réunions avec les *governors*. Ces documents concernent les années académiques 2007-2008 à 2011-2012. Des captures d'écran de différentes pages du site internet de chaque école ont également été effectuées. L'annexe 2 propose une liste exhaustive, pour chaque établissement, des personnes interviewées, des observations réalisées ainsi que des documents récoltés.

A la suite de ces visites sur le terrain, nous nous sommes retrouvés face à un nombre

important de données (retranscriptions d'observations et d'entretiens semi-directifs ainsi que des 'traces objectives'). Afin de ne pas rendre compte de manière narrative de l'ensemble de ces données, nous avons d'abord procédé à une condensation et à une réduction de celles-ci grâce à un codage (Albarello, 2011). Nous l'avons créé afin qu'il soit en adéquation avec notre cadrage théorique. Après avoir réduit, condensé et catégorisé les données, nous avons débuté par une analyse intra-site de chaque établissement. Afin de faire émerger la combinaison de réponses cognitive, identitaire et organisationnelle, nous nous sommes d'abord basés sur les traces objectives comme les rapports aux *governors* ou les *school development plans*. Nous avons ensuite complété et affiné ces informations par les observations de terrain et les entretiens semi-directifs. En utilisant cette méthodologie, nous souhaitons rendre compte le plus précisément possible de la complexité de la réalité de terrain dans chacun des établissements étudiés. Nous avons ensuite poursuivi notre démarche réflexive en effectuant une analyse inter-sites où nous avons confronté les données obtenues pour chaque école afin d'identifier les similitudes et les différences entre ces cas contrastés.

⁶ Le lecteur est invité à consulter le lexique figurant en annexe 3 pour une présentation de ces différentes fonctions.

⁷ Les *assemblies* sont des moments où l'ensemble des élèves et du corps professoral de l'établissement sont rassemblés dans une salle. Durant ce moment, le *deputy head teacher* ou le *head teacher* prend la parole et expose différents faits marquants de la semaine écoulée et de la semaine à venir. Il met également en avant certains élèves par rapport à leur conduite exemplaire, ou encore leur engagement social.

4. L'articulation des dynamiques stratégiques de deux établissements aux positions différenciées

Antérieurement, nous l'avons dit, les recherches menées sur les réponses stratégiques se sont focalisées sur un seul type de 'réponse'. Dans le cadre de cette recherche, nous sommes partis de l'hypothèse que les directions combinent et articulent différents types de réponses pour faire face aux pressions des classements. Ci-dessous, nous présentons l'articulation des réponses utilisées, au fil des ans, pour chaque établissement, avant de les comparer. A titre liminaire, nous voudrions attirer l'attention du lecteur sur le fait que le codage des réponses dans les catégories théoriques a parfois montré qu'une même réponse pouvait rencontrer simultanément les critères d'appartenance à deux catégories. D'une part parce que certaines adaptations organisationnelles peuvent servir de promotion de l'établissement (combinaison de réponses organisationnelle et identitaire); d'autre part parce que certaines lectures faites des positions dans les classements sont elles-mêmes liées à une stratégie de communication ou d'évitement de la communication (combinaison de réponses de type identitaire et de type cognitif).

4.1. Green School

4.1.1. Contexte général

La *Green School* se situe dans un quartier d'habitations à caractère principalement social et est excentrée par rapport au centre-ville. Les élèves inscrits ont entre sept et

onze ans. En effet, il s'agit d'une *junior school*, c'est-à-dire une école dispensant l'enseignement du *year 3* au *year 6*. Ses missions actuelles, telles qu'écrites sur son site internet, sont le développement des compétences individuelles dans chacune des disciplines enseignées ainsi que le développement social, culturel, spirituel, physique et mental. Un autre élément mentionné est l'obligation d'une discipline comportementale exemplaire afin de travailler dans un environnement calme et accueillant.

Concernant les résultats des élèves aux SATs, nous constatons que le pourcentage d'élèves obtenant au minimum un niveau 4 en mathématiques et en anglais a fortement baissé de 2008 à 2011. Cependant, nous notons, en 2012, un retour aux résultats de 2008. Concernant la position obtenue aux *performance tables*, nous observons que le rang obtenu par la *Green School* s'est affaibli, passant d'une place dans le tiers supérieur (2008) à une position proche du dernier tiers (2010 et 2011). Le dernier élément observé est le grade attribué par l'OFSTED. Entre 2008 et 2012, la *Green School* a été inspectée une seule fois, en octobre 2012. Le résultat obtenu est un grade « *good* ». Lors de la précédente visite en septembre 2007, l'école avait obtenu un grade « *good with outstanding features*⁸ ». Le grade actuellement attribué est donc inférieur au précédent.

⁸ Ce grade signifie que l'appréciation générale est bonne et que l'établissement performe de manière excellente pour certains critères.

Les écoles primaires anglaises face aux classements de performance,
entre évitement et tentations

Figure 1. La comparaison, pour la Green School, du pourcentage d'élèves ayant obtenu au minimum un niveau 4 en anglais et en mathématiques aux SATs (2008-2012)

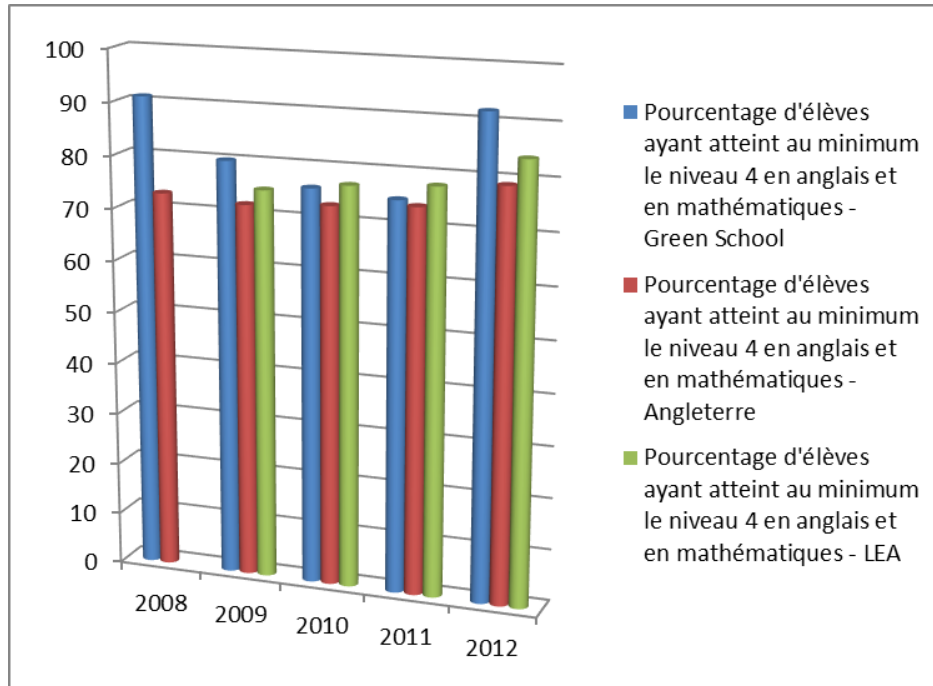
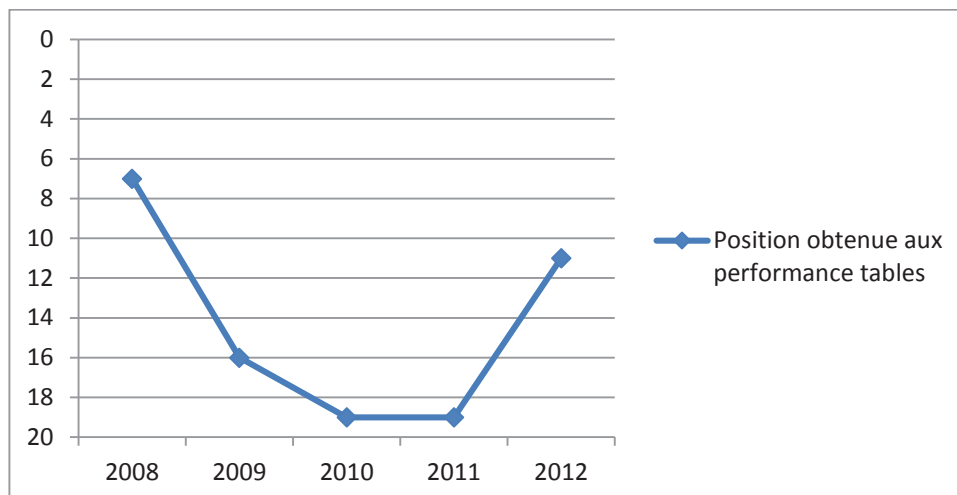


Figure 2. L'évolution de la position obtenue par la Green School au sein des performance tables de sa LEA (sur trente établissements classés) (2008-2012)



4.1.2. Dynamique stratégique

Après avoir présenté ces éléments de positionnement de l'établissement, nous allons tenter de rendre compte de la dynamique stratégique mise en œuvre par les équipes pédagogiques, ces cinq dernières années.

Pour débiter, nous remarquons que l'équipe pédagogique décrédibilise largement les *performance tables*. En étudiant les réponses cognitives de la direction et de certains enseignants, nous constatons que les membres de l'organisation considèrent que les résultats obtenus ne reflètent pas la qualité de l'enseignement. En effet, les membres, sans que nous puissions remonter à la genèse de cet esprit commun, suggèrent unanimement que les écoles avec lesquelles leur établissement est comparé sont établies dans des zones au profil socio-économique plus favorisé, et qu'il conviendrait dès lors, afin d'obtenir une comparaison valide, de comparer leurs résultats à des établissements au profil semblable.

"you need to compare with schools that are similar rather than comparing with all Thamestown schools ... Thamestown schools will have higher achievement than us really" (verbatim 46, DHT interview)

Concernant la direction, elle justifie chaque affaiblissement du rang au sein des *performance tables*, soit en décrédibilisant les critères d'évaluation, soit en faisant une analyse plus détaillée permettant de

mettre en avant les points positifs de cette évaluation.

"In contrast to very good results in maths and science, English results were low again, although this was partly expected by teachers, who recognised the cohort as being weak in this area." (rapport pour l'année académique 2008-2009)

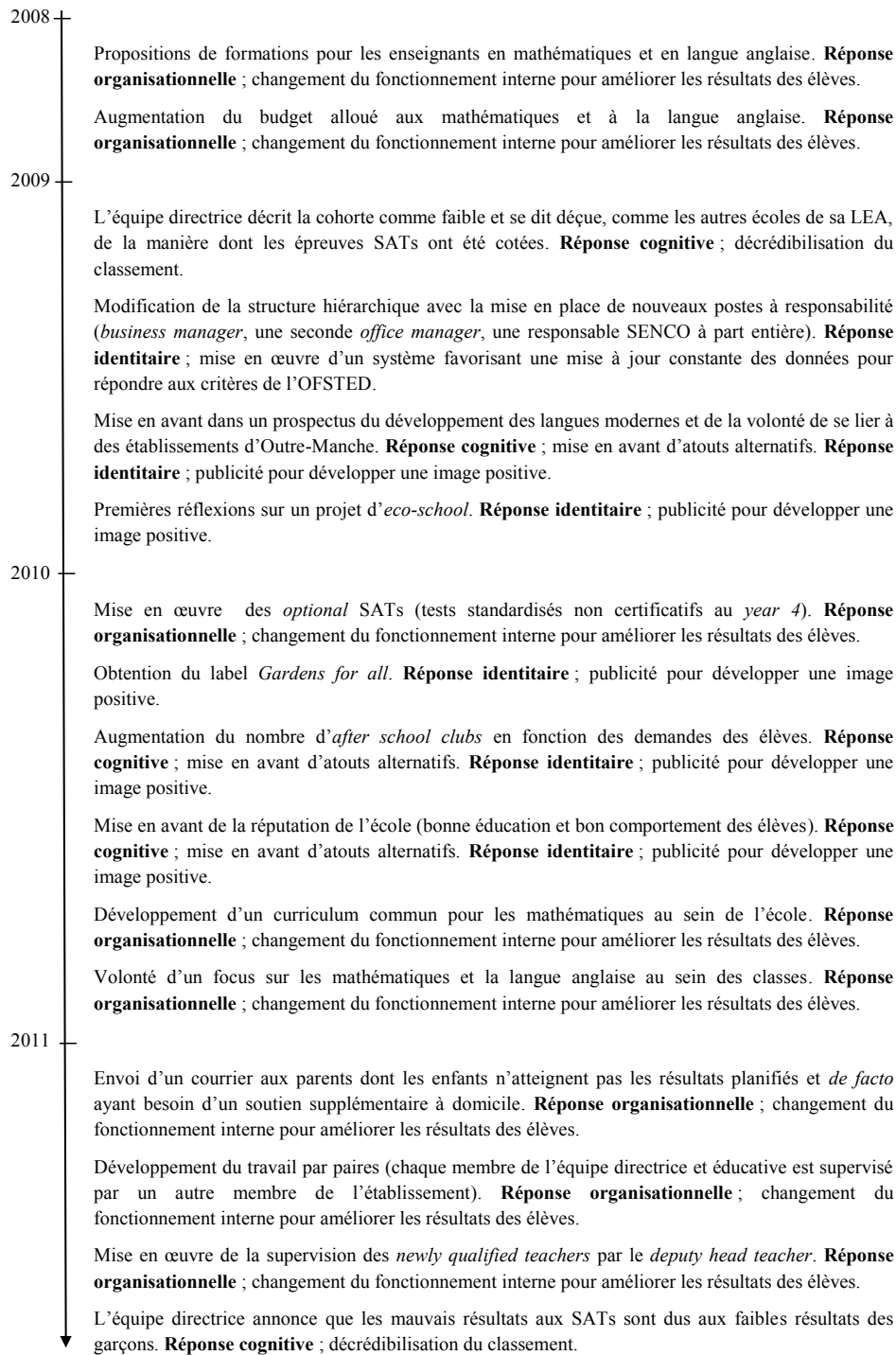
Nous remarquons également que l'ensemble des membres internes, à l'exception du DHT, décrédibilise les rapports de l'OFSTED. Pour eux, les inspecteurs viennent et appliquent à chacune des écoles la même grille critériée sans réellement faire attention au contexte et à la différence qui peut exister entre des élèves de différentes écoles.

"OFSTED who come in and they don't know, yes, they don't know the children" (verbatim 26, Y5L interview)

Néanmoins, en étudiant l'articulation des réponses, nous notons la présence d'une tension entre la décrédibilisation des *performance tables* et de l'OFSTED et le développement de réponses organisationnelles ayant pour objectif d'améliorer les performances des élèves aux SATs (mise en place des *optional SATs*) et d'être en accord avec les critères d'évaluation de l'OFSTED (développement d'un curriculum commun au sein de l'école). Nous pouvons cependant comprendre cette démarche dans le sens où le *head teacher* souhaite garder sa

Les écoles primaires anglaises face aux classements de performance,
entre évitement et tentations

Figure 3. La chronologie de la dynamique stratégique



crédibilité auprès des *governors* (GOV). En leur prouvant, via le grade obtenu, que son fonctionnement est adéquat, il légitime ses changements organisationnels et les pratiques mises en œuvre.

En suivant la « chronologie stratégique », nous remarquons que, chaque année, les différents types de réponses sont utilisés en fonction des réponses antérieures et des résultats obtenus. Malgré la mise en place, en 2008, de formations supplémentaires en mathématiques et en langue anglaise pour les enseignants et un focus sur la qualité de l'écriture, les résultats étaient à la baisse en 2009. Dès lors, la direction a fait savoir que son école, comme les autres établissements, était déçue de la manière dont les copies ont été corrigées en langue anglaise. Afin de projeter une image positive, elle a alors proposé l'idée originale de développer l'apprentissage des langues modernes, de se lier à des établissements d'Outre-Manche et de développer un projet d'*eco-school* dont les premiers bénéficiaires seraient les membres de la communauté environnante.

Ensuite, en 2010 et 2011, l'équipe directrice a continué à développer des réponses organisationnelles (focus en mathématiques et en langue anglaise, travail par paires avec un superviseur, mise en place des *optional SATs*) sans pour autant en faire la promotion. En parallèle, l'équipe directrice a continué à justifier l'affaiblissement de ses résultats (« *boys scores pulled us down* »). De plus, elle a mis en avant d'autres facteurs identitaires

comme la reconnaissance d'une bonne éducation au sein de l'école ou encore l'augmentation des *after school clubs*. Elle a également poursuivi son projet d'*eco-school* et a mis en avant sa proximité avec la communauté. Finalement, une fois que les résultats se sont améliorés, une communication officielle a été publiée sur le site internet de l'établissement, tout en continuant à promouvoir les caractéristiques identitaires propres de l'établissement.

Cette combinaison de réponses cognitives, identitaires et organisationnelles met en avant la volonté d'obtenir de bons résultats et, donc, de le signifier publiquement, tout en développant des projets bénéfiques pour la communauté environnante, principale source pour les inscriptions futures. Cette communauté étant surtout issue d'un milieu social peu favorisé, l'établissement met en avant une volonté d'égalité d'accès et de progression individualisée en fonction des capacités de chaque enfant.

4.2. Blue School

4.2.1. Présentation du contexte

La *Blue School* se situe dans un quartier résidentiel éloigné du centre-ville dont les habitants sont majoritairement issus de la classe moyenne. Les élèves inscrits ont entre neuf et treize ans. Il s'agit d'une *middle school*, c'est-à-dire que l'enseignement est dispensé du *year 5* au *year 8*. Ce type d'enseignement est commun à toutes les écoles de cette LEA. Néanmoins, l'établissement est également

Les écoles primaires anglaises face aux classements de performance,
entre évitement et tentations

Figure 4. La comparaison, pour la Blue School, de l'évolution du pourcentage d'élèves ayant obtenu au minimum un niveau 4 en anglais et en mathématiques aux SATs (2008-2012)

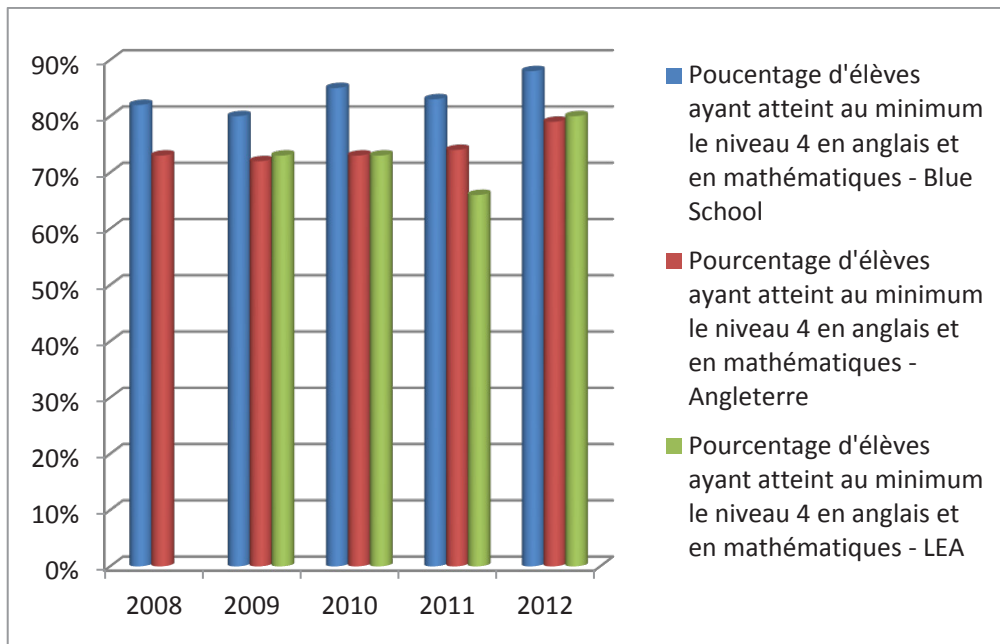
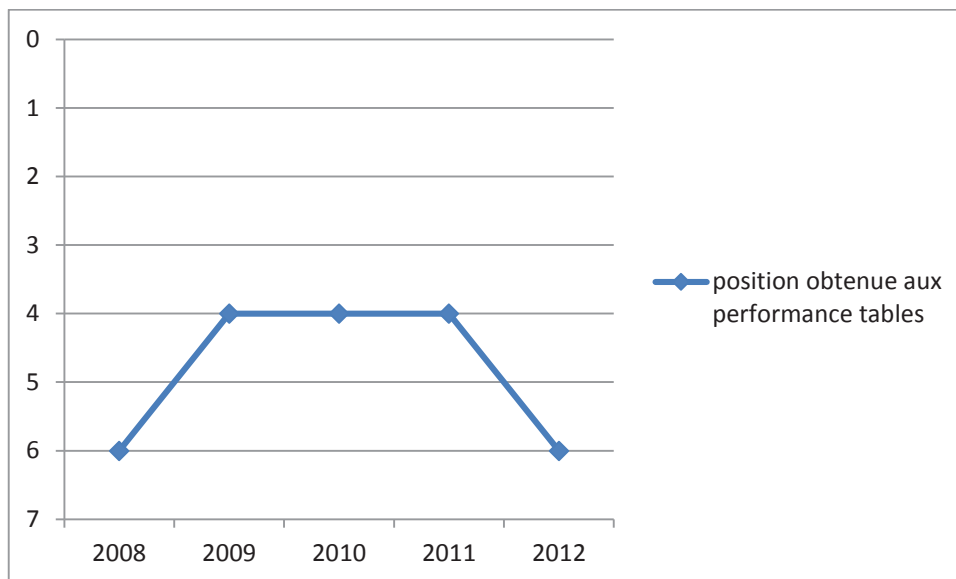


Figure 5. L'évolution de la position obtenue par la Blue School au sein des performance tables (sur vingt-cinq établissements classés) (2008-2012)



en compétition avec des écoles primaires des LEAs voisines, car elle se situe à la frontière entre deux LEAs. Depuis le 1er mars 2012, la *Blue School* a opté pour le statut d'*academy*, c'est-à-dire qu'elle est maintenant indépendante de sa LEA et que l'*accountability* à l'Etat se fait uniquement au gouvernement central, et non plus au gouvernement local. Cependant, l'établissement continue à percevoir le même financement public.

Ses missions actuelles, telles que décrites dans son dernier prospectus, sont de permettre à chaque élève d'atteindre le maximum de ses capacités dans chacune des matières étudiées, ainsi que de favoriser le développement sportif grâce aux différents *after school clubs* proposés. Les prospectus sont non seulement distribués aux parents visitant l'école, mais ils sont aussi déposés dans les bibliothèques, les salles d'attente des professionnels de la médecine ainsi que dans des agences immobilières.

Depuis 2008, le nombre d'élèves inscrits est en constante augmentation. L'école est passée de 270 élèves en 2008, à 380 en 2012. Au niveau des résultats des élèves aux SATs, nous constatons que le pourcentage d'élèves obtenant au minimum un niveau 4 est à chaque fois supérieur à la moyenne nationale et à celle de sa LEA. Nous remarquons aussi que ce pourcentage varie légèrement chaque année, mais que l'évolution relative est positive sur les cinq dernières années. Concernant la position obtenue aux *performance tables*, nous pouvons mettre en avant le fait que l'école reste constamment dans le premier tiers du

classement. Cependant, nous constatons qu'après trois années consécutives dans le top 5, l'établissement a reculé à la septième place en 2012. Toutefois le HT nous a confié que l'école se situait dans le deuxième tiers dix années auparavant et que de nombreuses stratégies ont commencé à être mises en œuvre à cette période-là. Ces stratégies concernaient en particulier la langue anglaise où les résultats des élèves étaient faibles alors que ceux en mathématiques étaient déjà supérieurs à la moyenne.

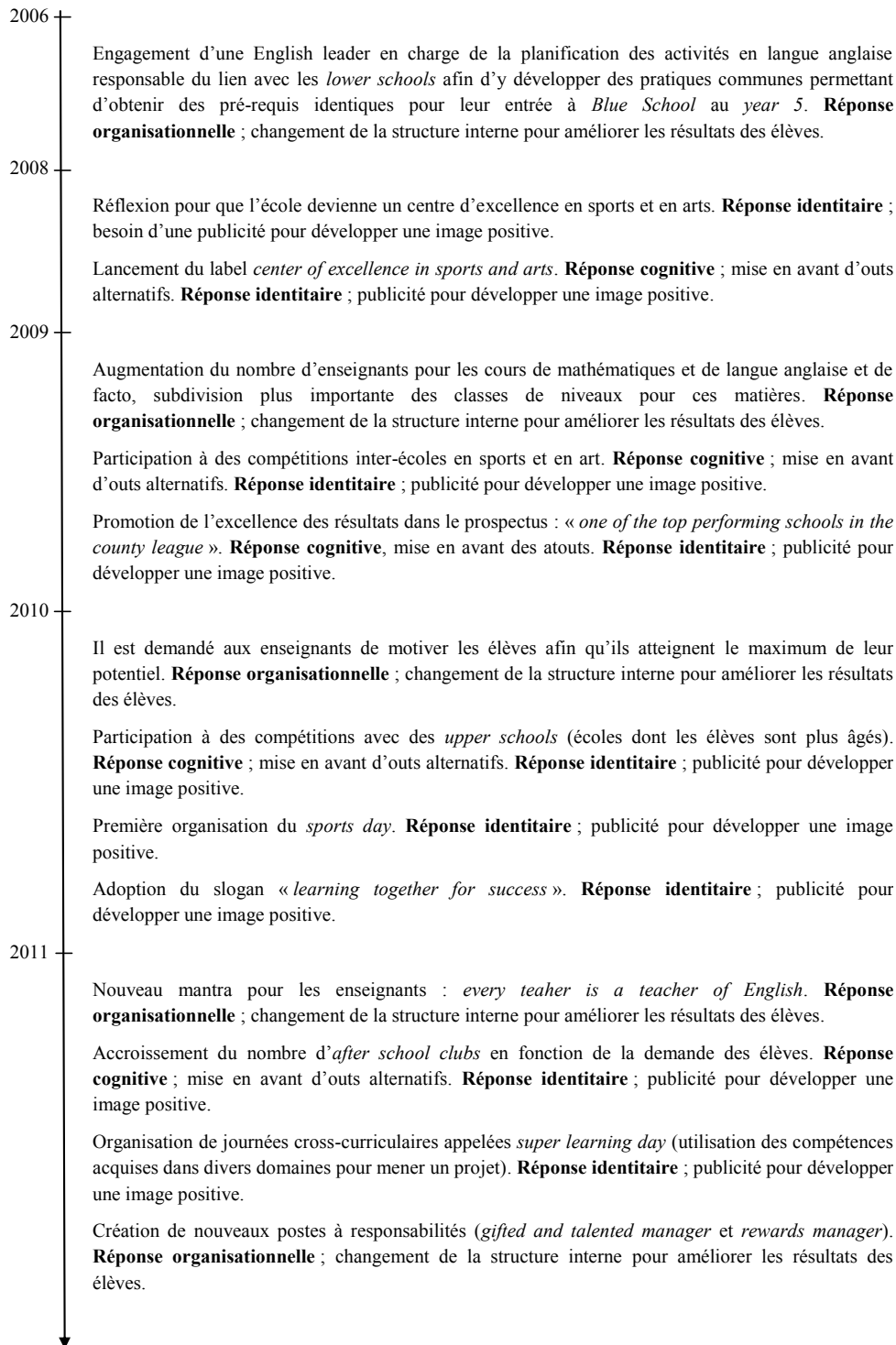
Le second déterminant, entrant en compte dans le positionnement de l'établissement, est le grade attribué par l'OFSTED lors des visites d'inspection. Entre 2008 et 2012, l'établissement scolaire a été inspecté une seule fois, en juin 2010. A cette occasion, l'école a obtenu le grade « *good with outstanding features* ». Dans une lettre annexe, les inspecteurs mettaient en avant l'excellence de nombreux aspects, comme les activités extra-curriculaires, le lien avec la communauté, ainsi que le suivi individuel des élèves. Lors de la visite précédente, en novembre 2006, l'école avait obtenu le même grade. Cependant, le nombre d'aspects considérés comme « *outstanding* » était moins élevé et certains critères étaient même jugés « *satisfactory* ». Nous constatons donc une évolution positive par rapport à la dernière évaluation de l'OFSTED.

4.2.2. *Dynamique stratégique*

Après avoir présenté le contexte, nous rendons compte de la dynamique stratégique mise en œuvre par les équipes

Les écoles primaires anglaises face aux classements de performance,
entre évitement et tentations

Figure 6. La chronologie de la dynamique stratégique



pédagogiques depuis 2008, avec certaines explications remontant jusqu'à 2004, année d'entrée en fonction du HT actuel. Pour commencer, nous constatons que les membres des équipes éducative et directrice s'accordent sur la validité des *performance tables*. Les prospectus servant d'outil marketing mettent d'ailleurs l'accent sur ces bons résultats. Ensuite, les membres pensent que le dernier grade attribué par l'OFSTED à leur établissement correspond à la réalité de terrain, et ils travaillent davantage afin d'obtenir un meilleur grade lors de la prochaine visite. Même si les membres internes légitiment leur position dans les classements, ils s'accordent à dire qu'il est plus facile pour leur école de bien performer, car les élèves inscrits proviennent de la classe moyenne où les parents soutiennent l'éducation de leurs enfants. Ils ajoutent qu'il est difficile pour une école située dans une zone désavantagée d'atteindre le niveau de performance minimum. Nous pouvons donc penser que, même s'ils s'entendent sur le fait que le rang obtenu reflète la qualité de l'enseignement, ils sont conscients que le contexte socio-économique d'un établissement influence sa position hiérarchique.

"we're lucky that most of the children come from prosperous homes but for a school which serves a disadvantaged area, it's very difficult to reach the minimum target expected of them" (verbatim 4, HT interview)

Par ailleurs, les enseignants indiquent que les tests externes reflètent les besoins de la société, à savoir disposer d'adultes capables de s'exprimer et d'écrire dans un anglais correct ainsi qu'aptés à utiliser leurs compétences mathématiques afin de s'intégrer sur le marché du travail.

"we have a culture where you're expected to be at least competent in maths and English when you apply for jobs" (verbatim 8, EL interview)

En parallèle, les équipes pédagogiques développent, au fil des ans, des réponses identitaires et organisationnelles pour d'une part, promouvoir d'autres domaines d'excellence, et d'autre part, maintenir, voire faire progresser les performances des élèves aux SATs (et donc maintenir leur supériorité dans les classements).

Si nous remontons un peu plus loin dans le temps, nous notons que l'établissement a connu une baisse importante de sa population suite à une rumeur concernant l'un des membres du corps professoral et que, pour surmonter cette rumeur, l'établissement a décidé de mettre le paquet sur ses faibles résultats en langue anglaise. A cette fin, a été engagée une *English leader* qui a reçu comme responsabilités de faire progresser les résultats afin qu'ils atteignent le niveau de ceux obtenus en mathématiques, et de développer un curriculum commun et évolutif pour l'ensemble des enseignants

Les écoles primaires anglaises face aux classements de performance, entre évitement et tentations

en langue anglaise. Au fur et à mesure des années, les résultats ont progressé et l'école est entrée dans le top 5 de sa hiérarchie locale. Stagnant légèrement, l'équipe directrice a décidé de se lancer dans le développement d'un nouveau label pour l'école (*center of excellence in sports and arts*). Les élèves ont alors reçu l'occasion de participer à des joutes sportives inter-écoles, et des journées sportives et transdisciplinaires sont organisées. L'image que l'équipe directrice projette est en accord avec les attentes de la communauté environnante, c'est-à-dire une communauté principalement issue de la classe moyenne et dont les critères de choix se centrent surtout sur la qualité

d'enseignement qu'elle détermine à partir de l'excellence des résultats.

Finalement, en 2012, suite à un léger affaiblissement de la position, l'équipe directrice a développé un nouveau mantra qui précise que chaque membre de l'équipe éducative est un professeur de langue anglaise, l'objectif étant de progresser à nouveau au sein de la hiérarchie. En parallèle, la direction a développé deux nouveaux postes (*gifted and talented manager et rewards manager*) dans le but probable de continuer à montrer que l'excellence est le principe qui guide les équipes pédagogiques.

5. Discussion transversale des résultats

Sur la base des résultats présentés jusqu'ici, nous esquissons maintenant trois lignes de discussion qui reviennent sur la nature de la régulation à laquelle contribuent les classements dans l'enseignement primaire en Angleterre. La première ligne questionne la manière dont les membres des deux établissements donnent sens aux divers classements (OFSTED et *rankings* de performance) comme forces de régulation, en soutenant l'idée que dans les deux cas, les classements semblent davantage perçus comme une dimension du quasi-marché scolaire que comme un accroissement ou une transformation du

contrôle bureaucratique vers un plus grand contrôle, par une instance centralisée, de la performance des établissements. La deuxième ligne de discussion revient, de manière assez classique d'ailleurs, sur la nature plus ou moins contraignante, ou habilitante, des informations publiées par les classements, vis-à-vis du développement des réponses ou des identités organisationnelles. La troisième ligne, enfin, discute une idée clef de la régulation portée par les classements, à savoir que les classements agiraient avant tout sur les « mal classés », ou sur les établissements en perte de position.

5.1. Les classements, transformation du contrôle bureaucratique ou stimulation du jeu concurrentiel ?

Il est frappant de constater que dans les deux établissements, c'est principalement en lien avec le jeu concurrentiel que sont interprétés les classements ou les rapports d'inspection, et pas tant comme une « menace » de type (post-)bureaucratique. A la *Green School*, alors que l'établissement commence à afficher une position moins favorable dans les classements, ces derniers sont décrédibilisés, et dissimulés, pour ne pas désorganiser la relation de confiance établie de longue date avec la communauté scolaire avoisinante. Les enfants qui fréquentent l'établissement sont essentiellement issus de la classe ouvrière et l'identité de l'établissement centrée autour de l'objectif de donner à tous les chances d'une scolarité de qualité. Les classements, ou plutôt la baisse de l'établissement dans ces derniers, sont donc vus comme une source de déstabilisation de l'image que s'est construite la communauté scolaire de cet établissement. Dans cette perspective, la décrédibilisation des classements dans les discours est insuffisante et on remarque que la direction en particulier cherche à éviter de mettre cette baisse de classement au cœur du débat, d'une part en n'y faisant pas référence dans la communication que l'établissement tient sur lui-même durant la période de moins bon classement, d'autre part en renforçant la visibilité de l'établissement dans la communauté via le développement de clubs, enfin en associant à l'établissement des labels positifs et dans

l'air du temps (cfr. *Eco School*). On observe donc un jeu sur la visibilité des informations et des actions qui doit permettre à l'équipe éducative de maîtriser l'impression qu'elle cherche à construire d'elle-même.

A la *Blue School*, la dynamique est à la fois très différente mais d'une nature finalement assez proche. Les membres de l'établissement se vivent en forte compétition, notamment pour capter les nouveaux publics qui s'installent dans cette banlieue de la classe moyenne supérieure. Et c'est dans ce cadre-là que se vit le rapport avec les classements. Ces derniers étant perçus comme renforçant la position de l'établissement dans la concurrence locale, les membres de l'établissement s'appuient sur ceux-ci pour renforcer leur image d'une école du top, mettant l'excellence au cœur de son fonctionnement et de ses objectifs. Toutefois, leur stratégie vis-à-vis des parents ne se limite pas à la mise en valeur des classements. L'établissement investit également dans de nombreuses activités extra-scolaires qui renforcent son image d'excellence et met en place des stratégies organisationnelles visant à maintenir sa position dans les classements.

Bien sûr, dans les deux établissements, l'information fournie par les classements est considérée comme une pièce du puzzle, plus large et complexe, des relations avec les communautés scolaires. L'analyse montre d'ailleurs que ce qui importe dans ce cadre, c'est que cette information soit consonante avec l'image que les parents se font de l'établissement. L'enjeu d'image est donc majeur et les diverses stratégies

Les écoles primaires anglaises face aux classements de performance,
entre évitement et tentations

mobilisées par les deux établissements sont développées dans le but de maximiser cette consonance. A la *Green School*, l'articulation de réponses identitaires (évitement de la communication des résultats durant la période de baisse dans les classements, et promotion d'images 'alternatives' par l'obtention de labels ou la création de clubs) et de stratégies organisationnelles est pensée de manière à éviter la trop grande pénétration du mauvais classement dans la communauté scolaire. A la *Blue School*, c'est précisément parce que les membres de l'établissement perçoivent cette consonance qu'ils font de leur position dans les classements un élément de leur communication sur eux-mêmes, tout en assurant, par la mise en place de stratégies organisationnelles, le maintien de leur position dans les classements.

Ces premiers constats pourraient apparaître en contradiction avec les constats posés par certaines études sur le choix d'école (West et al., 2008, cités dans Felouzis, Maroy, & van Zanten, 2013), qui tendent à montrer que dans les contextes de quasi-marché « informés » (par les classements ou les rapports d'inspection), les familles portent une attention relative à ces critères de qualité, et élaborent également leurs critères de jugement à partir des caractéristiques des publics et de la recherche d'un entre-soi. Nos analyses montrent pourtant qu'à l'interne, les établissements (quelle que soit leur position ou l'évolution de leur position, mais pour des raisons différentes) prennent

précisément au sérieux les classements parce que leurs membres prévoient que ces informations pourraient venir s'intégrer à la base informationnelle de jugement sur laquelle s'appuient les familles pour poser leur choix d'école. On pourrait donc suggérer qu'une relation asymétrique à ce type d'informations se construit dans cette forme de quasi-marché (en ce sens que ces informations touchent avant tout les établissements, et moins leur cible directe, à savoir les 'choosers'), et que bien que les parents se saisissent peu des informations sur les classements, le mécanisme de régulation sur lequel elle repose produit en partie les effets qu'on attend de lui.

Pour conclure ce premier point d'analyse, on notera finalement que la très faible référence au contrôle (post-)bureaucratique ou aux menaces qui l'accompagnent s'explique très probablement (dans les deux cas) par des performances et des classements qui ne les mettent pas en position difficile et de risque effectif de sanctions. Plus fondamentalement toutefois, il nous semble que la dynamique de régulation qui se joue est d'une nature différente de ce qu'avait observé Ball (1997) à travers son analyse des 'fabrications' développées par les établissements pour répondre aux attentes de la reddition de compte et de l'inspection. Alors que les analyses de Ball tendaient à montrer que dans un contexte de plus grande transparence de l'action éducative et des cultures d'école, la réponse majeure des établissements était de produire des nouveaux découplages (entre le fonctionnement effectif des

établissements et les discours qu'ils tiennent sur eux-mêmes) visant à protéger les équipes des pressions externes, nous constatons plutôt ici, dans les deux établissements, une volonté chez eux d'afficher ce qu'ils sont vraiment, ou à tout le moins ce qu'ils désireraient être, et ce en particulier pour informer les parents et les communautés scolaires de la nature du projet scolaire qu'ils portent et désirent porter. Bref, l'enjeu de la maîtrise des images, bel et bien perçu comme majeur par les établissements, le serait pour des raisons différentes de ce qu'avance Ball dans son analyse des rapports que nouent les établissements avec les nouvelles structures bureaucratiques. Il y a donc bien une dynamique de l'ordre de la « fabrication », mais qui vise au contraire à clarifier le projet scolaire et sa plausibilité, et non à produire de l'inauthenticité (vis-à-vis des instances de contrôle). Les classements jouent en quelque sorte un rôle de principe de réalité dont les établissements tiennent compte pour proposer aux familles un projet en concordance avec leurs « ambitions ». C'est précisément la raison pour laquelle la direction de la *Green School* cache la baisse de performance, qui touche en particulier les garçons, puisque cette information tend à rendre caduc le projet même de l'établissement, qui est de donner à tous les chances d'une scolarité réussie, et la raison pour laquelle la *Blue School* promotionne sa position dans le Top 5, en phase avec sa « réalité » et son projet d'excellence.

5.2. Les classements, contraintes ou ressources ?

Passons maintenant à notre deuxième point, relatif à la manière dont les classements structurent le rapport à l'action éducative. Nous venons de le voir, les classements semblent avoir un véritable 'effet' sur la manière dont les deux établissements pensent et mettent en œuvre leur communication vers l'extérieur et les familles en particulier, mais aussi sur la manière dont ils organisent le travail de l'équipe éducative, et enfin, ajustent le curriculum et les pratiques pédagogiques.

Dans les deux cas analysés, il semble se construire autour des classements une dynamique complexe oscillant entre une structuration subie par les équipes et la recherche d'opportunités nouvelles par la position occupée dans les classements. A la *Green School* les observations réalisées l'ont été peu après une baisse significative de l'établissement dans les classements. A ce moment, la direction en particulier, suivie de son équipe, vient de développer des réponses multiples (cognitive, identitaire et organisationnelle) pour faire face à cette information dissonante et potentiellement désorganisatrice des relations avec les familles à proximité de l'école. La publication récente des nouveaux classements enclenche toutefois une nouvelle étape dans le rapport au classement. La *Green School* y apparaissant de manière plus favorable, la direction

publie les derniers résultats obtenus aux SATs sur son site internet. On passe donc d'une situation où la direction, ainsi que les membres de l'équipe éducative, décrédibilisent les classements pour leur incapacité à saisir les différences faites par les établissements étant donné leurs publics différenciés, à une situation dans laquelle les mêmes classements deviennent un étendard à partir duquel l'équipe présente les « résultats » de son action éducative. A la *Blue School* également on peut observer des basculements dans le rapport aux classements, même si ces derniers sont peut-être moins visibles au premier regard. Les classements apportant de l'eau au moulin de la réputation d'excellence de l'établissement, ils sont explicitement mobilisés (comme un élément parmi d'autres) dans la stratégie de communication de l'établissement. On observe toutefois que parallèlement à cette stratégie de formatage de la réputation s'effectue un travail important en interne pour maintenir cette position. On pourrait en effet suggérer que pour rendre crédible cette stratégie de communication à moyen et long terme, l'équipe éducative se voit contrainte d'entreprendre, de manière moins visible, une série de démarches internes qui limitent le risque de vivre des déconvenues dans la publication des classements, et ce d'autant plus que la *Blue School* se vit comme ayant développé une

offre et un projet éducatifs assez similaires d'autres établissements environnants. En d'autres termes, la grande proximité d'établissements concurrents sur un segment particulier du quasi-marché scolaire, couplée à la logique même des classements et à l'insécurité qu'ils génèrent (de par la volatilité du classement d'établissements très proches en termes de « performance »), suscitent auprès de la direction et de son équipe un sentiment de veille permanente nécessaire, faisant basculer les classements du statut d'opportunités à celui d'une contrainte douce mais bien réelle.

5.3. Les classements, seulement une affaire de « mal classés » ?

Les recherches menées antérieurement se sont pour l'essentiel centrées sur les organisations scolaires dans le bas des classements ou intéressées aux écoles dont le rang hiérarchique s'affaiblissait au fil du temps. Dans cette recherche, nous avons voulu élargir notre champ de vision, en nous intéressant aussi à la manière dont des établissements bien classés répondent à ces classements. Ce faisant, nous ne faisons que prendre au pied de la lettre la logique même de régulation sous-jacente aux classements. La théorie de la régulation du quasi-marché, singulièrement lorsqu'elle recourt à l'outil « *ranking* »⁹ est en effet

⁹ Notons à ce propos, qu'il convient ici de distinguer les classements d'écoles selon leurs performances d'un autre outil de régulation, dont nous avons parlé, que sont les rapports d'inspection. Ces derniers s'apparentent à un jeu à somme positive (tout établissement peut être bien noté par l'inspection et possède, en théorie, la capacité d'améliorer son score), à la différence des *rankings* qui fonctionnent comme un jeu à somme nulle (le classement est toujours relatif, quelle que soit la valeur intrinsèque des classés, il y a forcément des premiers et des derniers).

censée affecter toutes les écoles par la pression qu'exercent en principe sur elles les parents transformés en consommateurs informés.

A la suite de cette étude, nous pouvons conclure que, même en position haute, les directions développent et mettent en place des dynamiques stratégiques d'ordre divers. En effet, même si les classements sont au départ vécus différemment dans les deux établissements (contrainte *versus* ressource), nous avons constaté qu'un glissement, d'un extrême à l'autre, se produit en fonction de l'utilisation du classement par les équipes de direction pour promouvoir leur établissement.

C'est donc bien à nouveau au regard des dynamiques du quasi-marché scolaire qu'il faut selon nous comprendre l'effet des classements chez les mieux classés. Dans la lignée des réflexions d'Elsbach (1996) sur la reconfiguration cognitive des espaces de comparaison inter-organisationnelle, notre recherche tend à mettre en

évidence que les établissements et leurs équipes reconstruisent leur propre espace de comparaison afin de se comparer uniquement aux établissements qui non seulement sont en mesure de capter des publics qu'ils ont conquis ou qu'ils convoitent, mais aussi des établissements qui portent des projets similaires ou proches des leurs. Et c'est bien là la raison pour laquelle la *Blue School* vit les classements comme une menace potentielle. Cet établissement ayant fait de l'excellence son *leitmotiv*, il lui devient difficile de tolérer non seulement une « sortie du Top 5 », mais aussi, et peut-être surtout, de voir des établissements concurrents tout simplement affichés comme supérieurs dans le classement. Néanmoins, à la différence du raisonnement d'Elsbach, ce que montre notre étude, c'est que cette reconfiguration cognitive des classements ne se fait pas tant pour répondre à une menace que pour s'en faire une idée plus fine et appréhender ainsi dans quelle mesure il y a lieu de « s'activer ».

6. Conclusion : synthèse des principaux résultats, limites et perspectives

6.1. Synthèse des principaux résultats

Sur la base des analyses développées jusqu'ici, nous pouvons mettre en avant deux résultats majeurs. Premièrement, les classements sont avant tout lus et perçus par les deux équipes éducatives comme une information susceptible de formater le regard des familles sur leur établissement, posant ainsi un enjeu de maîtrise des impressions. Nos analyses ont en outre

indiqué à quel point cette recherche de maîtrise des impressions s'inscrivait dans la recherche d'une authenticité qu'il faut conceptuellement distinguer de l'idée de visibilité. Si les classements participent inéluctablement d'une plus grande visibilité des cultures scolaires et de leurs effets, les réactions qu'ils suscitent de la part des équipes éducatives ne semblent pas nécessairement se traduire, comme

l'indiquait Ball (1997), par des images fabriquées, mais plutôt par une nécessité et une volonté des établissements de clarifier leur projet scolaire dans un environnement saturé d'informations diverses. Deuxièmement, notre étude tend à montrer que les stratégies de maîtrise des impressions développées par les deux équipes ne se limitent pas, loin s'en faut, à des réponses de type identitaire ou de communication explicite sur soi. Les deux équipes articulent en effet des réponses diverses alliant un travail sur le visible et l'invisible. Le travail sur le « visible » se fait par l'élaboration de stratégies de communication (ou de non-communication) autour des classements, tandis que le travail de l'invisible porte sur des stratégies organisationnelles visant à maîtriser la position espérée dans les classements.

6.2. Limites

La recherche que nous venons de présenter est essentiellement exploratoire. Elle présente des limites évidentes. La première limite qu'il convient évidemment de mentionner est l'absence de prise en compte, dans cette étude, des « audiences » de l'organisation et au premier chef des parents d'élèves et des familles habitant en proximité de l'établissement. L'étude portant initialement sur les classements et les réponses des établissements, nous avons centré notre analyse empirique sur les acteurs internes. L'analyse des résultats a toutefois montré l'inscription assez nette des classements dans le contexte du quasi-marché et de l'instabilité potentielle

du lien que nouent les établissements avec les familles. Il importerait donc que les études ultérieures sur cet objet intègrent également des éléments relatifs aux motifs et aux processus du choix d'établissement et en particulier à la manière dont les parents perçoivent les éventuelles turbulences décelées par les acteurs internes autour de la publication des classements. Deuxièmement, l'étude concerne deux cas spécifiques, issus de LEAs différentes et dans lesquels avec un même pourcentage d'élèves obtenant au minimum le niveau 4, une école peut se trouver dans le tiers supérieur ou dans le dernier tiers de sa LEA. Le statut de cette recherche est donc avant tout exploratoire. Une étude de plus grande envergure serait nécessaire, afin d'affirmer, d'affiner ou d'infirmer les propos énoncés supra. De plus, les données ont été récoltées lors d'une visite unique, menée à l'automne 2012. Dès lors, nous avons constaté que les membres avaient parfois du mal à évoquer des faits datant de plus de deux ans. Même si les traces objectives nous ont aidés à comprendre les réponses mises en place précédemment, nous pensons que, pour ce type de recherche, une étude longitudinale, avec des collectes de données annuelles sur le terrain, pourrait aider à mieux cerner les mécanismes développés par les équipes pédagogiques. Nous pourrions, entre autre, rendre compte du vécu et de la réaction immédiate suite à la publication des *performance tables*. En outre, une visite quelques semaines avant les SATs pourrait permettre d'appréhender le focus fait sur les mathématiques et la langue anglaise. Cependant, les écoles se disent

trop occupées à ce moment de l'année pour pouvoir accueillir un « visiteur ». Enfin, même si les écoles ressentent la pression du « marché », nous tenons à signaler que ce dernier est relativement saturé. En effet, la demande est équivalente, voire supérieure, à l'offre. *De facto*, l'ensemble des écoles, surtout urbaines, sont quasi-assurées de disposer d'un flux constant d'élèves, même si elles ne figuraient pas comme « premier choix » sur la liste renvoyée par les parents à l'administration locale. Là encore un échantillon d'écoles plus large et représentatif de la diversité des situations existantes permettrait de surmonter cette limite.

6.3. Perspectives : visibilité, authenticité et opacité au cœur des marchés « informés »

En guise de conclusion et d'ouverture, nous souhaitons maintenant revenir sur le concept du « paraître bon » (Ball, 1997) et examiner son articulation avec d'autres concepts proches, mais qui gagneraient selon nous à être distingués pour comprendre les dynamiques qui se jouent entre les familles et les établissements dans le cadre des quasi-marchés « informés », à savoir les concepts de visibilité, d'authenticité et d'opacité. Le contexte scolaire anglais, on l'a vu, se caractérise par des modes de régulation qui combinent mise en concurrence et évaluation externe des établissements scolaires renforçant ainsi l'importance des images organisationnelles et le besoin ressenti par les directions et équipes

pédagogiques de « paraître bon ». Cela peut sembler paradoxal. L'évaluation externe, couplée à la publication de classements d'établissements sur la base de critères quantifiables et objectifs (ou du moins présentés comme tels), porte en effet la promesse qu'il serait désormais impossible de projeter une image en décalage complet avec la réalité du fonctionnement organisationnel. Autrement dit, le découplage des images et cultures organisationnelles, situation identifiée de longue date comme « normale » pour un établissement scolaire (Weick, 1976), serait dans le contexte actuel plus difficile à maintenir. En pratique, nous avons vu que la transparence produite par l'évaluation externe n'affecte pas forcément le fonctionnement interne des établissements dans le sens attendu puisqu'elle ne se traduit pas nécessairement par un couplage ou une mise en cohérence entre les images projetées et la réalité organisationnelle.

Il convient pourtant de ne pas opposer trop fermement le « paraître bon » et l'« être bon », afin d'envisager leurs interrelations. Appréhender l'image organisationnelle comme ce qui travestit ou s'oppose à la réalité organisationnelle, conduirait en effet à négliger l'effet performatif du paraître. C'est-à-dire le fait que le paraître influe sur l'être, ne fut-ce que parce que les membres d'un établissement reprennent à leur compte l'image qui leur est renvoyée et tendront à agir en conséquence. S'ils ne le font pas, le décalage entre l'être et le paraître apparaîtra à terme au grand jour. Même si une marge de jeu existe pour manipuler

Les écoles primaires anglaises face aux classements de performance,
entre évitement et tentations

les statistiques qui fondent les classements d'établissements (manipulation que l'on désigne en anglais sous l'expression *gaming rankings*, voir à ce propos Espeland et Sauder, 2007), le découplage ne paraît guère tenable à long terme, à moins de voir la triche se généraliser et se normaliser, auquel cas les classements perdraient alors toute pertinence et toute crédibilité dès lors que ces pratiques seraient connues. La condition sociale d'efficacité de la stratégie du « paraître bon » réside en effet dans le fait de ne pas apparaître comme telle. Une autre condition de possibilité de la manipulation des impressions organisationnelles renvoie moins à la plausibilité de cette stratégie aux yeux d'une audience qu'au sens qu'elle revêt pour les directions et enseignants, et qui détermine son acceptabilité morale. Nos analyses tendent à indiquer que les fabrications, si elles peuvent avoir du sens dans le rapport que nouent les équipes éducatives avec les nouvelles autorités bureaucratiques, semblent moins évidentes quand ces équipes pensent et mettent en œuvre des stratégies de maîtrise d'impression à destination des communautés scolaires et des familles. Ces fabrications apparaissent alors comme un élément perturbateur dans la relation authentique que les écoles cherchent généralement à nouer avec les parents et la communauté locale.

Nous désirons, pour finir, faire émerger un autre point de critique, relatif cette fois à l'inégale capacité des familles à identifier les stratégies de maîtrise des impressions organisationnelles, à décoder

les discours d'autopromotion véhiculés par les directions d'établissement. Les parents des classes moyennes et supérieures sont généralement plus conscients du lien lâche entre réputation et qualité et critiques de l'information émanant des autorités éducatives ou des établissements scolaires, information soupçonnée d'être orientée ou d'occulter la réalité du fonctionnement éducatif. Ces « initiés » sont habitués à compléter de tels dispositifs de jugement impersonnel par des dispositifs de jugement personnalisés en mobilisant leur réseau social : parents, amis, collègues, voisinage (Draelants, 2014).

En somme, en mettant en lumière les résultats des établissements scolaires, l'évaluation externe entend produire de la transparence, laquelle est censée agir non seulement sur le fonctionnement organisationnel mais aussi permettre aux consommateurs d'école de s'informer sur ce qui compte et d'aller ainsi au-delà des apparences. Nous avons vu que la transparence n'empêche pas le découplage, c'était la critique soulevée par Ball. Cela dit, dans la mesure où le management des apparences se généralise, la question du « paraître bon » perd en acuité. D'autant que le « paraître bon » ne dépend pas uniquement des acteurs organisationnels, d'une présentation de l'école savamment organisée par les membres de l'école, mais aussi, voire surtout, des représentations émanant du public sur base d'attributs catégoriels liés à la situation de l'école (localisation, type d'offre scolaire, public...) plutôt qu'à son fonctionnement. Le fait

que les établissements scolaires réagissent très diversement aux classements et que ces réactions s'expliquent notamment par la position qu'ils occupent sur le marché scolaire ne tient donc vraisemblablement pas seulement à des différences de stratégies entre établissements mais aussi à des inégalités dans la capacité même des établissements à développer des stratégies afin de répondre aux nouveaux modes de régulations.

Cela dit, à nos yeux, la question qui se pose désormais est surtout de savoir si les classements sont suffisamment pertinents et discriminants. Autrement dit, est-ce que ce sont vraiment les « meilleurs établissements » (du moins ceux habituellement perçus comme tels) qui sont en tête des classements ? Pas forcément. Se proclamer un établissement extraordinaire devenant une stratégie très ordinaire (Maguire et al., 2011), la stratégie réellement distinctive pour un établissement scolaire deviendrait du coup de ne pas chercher à se mettre en avant, en ne donnant pas de publicité aux classements par exemple. L'objectif ultime pour un établissement consiste alors à devenir un bien non substituable aux yeux d'un certain public permettant, dans une certaine mesure, de s'abstraire du classement au sens où ce dispositif de jugement est rendu non pertinent du point de vue de cette clientèle. Cela nous semble être une stratégie privilégiée par certains établissements d'élite. Prenons le cas par exemple du célèbre Eton College en Angleterre. Cette ancienne et prestigieuse

école privée qui scolarise l'élite de la société anglaise est généralement bien placée dans les *league tables* mais elle ne figure pas en tête du classement. Le visiteur cherchant les informations relatives aux évaluations externes (rapport de l'OFSTED, statistiques des *performance tables*, GCSE...) sur le site web d'Eton, devra faire l'effort de passer en revue les diverses rubriques et sous-rubriques du site et multiplier les clics. Ce qui atteste du peu d'importance que l'établissement attribue à ces classements tellement son identité est forte, identité que ces évaluations ne parviennent pas, selon la direction de l'école, à capturer comme le laisse sous-entendre le rapport annuel de l'école (dans lequel on peut lire «*Eton's view of education encompasses much more than just intellectual achievement*»). Bien sûr ce ne sont ici que des hypothèses qui mériteraient d'être vérifiées. De manière générale, s'intéresser à la façon dont les établissements classiquement considérés comme des établissements d'élite réagissent aux classements de performance nous paraît une piste de recherche fructueuse.

Par ailleurs, toujours en lien avec la question soulevée plus haut concernant la pertinence et le caractère différenciant des classements, on peut se demander si les évaluations externes permettent une vraie transparence. Selon nous, même si les évaluations externes permettaient un couplage parfait entre image et culture organisationnelle (ce dont on peut douter, on l'a vu), cela n'empêcherait pas l'opacité. L'opacité demeure car ce qui compte, ce qui

fait la qualité d'un établissement scolaire aux yeux des parents d'élèves, n'est pas forcément mesuré par les classements. Certains parents, les plus favorisés socialement, ceux que l'on peut qualifier d'initiés (Draelants, 2014) relativisent en effet l'importance des classements. La norme de qualité valorisée par les classements n'est pas la seule qui vaille. Il est extrêmement difficile de s'accorder dès lors qu'il s'agit de définir ce qu'« être bon » veut dire. Un bon établissement du point de vue des chercheurs ou du point de vue des experts qui réalisent les classements n'est pas nécessairement un bon établissement du point de vue des parents¹⁰. Les premiers privilégient les processus pédagogiques et managériaux pour évaluer l'efficacité d'un établissement, tandis que les seconds seraient surtout attentifs à leur composition sociale et ethnique (van Zanten, 2009). Au regard de la problématique de (re) production des inégalités sociales, cette réflexion ne manque pas d'interpeller car si l'opacité profite aux acteurs scolaires dominants, la « fausse transparence » comme celle promue par les classements pourrait leur profiter tout autant, voire davantage.

Poursuivre ces réflexions passe nécessairement par le développement de recherches futures. Au-delà des enjeux organisationnels et professionnels liés à ces nouveaux modes de régulation, il nous semble qu'un des enjeux importants consiste à tirer les implications de ces

nouveaux modes de régulation sur le public des établissements scolaires et en particulier sur le choix de l'école par les familles. Comment les familles perçoivent-elles les établissements scolaires, sur quels types de dispositifs de jugement s'appuient-elles pour choisir une école ? Quelle est la place accordée aux classements et rapports publics d'évaluation externe dans les systèmes éducatifs qui les utilisent ? Quelle est la crédibilité accordée par les parents aux différentes ressources disponibles. Jugent-ils les rapports de l'OFSTED plus fiables que les performance tables ? Ou préfèrent-ils se baser sur des informations provenant directement de parents ayant des enfants dans l'établissement ? Quel crédit donnent les futurs parents aux informations diffusées directement par l'établissement ? Et finalement, que font-ils avec ces diverses ressources au moment de choisir l'école pour leur enfant ? Quelle est l'importance accordée à ces différents canaux d'informations ? Répondre à ces questions, conduirait peut-être à réviser les résultats des enquêtes menées au début des années 2000, époque où l'*accountability* n'avait pas produit tous ses effets.

Enfin, développer des recherches comparées serait également intéressant. Qu'en est-il de ces questions dans les systèmes scolaires qui oscillent entre quasi-marché et marché officieux (Felouzis et al., 2013), comme c'est le cas en Belgique ? A la différence de ce

¹⁰ Point de vue lui-même pluriel : tous les parents eux-mêmes ne partageant pas les mêmes critères.

qui se passe en Angleterre, l'Etat belge n'a en effet jamais intentionnellement promu la régulation marchande, dès lors il n'a pas équipé le marché de dispositifs publics de jugement de la qualité des établissements, par exemple en diffusant sous forme de classements les résultats des évaluations externes menées par des organismes publics. Comment se forger une opinion dans ce contexte ? Quels sont les éléments signifiants, sur quels types

d'information les familles s'appuient-elles pour prendre leurs décisions et dissiper l'opacité du marché? Voilà assurément des pistes de recherche socialement et politiquement pertinentes quand on sait que le quasi-marché de fait est identifié dans la littérature scientifique comme une des principales causes de l'ampleur de la ségrégation entre établissements et des inégalités entre élèves dans le système éducatif belge francophone.

Références bibliographiques

- Ball, S. J. (1997). Good school/Bad school: Paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 317-336.
- Ball, S.J. (2003). The Teacher's Soul and the Terror of Performativity. *Journal of Education Policy*, 28 (2), 215-228.
- Ball, S. J., Marques Cardoso, C., Reay, D., Thrupp, M. & Vincent C. (2002). *Education Policy in England, changing Modes of Regulation: 1945-2001*. London: Institute of Education and King's College London
- Corley, K. G. & Gioia, D. A. (2002). Being good versus looking good: Business school rankings and the Circean transformation from substance to image. *Academy of Management Learning and Education*, 1(1), 107-120.
- Deephouse, D. L. & Suchman M. (2008). Legitimacy in organizational institutionalism. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin & R. Suddaby (Eds), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 49-73). Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Draelants, H. (2014) Des héritiers aux initiés? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école, *Social Science Information/Information sur les sciences sociales*, 53 (3), 403-432.
- Draelants, H. & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Drori, G. S., Meyer, J. W., & Hwang, H. (Eds.) (2006). *Globalization and organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Elsbach, K. D. & Kramer, R. M. (1996). Member's responses to organizational identity threats: Encountering and countering the *Business Week* rankings. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 442-476.
- Espeland, W. N. & Sauder, M. (2007). Rankings and reactivity: How public

Les écoles primaires anglaises face aux classements de performance,
entre évitement et tentations

- measures recreate social worlds. *American Journal of Sociology*, 113(1), 1-40.
- Espeland, W. N. & Sauder, M. (2009). The discipline of rankings: Tight coupling and organizational change. *American Sociological Review*, 74(1), 63-82.
- Felouzis, G., Maroy, C., van Zanten, A. (2013). Les marchés scolaires. *Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : PUF.
- Fielding, M. (2001). OFSTED, inspection and the betrayal of democracy. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (4), 695-709.
- Fitz, J. & Lee, J. (1997). HMI and OFSTED: evolution or revolution in school inspection. *British Journal of Educational Studies*, 45 (1), 39-52.
- Hazelkorn, E. (2008). Learning to live with league tables and ranking: The experience of institutional leaders. *Higher Education Policy*, 21, 193-215. doi: 10.1057/hep.2008.1
- Huisman, J. & Wilkins, S. (2012). UK business school rankings over the last 30 years (1980-2010): Trends and explanations. *Higher Education*, 63 (3), 367-382. doi: 10.1007/s10734-011-9446-7
- Maguire, M., Perryman, J., Ball, S., Braun, A. (2011), "The Ordinary School. What Is It?", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 32 (1), p. 1-16.
- Martins L. L. (2005). A model of the effects of reputational rankings on organizational change. *Organization science*, 16(6), 701-720.
- Petkova, A. P., Rindova, V. P., Sever J. M. & Williamson I. O. (2005). Being good or being known: An empirical examination of the dimensions, antecedents, and consequences of organizational reputation. *Academy of Management Journal*, 48(6), 1033-1049.
- vanZanten, A. (2001). Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et en Grande-Bretagne. In L. Demailly (Ed.), *Evaluer les pratiques éducatives : sens, enjeux et pratiques* (pp. 31-46). Bruxelles : De Boeck Université.
- van Zanten, A. (2009), « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 24-34.
- Weick K (1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21: 1-19.

Annexe 1 : Description détaillée des trois établissements

		Green School	Grey School	Blue School
Ville		Thamestown	Railtown	Newtown
Nombre d'élèves (en décembre 2012)		387	467	358
Situation géographique		Zone urbaine, quartier d'habitations sociales	Zone urbaine, quartier mixant résidences privées et habitations sociales	Zone urbaine, quartier résidentiel
Position dans son marché (rang obtenu aux <i>performance tables</i> publiée en décembre 2011)		19/30	32/70	4/25
Dernier grade obtenu lors d'une visite de l' <i>OFSTED</i>		Good (2007)	Good (2009)	Good (2010)
Evolution relative du statut entre 2008 et 2012		Négative	Négative	Stable
Indice socio-économique (en décembre 2011)	Pourcentage d'élèves ayant droit à des repas gratuits	12,4%	26,9%	8,1%
	Pourcentage d'élèves dont l'anglais n'est pas la langue maternelle	15,5%	18,2%	2,5%
Pourcentage d'enfants avec des besoins éducationnels spécifiques (en décembre 2012)		6,5%	8,1%	7%

Annexe 2 : Liste exhaustive des personnes interviewées, des documents récoltés et des observations réalisées

Green School

- Entretiens

Head Teacher, deputy head teacher, SENCO, year 5 leader, year 6 leader, business manager, office manager, year 6 newly qualified teacher, year 6 teacher

La durée des entretiens varie de quarante minutes à une heure, excepté pour le *head teacher* avec qui nous avons eu deux entretiens d'une heure et demie.

- Observations réalisées

- Leçons de mathématiques, de sciences et de langue anglaise aux *years 5 & 6*
- Réunions d'équipe formelles (objectifs à court et long terme, planification des sorties, ...)
- Moments informels (pause de dix heures, pause de midi, échanges en fin de journée)
- *Assemblies* : moments où l'ensemble des élèves et du corps professoral de l'établissement sont rassemblés dans une salle. Durant ce moment, le *deputy head teacher* ou le *head teacher* prend la parole et expose différents faits marquants de la semaine écoulée et de la semaine à venir. Il met également en avant certains élèves par rapport à leur conduite exemplaire, ou encore leur engagement social.

- Traces objectives analysées

- Prospectus
- *Green School newsletter September 2012*
- Rapports de l'équipe directrice aux *governors* pour la période 2008-2012
- *Schools development plans* pour la période 2008-2012
- Page d'accueil du site internet
- Les onglets *news* et archives du site internet
- Rapports financiers des années 2010-2012
- Cahiers de mathématiques et de langue anglaise d'élèves issus des *years 5 & 6*

Blue School

- Entretiens

Head Teacher, deputy head teacher, assistant head teacher, SENCO, Key Stage 2 leader, Key Stage 2 English subject leader, maths subject leader, bursar, gifted and talented manager, rewards manager and PE teacher, year 6 teacher, head teacher personal assistant

La durée des entretiens varie de quarante minutes à une heure, à l'exception des entretiens conduits avec le *head teacher* et l'assistant *head teacher* qui ont durés une heure et demie.

- Observations réalisées

- Leçons de mathématiques, de sciences et de langue anglaise aux *years 5 & 6*
- Réunions d'équipe formelles (objectifs de la semaine, présence/absence, ...)
- Moments informels (pause de dix heures, pause de midi, pause entre deux entretiens avec les parents lors de *parents evening*)
- *Assemblies* : moments où l'ensemble des élèves et du corps professoral de l'établissement sont rassemblés dans une salle. Durant ce moment, le *deputy head teacher* ou le *head teacher* prend la parole et expose différents faits marquants de la semaine écoulée et de la semaine à venir. Il met également en avant certains élèves par rapport à leur conduite exemplaire, ou encore leur engagement social.
- Compétitions sportives (rugby)
- *Super learning day*

- Traces objectives analysées

- Affiches des niveaux de compétences accrochées au mur des locaux
- Prospectus pour la période 2008-2012
- *Blue School newsletters* couvrant la période décembre 2011 à octobre 2012
- Rapports de l'équipe directrice aux *governors* pour la période 2008-2012
- *Schools development plans* pour la période 2008-2012
- Page d'accueil du site internet
- Les onglets *news* et archives du site internet
- Le questionnaire distribué aux parents concernant la qualité de l'établissement
- Rapports financiers des années 2010-2012
- Classeurs de mathématiques et de langue anglaise d'élèves issus des *years 5 & 6*

Annexe 3 : Lexique

- Les governors (GOV)

Les *governors* représentent cinq groupes importants dans la vie de l'école : les parents d'élèves, les membres de l'équipe éducative, la LEA, la communauté locale et les partenaires privés (si l'école en dispose). Le nombre de postes, variant de neuf à vingt, dépend du nombre d'élèves inscrits. Le *head teacher* est ex officio un *governor*. Pour les autres membres, ils sont élus pour un mandat de quatre ans renouvelable. Ensemble, ils forment le *governing body*. Les *governors* ont plusieurs responsabilités. Ils aident à déterminer et valident les objectifs stratégiques, par rapport aux évaluations externes et au public visé. Ceux-ci sont ensuite écrits dans le school development plan. Même si le *head teacher* fait partie du *governing body*, il doit leur rendre compte de la pédagogie utilisée, des résultats obtenus ainsi que du comportement et de la sécurité des élèves. Finalement, les *governors* contribuent à l'auto-évaluation de l'école, et approuvent le budget de l'établissement.

- Le head teacher (HT)

Le *head teacher* travaille étroitement avec les autres membres du *governing body*. Il établit un budget en fonction des subsides alloués et des objectifs fixés. Il gère l'établissement au quotidien et s'assure que son staff guide les élèves vers une progression académique. Il garantit également la sécurité et le bien-être de chacun des élèves.

- Le deputy head teacher (DHT) et l'assistant head teacher (AHT)

Le *deputy head teacher* et/ou l'*assistant head teacher* sont à la fois enseignant et responsable de compétences managériales déléguées par le *head teacher*. Ils disposent d'un horaire adapté, avec des périodes consacrées à l'enseignement et des périodes consacrées à la gestion de l'établissement. Ils travaillent donc en étroite collaboration avec le *head teacher*.

- Le special educational needs co-ordinator (SENCO)

Le *special educational needs co-ordinator* coordonne les supports nécessaires pour les enfants ayant des besoins éducationnels spécifiques. Il fixe des objectifs pour chacun des enfants concernés et aide les responsables pédagogiques à développer des techniques qui permettront aux enfants d'atteindre ces objectifs. Cette personne prend également contact avec les différents spécialistes et fixe les rendez-vous avec ces derniers. Elle sert également de liaison entre l'enseignant, les professionnels concernés, l'enfant et les parents.

- Les senior leaders (SL)

Les *senior leaders* regroupent les *key stage leaders* (KS+cycle+L ; par exemple KS2L pour *key stage 2 leader*) *year leaders* (Y+année+L ; par exemple Y6L pour *year 6 leader*) et les *subjects leaders* (initiale matière+L ; par exemple EL pour *English leader*). Ce sont des enseignants ayant obtenu des responsabilités supplémentaires. Ils sont, soit coordinateur d'une année ou d'un cycle, soit coordinateur d'une matière. Ensemble, ils définissent les pistes à mettre en œuvre dans chacune des matières et chacune des années pour, in fine, atteindre les objectifs du *school development plan*. Ils fixent, en début de cycle, des objectifs individuels pour chacun des élèves, en termes de niveaux. De plus, ils se réunissent régulièrement pour évoquer l'évolution de chacun des élèves. En cas de souci dans la marge de progression de l'enfant, ils prépareront un plan personnel lui permettant de rattraper le retard accumulé.

- Les teachers (T)

Les *teachers*, c'est-à-dire les enseignants, appliquent les décisions prises par les *senior leaders*. De plus, ils participent à des réunions hebdomadaires, prévues pour programmer la progression de la matière pour les semaines à venir, ainsi que pour ajuster les difficultés ayant été rencontrées.

- Les teachers assistants (TA)

Les *teachers assistants* s'assurent que les enseignants peuvent se concentrer uniquement sur les tâches d'enseignement. Leurs tâches sont variées. Il peut s'agir d'aider un élève avec des besoins éducationnels spécifiques, ou encore d'aller chercher du matériel didactique dans un autre local pendant que l'enseignant présente la phase de mobilisation et les consignes aux élèves.

- Le bursar (B) et le business manager (BM)

Le *bursar* et le *business manager* s'occupent de la partie financière. Au sein des écoles primaires, nous retrouvons généralement une de ces deux personnes. Même s'ils s'occupent tous les deux du côté financier, ces deux personnes ont des rôles légèrement différents. Alors que le premier s'occupe uniquement de l'envoi de commandes et du paiement des factures et des salaires, le deuxième prend en charge, en plus des tâches évoquées précédemment, l'élaboration, la rédaction et le contrôle du budget annuel et pluriannuel. Dès lors, le *business manager* travaille plus en collaboration avec le *head teacher* qui, lui, confirme le budget ou demande des réajustements vis-à-vis de celui-ci.

Les écoles primaires anglaises face aux classements de performance,
entre évitement et tentations

- L'office manager (OM)

L'*office manager* est responsable de l'accueil des personnes extérieures. Chaque visiteur doit passer par son bureau en entrant dans l'enceinte de l'établissement. Une de ses tâches est de contrôler si la visite était prévue. Dès lors, il peut prévenir la personne de contact. Il est également responsable de l'accueil téléphonique ainsi que d'autres charges administratives comme la rédaction de documents à envoyer aux parents.

- Le head teacher personal assistant (HTPA)

Le *head teacher personal assistant* est la personne de contact pour le *head teacher*, *deputy head teacher* et *assistant head teacher*. Il planifie les réunions, prend les appels téléphoniques, répond aux courriers postaux et électroniques. Son support permet aux membres de la direction de se centrer uniquement sur leurs tâches managériales sans devoir s'occuper de la partie administrative.

Derniers cahiers de recherche publiés

2014

Delvaux B. et Serhadlioglu E.

La ségrégation scolaire, reflet déformé de la ségrégation urbaine. Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois, n° 100

Draelants H.

Le choix de l'école en Belgique francophone : de l'individualisation à la bureaucratisation ? Hypothèses sur les évolutions introduites par la réforme des inscriptions, n° 99

De Clercq M., Roland N., Dupont S., Parmentier Ph. et Frenay M.

De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone, n° 98

González Sanzana A.

La modélisation du processus de choix d'études supérieures : apports et limites, n° 97

Hambye Ph. et Siroux J.-L.

D'un arbitraire à l'autre. Réflexion sur la pertinence du concept de « violence symbolique » en sociologie de l'éducation, n° 96

Dumay X.

Décrire et prédire le turnover des enseignants dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Éléments d'analyse à partir de bases de données administratives, n° 95

2013

Leporcq C., Siroux J.-L., Draelants H.

Pratiques et représentations juvéniles de l'écriture à l'ère d'internet, n° 94

Draelants H., et Braeckman S.

Aspirations et sentiment de compétence à suivre des études supérieures. L'établissement scolaire comme contexte de comparaison sociale, n° 93

Delvaux B., Desmarez P., Dupriez V., Lothaire S. et Veinstein M.

Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail, n° 92