



HAL
open science

Usage des indicateurs de performance par les chefs d'établissement : entre instrumentation et instrumentalisation

Larbi Hasrouri

► **To cite this version:**

Larbi Hasrouri. Usage des indicateurs de performance par les chefs d'établissement : entre instrumentation et instrumentalisation. *Gestion et management public* [2012-..], 2021, Volume8/n°3 (3), pp.97 - 117. 10.3917/gmp.083.0097 . hal-03354504

HAL Id: hal-03354504

<https://hal.science/hal-03354504>

Submitted on 28 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

USAGE DES INDICATEURS DE PERFORMANCE PAR LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT : ENTRE INSTRUMENTATION ET INSTRUMENTALISATION

[Larbi Hasrouri](#)

AIRMAP | « Gestion et management public »

2020/3 Volume 8 / n° 3 | pages 97 à 117

ISSN 2116-8865

DOI 10.3917/gmp.083.0097

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-gestion-et-management-public-2020-3-page-97.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour AIRMAP .

© AIRMAP . Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Usage des indicateurs de performance par les chefs d'établissement : entre instrumentation et instrumentalisation

*Performance metrics use by principals:
between instrumentalization and instrumentation*

Larbi HASROURI

Docteur qualifié en sciences de Gestion
IAE d'Orléans – VALLOREM (EA 6296)
lhasrouri@gmail.com

RÉSUMÉ

Depuis les lois de décentralisation de 1982, les établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ) disposent de la personnalité juridique et constituent des organisations à part entière. La recherche d'est peu à peu emparée de ces organisations publiques impactées par le nouveau management public (NMP). A ce titre, les chefs d'établissement doivent traduire de manière opérationnelle un contrat d'objectifs négocié avec sa tutelle, instrument de contrôle stratégique (Dorbraire et Pupion, 2011), avec la participation active des enseignants. Le contrôle organisationnel s'appuie alors sur un objet-frontière : le projet d'établissement. Le volet évaluation de cet objet frontière repose largement sur l'usage des indicateurs de performance par les chefs d'établissement. Sur la base d'une dizaine d'entretiens menés auprès de chefs d'établissement complétés par des données

secondaires et un entretien avec le sous-directeur à la DEPP, l'article montre que l'usage des indicateurs inhérents au projet d'établissement est au cœur de logiques combinatoires entre les enseignants et les chefs d'établissement. Nous mobilisons la théorie de l'instrumentation étendue (Rabardel, 1995, 2005) et nous recourant à la métaphore de la machine pour une présentation de nos résultats. L'usage des indicateurs oscillerait alors entre instrumentation et instrumentalisation, donnant un caractère dynamique à la genèse instrumentale qui est au cœur de la théorie de l'instrumentation étendue.

Mots-clés

Contrôle de gestion ; Instrumentalisation ; Instrumentation ; Représentations ; Métaphore

ABSTRACT

Since the 1982 decentralized Act, the French secondary public schools are whole organizations. They have been impacted by the New Public Management. Indeed, the headmasters have to

design an establishment project, as an internal translation of objectives agreement act that is needed to negotiate with the regional authority, as a tool of strategic control (Dorbraire et Pupion, 2011), that teachers are supposed to actively participate. The organizational control within high

schools leans on a boundary-object: establishment project, particularly on the appraisal step. We focus on performance metrics in use by headmasters in these organizations and the impact on the pre appropriateness with the actors. The article, based on a dozen of interviews with headmasters, secondary data and an interview with a central administration executive, aims to show a possible combination of logics within public schools between teachers and headmasters regarding metrics use. We use the

instrumentation theory (Rabardel, 1995, 2005) and metaphor to present our results. The use of metrics varies from instrumentation to instrumentalization, giving a dynamic to the instrument genesis, the heart of our theoretical frame.

Key-words

Management control; Instrumentalization; Instrumentation; Sensemaking; Metaphor

INTRODUCTION

Le système éducatif a toujours revêtu une certaine singularité au sein du service public. La fourniture du service public, si elle nécessite comme tout autre service public local (SPL) la concomitance de l'utilisateur, elle est coproduite par ce même usager, l'élève, l'étudiant et indirectement les parents¹. D'aucuns ne considèrent qu'il s'agit plus d'une activité singulière en ce sens qu'il n'y a pas de *modus operandi*, les approches pédagogiques sont aussi variées qu'il y a d'enseignants. L'activité ne semble pas standardisée, on ne connaît pas à ce titre le processus de transformation. En outre, l'activité des enseignants repose sur un principe : la liberté pédagogique qui est en réalité une autonomie professionnelle. Le contrôle de gestion appliqué au secteur éducatif ne peut donc être de nature cybernétique comme le soulignait déjà Hofstede (1981) en raison d'une activité singulière et autonome. Pourtant, depuis 2006², la loi Organique sur la loi de Finances (LOLF) a progressivement pénétré le système éducatif au niveau macro (ministère) et au niveau méso (services déconcentrés) qui comporte en son sein une division évaluation de la performance³ pour le premier et des contrôleurs de gestion académiques pour le second niveau. Les indicateurs de performance apparaissent clairement dans les programmes ministériels de la LOLF, au nombre de quatre. La LOLF apparaît désormais comme la traduction concrète des principes du *NPM* et impose dans son sillage la production de toute une batterie d'indicateurs dans toutes les organisations sous contrôle direct ou indirect de l'État ; c'est en particulier le cas

dans les universités, les hôpitaux, les administrations... (Bessire et Fabre, 2011, p. 3). Le contrôle de gestion a fait son entrée dans les rectorats d'académie avec la création de contrôleurs de gestion académiques. Les académies ont ainsi conçu toute une batterie d'indicateurs à des fins de pilotage territorial ou à disposition des établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ).

Mais qu'en est-il dans les administrations et établissements publics où les opérationnels jouissent d'une relative autonomie professionnelle ?

Ainsi notre question de recherche est la suivante :

Comment les directeurs d'établissement publics s'emparent-ils des indicateurs de performance et comment en font-ils usage auprès d'enseignants autonomes ?

Dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ désormais), les chefs d'établissements (désormais CE) scolaires disposent en effet d'indicateurs pour le Pilotage des Établissements du Second degré, appelés depuis 2013 APAE (Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements) issus d'une application en ligne du même nom. Mais on ne sait rien sur la manière dont ils en font usage.

L'État central et déconcentré attend des CE qu'ils les utilisent à des fins de pilotage⁴ mais aussi d'auto-évaluation au sein des EPLÉ, outre sa fonction de reddition de compte.

¹ Voir la complémentarité entre éducation formelle et informelle.

² En réalité la LOLF n'est vraiment entrée au MEN qu'en 2006 et s'est généralisée qu'à partir de 2007 au sein du MEN.

³ Direction de l'évaluation de la performance et de la prospective (DEPP).

⁴ C'est bien le sens du P d'APAE.

Ces indicateurs APAE sont plus complets que les indicateurs de résultats des lycées, destinés au grand public, et publiés sur le site du ministère sous le nom d'Indicateurs de Valeur Ajoutée⁵. Quatre rubriques sont disponibles dans APAE :

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

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

Les indicateurs APAE sont conçus par la DEPP⁶ et devraient servir au niveau de l'EPLE selon le sous-directeur que nous avons interrogé au moins à 2 moments :

- « *Obligatoirement à mon avis au moment des réunions de pré-rentrée quand on présente l'établissement ;*
- *Automatiquement lorsqu'un nouveau chef d'établissement fait le diagnostic de l'établissement et reçoit la lettre de mission de la part du recteur ou par délégation du DASEN.*

Il y a plus de 200 indicateurs, on peut comparer la taille des classes selon les territoires, les taux de poursuite d'études, tout ce qui est orientation, on peut croiser les élèves boursiers avec les PCS⁷ et on trouve des différences qui sont substantielles ».

Le sous-directeur souligne toutefois leur intérêt pour la DEPP en ce sens qu'ils permettent de typer les établissements selon qu'ils « *sont sélectionneurs, accompagnateurs, etc.* ».

Il est à noter que les CE peuvent aussi construire leurs propres indicateurs de performance selon le type

d'établissement et leur expérience acquise. Certains ont ainsi un tableau de bord interne et personnel alimenté par leurs propres indicateurs différents de ceux de la « tutelle ».

La loi de 1989 consacre le projet d'établissement et l'autonomie mais ce n'est qu'à partir de 2005 (institutionnalisation de la pratique des contrats d'objectifs en interface avec les projets d'établissement) que les CE et les EPLE ont commencé à s'emparer de la problématique de l'évaluation selon des rapports récents de l'inspection générale du ministère. Ces mêmes rapports soulignent par ailleurs la difficulté d'appropriation des indicateurs de performance par le terrain de ces indicateurs.

Pour répondre à notre question, nous présentons le contrôle organisationnel au sein des EPLE par le biais du projet d'établissement qui constitue selon nous un objet frontière servant de support à l'évaluation à des fins de pilotage de la performance. Il met en effet en interaction deux mondes : le monde enseignant et le monde managérial des CE et constitue un objet frontière. Nous nous appuyons pour répondre à notre question sur ce concept et sur la théorie de l'instrumentation étendue de Rabardel (1995, 2005) au regard de nos résultats. Nous présenterons ceux-ci par une métaphore bien connue en dehors du modèle cybernétique en contrôle de gestion : celle de la machine.

1. LE CONTRÔLE ORGANISATIONNEL DANS LES EPLE : instrumental par un objet-frontière aux rationalités antagonistes

À un méta niveau, l'usage des indicateurs sert d'abord et surtout dans le cadre d'un *reporting* à des fins de reddition de compte. Mais cet usage des indicateurs n'est pas exclusif d'autres. Ainsi, le sous-directeur interrogé souligne le rôle des indicateurs localement construits à l'endroit des enseignants qui doit interroger leur réflexivité ou sur la politique d'établissement :

⁵ Pour les lycées : indicateurs de valeur ajoutée e taux de réussite à l'examen, le taux attendu compte tenu du public accueilli, le taux de passage dans les classes supérieures entre l'entrée et la sortie dans l'établissement et la proportion de bacheliers parmi les sortants de l'établissement.

⁶ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère.

⁷ Les Professions et Catégories Sociales.

« La question est comment les profs au sein de leur classe ont une idée des indicateurs quand ils font classe. Exemple : Est-ce qu'on peut se satisfaire que dans un lycée professionnel, il y ait 100 élèves en seconde, 86 en première et 72 en classe de terminale professionnelle ? Cela fait un taux de déperdition de 28 %, ça doit interroger. Pourquoi y a-t-il un taux de sortie de cette nature, comment les enseignants se mobilisent pour évoluer ça indépendamment de la qualité d'enseignement individuelle de chacun. Dans les lycées généraux, le taux de sortie élevé laisse à penser que c'est soit une façon de se délester de certains élèves orientés en filière technologique soit par des effets de réseau ».

L'usage et la conception des indicateurs localement construits sont en dialogue selon le sous-directeur. C'est donc une conception à l'usage pour les indicateurs issus du ministère et du rectorat et un usage dans la conception (De Vaujany, 2006, Grimand, 2012) par les CE avec les enseignants dans un but de lier résultats et pratiques pédagogiques. C'est d'ailleurs le but du projet d'établissement : des actions localement construites dans le cadre du projet académique qui donnent lieu à une évaluation-contrôle par un jugement collectif dans le cadre d'instances de discussion. Dans ce contexte, il y a nécessairement plusieurs référentiels :

- Celui des chefs d'établissement ;
- Celui des enseignants pour qui l'évaluation d'actions n'est pas aisée de prime abord ;
- Celui des autres parties prenantes impliquées dans le projet d'établissement.

Ces référentiels multiples font écho à de multiples représentations que se font ces parties prenantes de l'évaluation-contrôle à travers leurs rationalités propres. Or, Châtelain (2010) a montré que les organisations non marchandes ne peuvent transposer simplement les outils en raison des finalités de ces organisations mais aussi de la conjonction de plusieurs rationalités en jeu. Lors de l'élaboration du projet d'établissement et dans sa phase d'évaluation, deux rationalités (Châtelain, 2010, p. 85) au moins⁸ sont en jeu au sein de l'EPL :

- Une rationalité instrumentale incarnée par une évaluation des résultats au regard d'objectifs à

travers des indicateurs de mesure de la performance (taux de réussite à l'examen, taux de passage en classe supérieure, taux d'accès au diplôme, coût d'un apprenant etc....). Les chefs d'établissement adhèrent majoritairement à cette rationalité économique et managériale par la nécessité d'améliorer les performances éducatives et inscrivent d'ailleurs la nécessité de leur action managériale dans cette logique économique ;

- Une rationalité professionnelle notamment des enseignants qui mettent d'abord et avant tout en avant leur autonomie professionnelle et l'exercice de leurs missions qui peuvent difficilement être mis sous contrôle à travers des indicateurs car d'autres facteurs exogènes à leur action (caractéristiques du public accueilli, difficultés de départ des élèves, moyens mis à disposition, problèmes extra pédagogiques...) peuvent jouer. En outre, l'enseignement est une activité coproduite avec l'usager et nécessite activement sa contribution dont le processus est difficilement répétitif.

Ces deux rationalités peuvent parfois trouver un compromis ou parfois entrer en conflit ou en friction concernant la question de l'évaluation dans le cadre du projet d'établissement. Le cœur de la controverse entre les chefs d'établissement et les enseignants tourne souvent la question des indicateurs de performance servant de cadre à l'analyse et aux discussions dans le cadre des instances *ad hoc* de l'établissement. Les référentiels de lecture de ces indicateurs sont sous-jacents aux rationalités et sont alors multiples puisqu'à l'intérieur des enseignants par exemple les valeurs privilégiées peuvent être multiples (service public, liberté pédagogique, réussite des élèves, approche par les compétences).

Du côté des directions d'établissement scolaires (chefs d'établissement, gestionnaires adjoints, agents comptables...), le projet d'établissement est dans l'idéal type la traduction (éducative et pédagogique) du contrat d'objectifs qui les lient à leur tutelle (rectorat d'académie) et à la collectivité locale de rattachement le cas échéant. Il s'agit d'un outil de reddition de compte⁹ de l'activité de l'EPL puisqu'il est censé matérialiser les

⁸ Il existe par ailleurs une rationalité politique incarnée par les recteurs et les DASEN d'une part et les présidents de Région et de Départements d'autre part que nous ne développerons pas ici.

⁹ Depuis la loi de 2005, le chef d'établissement doit présenter un rapport annuel d'activité qui s'appuie notamment sur le projet d'établissement.

projets pédagogiques et éducatifs mis en œuvre par les équipes. Ces projets doivent s'inscrire dans les axes du projet d'établissement, lui-même correspondant le plus souvent aux axes du contrat d'objectifs. Il est prévu une phase d'évaluation des projets et du projet pour leur reconduite ou non. Le sentier de guidance de ces outils de pilotage est celui du projet académique.

La réussite dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet d'établissement tient dans la combinaison d'un ensemble de paramètres et de facteurs humains compatibles entre eux qui entrent en interaction afin de produire un résultat tangible et visible.

Star et Griesemer en 1989, dans un article fondateur¹⁰, ont conceptualisé la notion d'objet frontière qui s'inscrit dans le cadre de la « *grounded theory* »¹¹. L'objet-frontière mettait en scène le rôle de toutes sortes d'artefacts (représentations, méthodes, outils de gestion) dans une version de l'acteur-réseau repensée qui remet en cause une lecture asymétrique des opérations de traduction, telle que déployée dans les travaux de Akrich, Callon et Latour (2006). Celles-ci sont en effet rapportées à « l'action quasi impérialiste de l'innovateur, du manager ou de l'entrepreneur, qui s'efforce d'enrôler d'autres acteurs/actants via, notamment, la constitution d'un point de passage obligé » (Trompette et Vinck, 2009).

Le projet d'établissement peut être qualifié d'objet-frontière au sens de Star et Griesemer car il incarne les représentations de deux mondes :

- Celui des enseignants (qui n'est pas un bloc monolithique) ;
- Celui des managers et du management en général (qui incarne le changement).

Zeiss et Groenewegen (2009), comparant l'utilisation de ce concept dans les sciences et technologiques et les sciences de gestion, souligne l'intérêt de l'approche par objet-frontière, devenus en partie des outils de gestion en théorie des organisations :

- Les objets frontière « sont en partie devenus des outils de gestion car ils peuvent le cas échéant être un baromètre de la complexité organisationnelle. En sciences de gestion, l'accent est plus fonctionnaliste, plus instrumental et prescriptif : l'objet frontière est congruent à l'outil de gestion.
- Les objets frontière peuvent contribuer à créer un terrain d'entente entre les équipes organisationnelles »¹².

Le projet d'établissement, traduction du contrat d'objectifs que le CE signe avec sa hiérarchie par le chef d'établissement, constitue ce que la littérature appelle un objet frontière. Ce document doit être élaboré en interaction avec les enseignants qui n'ont pas de culture d'évaluation et les CE, véritables managers (Barrère, 2013) et doit comporter des mesures (objectifs, résultats, moyens mis en œuvre) impactant le processus décisionnel de reconduite des projets pédagogiques.

La phase d'évaluation à travers principalement l'usage des indicateurs va traduire un jeu de représentations de l'usage qui est fait ou qui peut en être fait entre les deux mondes et les rationalités sous-jacentes.

Dès lors cet outil de gestion frontière, artefact au départ va être soumis à des influences qui elles-mêmes découlent des rationalités. La notion d'artefact est le point de départ de la théorie instrumentale de Rabardel (1995, 2005) pour qui un objet est d'abord un outil. Puis il devient un instrument au gré des utilisations qui en sont faites selon des schèmes cognitifs ou socio-cognitifs. Les indicateurs sont proposés au départ pour discuter des actions, de leur évaluation puis évoluent au gré de ces mêmes discussions, donc selon les usages qui en sont faits.

Pour définir la notion d'instrument, Rabardel (1995) part de la notion d'objet technique, d'orientation techno-centrique. Mais il propose la notion d'artefact comme terme alternatif à l'outil, neutre, permettant de penser différents types de relations du sujet à l'objet.

L'IGEN constate que peu d'entre eux se livrent à un tel exercice.

¹⁰ « Institutional Ecology, "Translations", and Boundary Objects : Amateurs and Professionals » -, Susan L. Star et James R. Griesemer (Star et Griesemer, 1989).

¹¹ Théorie prenant racine car se construit et émerge comme élément de théorisation à partir de la confrontation des matériaux avec le terrain.

¹² Notre traduction.

Le passage de l'artefact c'est-à-dire de l'objet-frontière à l'instrument renvoie à un processus de *genèse instrumentale*. Au cours de ce processus, un même artefact/objet-frontière peut, pour différents utilisateurs, se voir attribuer diverses fonctions, caractéristiques de l'élaboration d'instruments (Rabardel, 1995). Le concept de genèse instrumentale permet de saisir à la fois l'évolution des artefacts liée à l'usage qu'en fait l'utilisateur et l'émergence de schèmes cognitifs comme participant d'un même processus et d'élaboration instrumentale. Rabardel (1995, 2005) montre que ces genèses instrumentales apparaissent aux deux pôles de l'entité instrumentale – artefact : objet-frontière et schèmes d'utilisation – et présentent deux dimensions : **l'instrumentation** – orientée vers le sujet – et **l'instrumentalisation** – orientée vers l'artefact : objet-frontière et ses concepteurs.

2. LE DIFFICILE PASSAGE DE LA MESURE AU CONTRÔLE ORGANISATIONNEL

Le passage d'une utilisation des indicateurs à des fins de mesure à une utilisation à des fins de management de la performance est difficile dans les organisations publiques en général.

La mesure est une condition nécessaire du management selon l'adage « ce qui ne peut pas se mesurer ne peut pas être géré ». Pour Oriot et Miziazsek (2001, p. 26) « la performance n'a de sens que par rapport à une décision donnée, pour un utilisateur doté d'une responsabilité donnée, dans le cadre d'un contexte, d'une stratégie donnée et dans un horizon de temps ». Plus précisément « la performance est liée à un champ de responsabilité. Celui qui est responsable est celui qui peut agir, qui doit agir dans les paramètres de la performance et doit rendre des comptes sur sa performance et des moyens mis sous son autorité » (Lebas, 1995, p. 69).

Pour un chef d'établissement, il s'agit de trouver les leviers de progrès de son établissement (ce sont les

paramètres de la performance) pour utiliser au mieux les moyens mis à sa disposition (le budget, la dotation horaire globalisée qui représente la masse salariale en heures et les moyens logistiques) en vue de rendre compte sur sa performance (auprès de sa tutelle, des collectivités de rattachement) sur la base notamment d'indicateurs de performance qu'il utilise (ceux de l'académie appelés APAE/IPES¹³) ou ceux qu'il conçoit lui-même localement au sein de son établissement dans le cadre d'un tableau de bord personnalisé. En effet, l'expression la plus pertinente de la mesure est l'indicateur.

Pour Gibert (2000) la mesure en management public pose deux questions :

Sur quels types de mesure va-t-on se focaliser ? Ce qui renvoie à « pour qui la mesure ? » donc à la finalité de la mesure et comment développer la mesure avec quelque chance de succès ? Donc à ses paramètres de conception. Sur ce dernier point, le manager va porter une attention particulière aux processus et activité créateurs de valeur, pour peu qu'il puisse les modéliser et les lier avec des indicateurs mesurables. C'est le management de la performance qui n'est pas facile à mettre en œuvre en raison de la complexité des relations de cause à effet et à l'imprévisibilité du futur. Sur la complexité, on peut tenter de lever les ambiguïtés des objectifs ou trouver des mesures indirectes des résultats pour passer d'un contrôle politique à un contrôle par jugement (Hofstede, 1978) mais le cheminement reste à construire. Le degré de complexité tient du niveau hiérarchique auquel on se trouve. Plus on est proche du terrain, plus le lien entre une action et sa conséquence est facile à établir.

C'est bien dans ce but que le secteur public a inscrit la pratique des projets d'établissement (hôpital, université, EPLE...) incarnant leur autonomie mais les obligeant à évaluer pour rendre compte. Plus d'autonomie en échange de plus de contrôle mais au plus près du terrain sur un mode participatif. Le mode projet s'inscrit entre autres dans les méthodes propres au management participatif comme la direction (participative) par objectifs ou les cercles de qualité. Il s'agit de mobiliser les membres d'une organisation, à travers des valeurs communes, de fédérer leurs énergies en vue d'atteindre les objectifs de

¹³ Qui ont remplacé les Indicateurs de pilotage de l'enseignement secondaire (IPES) mis à disposition par les rectorats d'académie. Les données portent sur 5 années scolaires et permettent de situer l'établissement par rapport au département, à l'académie et au niveau national. Il est également possible de paramétrer un tableau de bord personnalisé, notamment pour avoir une comparaison avec d'autres EPLE ou des niveaux agrégés (Source : site de l'ESEN).

l'organisation jugés stratégiques. L'hypothèse étant que davantage de participation amènera davantage d'efficacité et d'efficience¹⁴ (Gibert et Pascaud, 1989, p. 126). Plus le pilotage est proche du terrain plus les organisations publiques sont supposées être efficaces (Chatelain-Ponroy, 2008).

Mais elles se heurtent à une certaine incomplétude du contrôle rendant difficile le passage de la mesure (évaluation) à un véritable contrôle organisationnel. Faisant la distinction entre évaluation et contrôle¹⁵, Thélot (2008), souligne le caractère substitutif de ce dernier lorsque la première est longue voire difficile à mettre en œuvre.

Bouquin (2013, p. 131) distingue trois sous-processus présents dans tout système de contrôle :

- Un sous-processus de **finalisation** (« avant ») correspondant aux conditions préalables : objectifs, règles (ou « l'amont des opérations », Thélot, 2008) ;
- Un sous-processus de **pilotage** (« pendant ») correspondant à la « réalisation concrètes de contrôle stricto sensu » : protocoles, procédures, modalités de diffusion (ou « les opérations elles-mêmes ») ;
- Un sous-processus de **post-évaluation** (« après ») correspondant à la « l'utilisation des conclusions du contrôle » comme base de conduite de la politique publique d'éducation (ou « l'aval des opérations ») en réaction aux résultats.

Les audits conduits par les corps d'inspection de l'éducation nationale, constituant des données secondaires exploitables, concluent dans de nombreux rapports¹⁶ que la principale faiblesse du contrôle de l'école dont l'EPL¹⁷ est l'absence ou l'insuffisance de la post-évaluation :

« La situation des établissements français est extrêmement disparate : absence presque totale du souci d'évaluation chez quelques-uns ; utilisation des seuls résultats de l'évaluation en sixième et surveillance des

taux de redoublement chez beaucoup d'autres ; élaboration d'indicateurs par certains chefs d'établissement, qui peinent à convaincre leurs équipes enseignantes de les utiliser, etc. Si, fort heureusement, une culture d'évaluation se développe progressivement dans certains EPLE, les équipes concernées sont souvent démunies par manque de références et de méthodologie ».

Bouquin *et al.* (2013, p. 132) parlent de paradoxe du contrôle lorsque l'un des trois sous-processus du contrôle pose problème et d'écarts au processus fondamental lorsqu'un des processus n'est pas réalisable. C'est le cas de la post-évaluation lorsque « la performance finale est délicate (acquis des élèves *versus* taux de succès à l'examen) à évaluer ou à lier à une responsabilité identifiée (l'enseignant *versus* l'équipe pédagogique) soit en raison de problèmes de quantification, soit parce que celui qui prétend évaluer dispose de compétences techniques inférieures à celle de son subordonné, chargé lui de l'action ». L'enjeu du contrôle risque alors selon Bouquin de se déplacer vers la recherche d'influence sur la définition des critères de performance, les parties prenantes cherchant alors un consensus ou un compromis sur cette définition au gré des controverses.

La phase de post-évaluation suppose d'identifier les rôles des responsables, des procédures ou des outils par une connaissance ou une capacité à modéliser les relations causes-effets, dans le cas de l'activité d'un EPLE, les résultats (acquis des élèves, indicateur de qualité, d'efficacité, d'efficience) étant impactés par les méthodes, les outils et la capacité à travailler en équipe, ce que nous appellerons les processus pédagogiques. La Post évaluation est quasi inexistante au sein des EPLE et les résultats ne sont pas pris en compte dans l'organisation au niveau de l'activité. Thélot (2008) constate en effet la faible utilisation des résultats et que l'usage de l'évaluation des établissements n'existe pas, bien « *qu'on ait quelques indicateurs d'évaluation, grâce à un système d'information de bonne qualité* » (p. 104).

Les EPLE sont actuellement à la croisée des chemins entre une mesure de la performance et un management

¹⁴ Notamment la Capacité à intérioriser la préoccupation d'efficience c'est-à-dire avec un projet, voir si les salariés se sentent plus concernés qu'auparavant par les résultats de leur organisation, et modifient en conséquence leur comportement (Gibert et Pascaud, 1989).

¹⁵ Basée sur une conception instrumentale, l'évaluation comporte des objectifs selon Thélot alors que le contrôle des normes (prescriptions, règles formalisées).

¹⁶ Le passage ci-dessus est tiré du rapport suivant : « Le pilotage du système éducatif dans les académies à l'épreuve de la LOLF », mars 2007. Il est vrai que la LOLF n'est vraiment entré au MEN qu'en 2006 et s'est généralisée qu'à partir de 2007 au sein du MEN.

¹⁷ Et du système éducatif en général.

de la performance dont le contrôle organisationnel est au cœur, notamment la question de l'usage des indicateurs de performance. Le projet d'établissement, objet-frontière doit emporter une certaine adhésion pour que la dynamique de l'évaluation puisse s'amorcer au sein des EPLE et leur permettre de passer d'une logique de mesure (évaluation) à celle du contrôle organisationnel. Quels sont alors les leviers possibles ou les ponts d'achoppement ?

Barrère (2014) qualifie les chefs d'établissement du second degré de « *contrôleurs empêchés du travail enseignant* », contrôle qui constitue paradoxalement une nouvelle tâche de ces contrôleurs contrôlés. Elle note une extension du domaine du contrôle puisqu'il ne s'agit plus de « *faire tourner un établissement* » mais de porter un projet cohérent d'amélioration, qui peut prendre plusieurs formes, y compris dans bien des cas, celui d'un progrès des résultats chiffrés. En l'occurrence, ce qui importe selon Barrère (2014), c'est de contrôler non seulement que « *ça tourne* » mais aussi que « *ça bouge* » dans l'établissement (2014, p. 110). Ce qui doit bouger selon elle, ce sont les pratiques pédagogiques, le contrôle devient alors celui d'une implication organisationnelle dont les indicateurs relèvent parfois de l'expérience quotidienne la plus élémentaire de l'école : les chefs d'établissement distinguent les enseignants qui « *ne font que leurs cours* », que l'on ne voit jamais, de ceux que l'on voit ou qui passent dans les bureaux de la direction. Les chefs d'établissement sont les « *garants de facto d'un mouvement de modernisation organisationnelle qu'ils doivent contribuer à mettre en place, en y faisant participer les enseignants* » (Barrère, 2014). Même si l'investissement dans les dispositifs et les projets est la base la plus visible dont les chefs d'établissement disent eux-mêmes qu'il est « *le fait d'une grosse minorité d'enseignants* » (1/3 environ), cette implication organisationnelle constitue selon Barrère (2013) un nouvel espace de contrôle. Il tend à introduire un pilotage par les résultats décentré avec des indicateurs quantitatifs mis à la disposition des établissements ou construits par les directeurs. Barrère (2013) note que dans les établissements de taille restreinte, les chefs d'établissement (en particulier dans les collèges) s'investissent de plus en plus « *dans des considérations sur les différentiels de résultats des équipes* » (p. 110). Le contrôle s'inscrivant ici dans une logique de post-évaluation (que Thélot et l'IGEN dénoncent comme la principale faiblesse du système puisque quasi inexistante), il ouvre de nouveaux

espaces : implication, incertitudes que les chefs investissent au gré de leur maîtrise des chiffres ou encore selon leur adhésion « *à des processus qu'ils peuvent aussi ressentir comme un contrôle de leur propre action* » (Barrère, 2014). Toutefois, cette post-évaluation peut « *mêler intimement projets et contrôle* » car légitimant une action réalisée au nom de résultats *a priori* objectifs.

L'enjeu pour les chefs d'établissement est donc d'enrôler les équipes autour du projet d'établissement afin qu'elles s'y impliquent et qu'elles s'emparent de la question de l'évaluation des actions inscrites au projet. Ils utilisent ou conçoivent alors des indicateurs de mesure visant à manager la performance mais dans la réalité en font un usage au gré des représentations qu'en ont les équipes enseignantes impliquées dans le projet.

La diffusion de – la culture de – l'évaluation au sein de l'EPLE invite à étudier comment les enseignants réceptionnent (avant même la question de l'appropriation le cas échéant) les indicateurs de performance à partir des intentions de ceux qui en font usage (voir qui les conçoit) : les chefs d'établissement.

2.1. Un processus de genèse instrumentale entre instrumentalisation et instrumentation des indicateurs de performance

Le projet d'établissement, outil-frontière de gestion est un artefact au départ, plus ou moins neutre et construit par les équipes même s'il est normé car s'inscrit dans le cadre du projet académique (il peut y déroger). Localement des marges de manœuvre sont possibles dans le cadre des instances de discussion, de décision et de concertation (conseil pédagogique, conseil d'administration, conseils d'enseignement, assemblée générale des personnels, etc.). L'indicateur, artefact au départ, devient alors instrument, c'est le processus de genèse instrumentale. Au cours de ce processus, un même artefact peut, pour différents utilisateurs, se voir attribuer diverses fonctions, caractéristiques de l'élaboration d'instruments (Rabardel, 1995). Le concept de genèse instrumentale permet de saisir à la fois l'évolution des artefacts liée à l'activité de l'utilisateur et l'émergence des schèmes d'usage comme participant d'un même processus et d'élaboration instrumentale

Pré-appropriation	Appropriation organisationnelle	Routines 1	Ré-appropriation	Routines 2
Notions liées :	Notions liées :	Notions liées :	Notions liées :	
Perception Evocation Conception	Acceptation Utilisation Evocation Apprentissage	Stabilité Routine Réflexes Acceptation	Ré-interprétation Utilisation Apprentissage	

Figure 1 – Le processus d'appropriation

Source : de Vaujany (2005)

(Rabardel, 2005). L'approche instrumentale de la théorie de l'activité contribue par ses apports et les concepts qu'elle promeut à dépasser le débat sur l'opposition conception-usage et à repenser le processus d'appropriation des outils de gestion (OdG). Rabardel¹⁸ (2005) lui-même plaide pour « *une approche distribuée de la conception qui articule conception pour l'usage à la conception dans l'usage* ». Cette approche rejoint ainsi le plaidoyer de Vaujany (2006) en faveur d'une véritable théorie de l'appropriation des outils de gestion basée sur la dialectique conception-usage de l'outil de gestion présentée plus haut et reposant sur quatre axiomes qu'il dévoile. Pour Grimand (2012, p. 17), l'appropriation est « *un processus interprétatif, de négociation et de construction du sens à l'intérieur duquel les acteurs questionnent, élaborent, réinventent les modèles de l'action collective* ». Dans une perspective appropriationniste des OdG par les acteurs, il existe une phase du processus d'appropriation des OdG pas- sage obligé peu étudiée : la phase de pré-appropriation abordée par De Vaujany (2006).

En effet, la phase de pré-appropriation est en effet assez peu abordée par la recherche alors que cette phase initiale encore relativement méconnue conditionne l'usage futur de l'outil et peut expliquer l'apparition ultérieure de difficultés dans l'appropriation des outils de gestion par les acteurs (Lemaire et Nobre, 2013). Ces auteurs parlent d'ailleurs d'un véritable management de la pré-appropriation des outils de gestion :

« *Envisager un réel management de la pré-appropriation, comprendre les mécanismes en œuvre durant cette phase pourrait apporter des pistes pour faciliter l'appropriation et l'usage futur de l'outil* » (p. 2).

3. L'USAGE DES INDICATEURS DE PERFORMANCE DANS L'EPLÉ : entre instrumentation et instrumentalisation auprès des enseignants

Le développement des indicateurs de gestion est le corollaire de la diffusion des principes du NPM. Sans instrumentation de gestion, ceux-ci ne seraient restés qu'à l'état de discours¹⁹. Le pilotage par les indicateurs ne préjuge pas d'ailleurs de leurs multiples usages (Bessire et Fabre, 2011) notamment au niveau organisationnel dans les EPLE.

3.1. Une Méthodologie qualitative basée sur des entretiens

Nous nous interrogeons donc sur l'usage par les chefs d'établissement des indicateurs de performance à l'endroit des enseignants. Nous avons interrogé en

¹⁸ Hommes, artefacts, activités : perspective instrumentale.

¹⁹ Ce discours est supposé aller de pair avec une exigence accrue sur la reddition des comptes (*accountability*) et l'imposition de méthodes qui ont fait leurs preuves dans les organisations privées (managérialisme) (Bessire et Fabre, 2011).

entretien non directif puis semi-directif 12 chefs d'établissement sur l'évaluation du projet d'établissement qui ont accepté de nous recevoir. Après avoir retranscrit les entretiens, nous avons procédé à un codage manuel (à l'aide d'une grille) des verbatims sur la base de termes suivants : évaluation-contrôle, sens, management, performance, rendre compte, pilotage changement, communication, pratiques, décision. Nous avons gardé les passages directement en ces termes puisque d'une part les chefs d'établissement se doivent de rendre compte et de tenter le cas échéant de piloter la performance. À l'interne il s'agit aussi de donner un caractère opérationnel aux indicateurs (ce qui est largement le cas pour les indicateurs APAE essentiellement des indicateurs de résultats) pour l'impératif de rendre compte tout en faisant en sorte qu'il y ait une représentativité suffisante dans les représentations des enseignants. Gibert (2000) précise que la mesure dans les organisations publiques doit privilégier les indicateurs de réalisation, condition d'émergence d'une culture de résultat à des fins de rendre compte. Le contrôle de gestion ne serait alors que le pilotage des représentations (Halgand *in* Dupuy, 1999).

Nous positionnons notre recherche dans le courant interprétativiste.

À travers nos entretiens, nous sentons que les chefs d'établissement interrogés, pour lesquels l'outil le plus pertinent à des fins de pilotage est le projet d'établissement, ont à faire face à un dilemme à un double niveau :

- Au niveau méso, ils doivent rendre compte des résultats de leur établissement par un rapport annuel de fonctionnement, par le biais du contrat d'objectifs, interface externe du projet d'établissement et par des indicateurs que leur tutelle a conçu et négocié lors d'un dialogue de gestion (parfois il y a un enjeu de carrière). On est ici dans l'instrumentation des indicateurs de performance dans le cadre d'un management de la mesure. Nous avons interrogé un inspecteur d'académie (ancien personnel de direction) ainsi que le contrôleur de gestion académique qui confirment cette logique d'instrumentation ;
- Au niveau micro, il s'agit de tenter de s'interroger sur les résultats et les indicateurs peuvent être proposés par le chef d'établissement (parfois

différents de ceux de la tutelle) pour discussion ou débats pour influencer sur les pratiques.

Des entretiens exploratoires puis semi-directifs enregistrés se sont déroulés entre juillet 2016 et mai 2017 auprès de 12 chefs d'établissement ainsi qu'auprès de 2 inspecteurs d'académie en charge de l'évaluation des. Par ailleurs, il nous a semblé utile et pertinent d'interroger un sous-directeur de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) au sein du ministère de l'éducation nationale et un contrôleur de gestion académique (CdGA) au sein de l'académie dans laquelle exercent les chefs d'établissement interrogés.

Au fur et à mesure des premiers entretiens auprès des chefs d'établissement, nous avons procédé à plus de directivité pour recentrer sur l'évaluation-contrôle (Gibert, 2010) par le biais des outils de gestion. Il ressortait systématiquement que c'est par les indicateurs de performance (les chefs d'établissement n'utilisent pas le terme tableau de bord avec les enseignants dans les discussions et les débats qui entourent l'évaluation) que les chefs d'établissement instrumentent l'activité collective des enseignants avec un autre outil : le budget. Même si derniers sont peu évoqués en tant que tels (le mot indicateur ou indicateur de performance n'est jamais évoqué avec les enseignants en réunion), il s'agit bien des instruments de gestion sur lesquels se basent les discussions autour de l'évaluation dans l'EPL le cadre du projet d'établissement.

Les entretiens ont tous été enregistrés afin de les retranscrire et en extraire les parties pouvant alimenter notre questionnement sur l'instrumentation de gestion au sein des EPLE.

Notre travail comporte certaines limites en raison de son caractère exploratoire lié notamment au nombre de cas examinés et au caractère déclaratif des données. Les établissements interrogés ont pu présenter un caractère hétérogène en termes de taille ou de structure du corps enseignant. Une autre limite tient au fait que nous avons considéré les indicateurs comme un bloc homogène sans distinguer les différents types d'indicateurs (résultat, moyens, activité) pouvant être mobilisés dans le processus de genèse instrumentale. Cette dernière limite est consubstantielle au caractère exploratoire de l'étude.

Personne interrogée	Statut	Fonction	Date de l'entretien	Durée
J. K.	Inspecteur d'académie	En charge des EPLE dans l'académie X	07/07/2016	1 h 03
D. D. ²⁰	Inspecteur d'académie	Doyen des IA-IPR dans l'académie	17/07/2016	53 minutes
A. D.	Proviseure du lycée C. d F.	Personnel de direction	14/11/2016	53 minutes
C. F.	Proviseure du lycée PL. C.	Personnel de direction	09/12/2016	1 h 03
L. H.	Proviseure du lycée C. P.	Personnel de direction	25/11/2016	57 minutes
P. M.	Principal de collège P. E.	Personnel de direction	13/01/2017	49 minutes
P. M.	Proviseur du lycée M.	Personnel de direction	28/10/2016	51 minutes
M. M.	Proviseur du lycée Ch. P.	Personnel de direction	25/01/2017	47 minutes
F. B.	Principal de collège J. D.	Personnel de direction	25/04/2017	49 minutes
E. B.	Proviseur du lycée de V.	Personnel de direction	03/05/2017	42 minutes
E. G.	Proviseur du lycée Ch.	Personnel de direction	14/01/2017	51 minutes
S. B.	Proviseur du lycée G. B.	Personnel de direction	23/02/2017	48 minutes
M. B.	Principal de collège H. B.	Personnel de direction	03/03/2017	46 minutes
A. K.	Principal de collège L. J. S.	Personnel de direction	25/04/2017	43 minutes
B. G. ²⁰	Contrôleur de gestion académique	Attaché d'administration	18/12/2016	43 minutes
D. A.	Sous-directeur à la DEPP	Inspecteur général de l'éducation nationale	06/02/2017	52 minutes

Tableau 1 – Statut et fonction des personnes interrogées

Ces entretiens ont été menés sur la base d'un guide que nous avons affiné au fur et à mesure des discours des chefs d'établissement interrogés pour donner plus de directivité aux entretiens centrés de plus en plus sur l'usage des indicateurs de performance par les chefs d'établissement. Ils ont été précédés de données secondaires, essentiellement les rapports en ligne de l'inspection générale de l'éducation nationale²¹ (IGEN) qui nous ont été d'un grand apport car ils restent basés sur

la collecte de données de terrain (comptes rendus, entretiens avec les enseignants et personnels non enseignants, remontée d'informations dans les rectorats...). L'usage des indicateurs de performance et la question de l'appropriation semble constituer une problématique constante pour l'IGEN (2009 et 2012).

Ces entretiens semi-directifs ont été menés en interaction permettant d'accéder au sens que les acteurs

²⁰ Ces deux entretiens ont été menés par téléphone mais ont été enregistrés.

²¹ En particulier le rapport « L'usage des outils de pilotage élaborés par les académies ou mis à leur disposition », rapport conjoint n° 2005-82.

donnent à leurs pratiques. D'après Jolibert *et al.* (2012, p. 88), « l'entretien se caractérise par une rencontre interpersonnelle qui donne lieu à une interaction essentiellement verbale : les données collectées sont donc co-produites. Par ailleurs, ces données se fondent sur des représentations stockées en mémoire du répondant : elles sont donc reconstruites ». Des données secondaires (documents portant sur l'usage des indicateurs notamment) ont également été collectées et constituent des sources complémentaires d'informations illustrant les modalités d'instrumentation identifiées dans les entretiens avec les discours associés à la démarche.

Nous avons procédé à un codage manuel des discours selon deux thématiques tout n'en étant pas trop éloigné du corpus théorique de l'appropriation des outils de gestion pour éviter le risque de circularité (Dumez, 2016). Ces deux thématiques sont l'utilité (évaluation, mesure, appropriation, changement, pratiques, comportement, travail, équipe) et la finalité : rendre compte et/ou piloter sans d'ailleurs préjuger de l'objet du pilotage. Notre vision se veut compréhensive et à ce titre vise à faire agir les acteurs à travers leurs intentions et leurs discours pour éviter le risque d'acteurs abstraits, outre la circularité, inhérent à toute recherche qualitative.

3.2. Conceptions et usages locaux des indicateurs de performance

Nous nous intéressons ici à l'usage qui est fait des indicateurs par les chefs d'établissement, donc leurs finalités à l'endroit des enseignants. C'est pourquoi nous parlerons de nébuleuse évaluation-contrôle (Gibert, 2010, p. 76) que l'on ne peut pas segmenter ici.

Le sous-directeur interrogé parle de pilotage pédagogique si le chef établissement « a la légitimité pour le faire ». Sur les indicateurs, il devrait « les utiliser pour mobiliser, détecter les causes, mettre en place des choses [...] à partir des indicateurs, comment on fait pour traduire ces indicateurs en termes de pistes qui vont permettre d'améliorer les choses le faire, ce sont les expliciter, faire réfléchir la communauté éducative, dessus, s'en servir dans le cadre du projet d'établissement. Le rôle du CE c'est d'expliquer auprès de l'ensemble de la communauté éducative, d'objectiver. Ils doivent se fonder sur des objectifs à partir des indicateurs. Vous demandez à des profs du second degré sur les indicateurs du PE, c'est un véritable sujet, le degré

d'implication dans le projet d'établissement (PE), les enseignants se sentent d'abord engagé dans leur discipline, ne sentent redevables d'abord dans le cadre de leur discipline. Un des objectifs des indicateurs, ce serait que les enseignants puissent modifier leurs pratiques en conséquence. À travers le PE, on sait si les élèves réussissent et se donner les moyens pour qu'ils réussissent mieux. Les objectifs doivent être opérationnels, mesurables. J'ai vu des PE dont les objectifs étaient trop vagues comme "faire réussir les élèves". Si on laisse n'importe qui faire n'importe quoi sans la culture nécessaire, on peut avoir des indicateurs qui ne veulent rien dire. La DEPP, c'est la donnée, l'interprétation c'est le terrain ».

Les indicateurs de la DEPP au niveau macro ou APAE (académique) sont nombreux et doivent permettre aux CE de « faire leur marché » tout en pouvant construire les leurs avec des usages variables comme le souligne un rapport de l'IGEN (2012, p. 27) :

« Bien que l'utilisation effective par les personnels de direction des outils nationaux et académiques à des fins de pilotage interne de l'établissement ne fasse pas l'objet d'un suivi explicite et systématique de la part des académies, leurs observations convergent sur le fait que toutes les équipes de direction sont loin d'accorder la même attention aux données et informations disponibles sur leur établissement. À côté de chefs d'établissement qui utilisent, en les choisissant, les données sur leur établissement pour mobiliser les équipes pédagogiques et éducatives, d'autres se montrent plus réticents ou plus circonspects, ne les utilisant, au mieux, que pour leur information personnelle ».

En effet, au niveau des EPLE, les indicateurs privilégiés par les échelons supérieurs peuvent apparaître en partie comme peu adaptés aux besoins de pilotage interne des équipes pédagogique et éducative. Les attentes portent alors sur des données plus fines relatives au comportement, au travail et aux résultats des élèves (notes et réussite aux examens), sur la réussite ultérieure des élèves en fonction de leur orientation effective.

Il est ainsi dans l'ordre des choses que les établissements constituent leur propre système d'indicateurs de pilotage. Cette démarche d'adaptation à leurs besoins particuliers doit toutefois veiller à respecter un minimum d'exigence méthodologique (ce que souligne le sous-directeur interrogé) et d'éléments d'articulation

avec les axes prioritaires de la stratégie académique. L'IGEN (2009) montre que :

« Dans toutes les académies, l'analyse des indicateurs des tableaux de bord produits dans le cadre des contrats d'objectifs révèle combien les indicateurs retenus varient d'un établissement à l'autre ».

Cependant même si la nature diffère, la finalité reste celle d'un dilemme : rendre compte *versus* piloter (changement, progrès) et à l'interne rendre l'indicateur opérationnel et leur donner suffisamment de sens auprès des enseignants.

Nous analysons les verbatims des chefs d'établissement interrogés en les mettant en perspective selon la finalité qui est faite de l'usage des indicateurs entre instrumentation et instrumentalisation (au sens de Rabardel) à des fins de pré-appropriation par les enseignants.

3.3. La genèse instrumentale des indicateurs au cœur d'une double finalité pour le chef d'établissement et de schèmes d'usage²² variables

Alors que le méta contrôle vise essentiellement la reddition de compte, même si une analyse de la perturbation (Gibert, 2010) reste possible dans le cadre de l'évaluation des politiques publiques, le contrôle au sein de l'EPLE peut avoir cette visée tout en ayant comme objectifs entre autres le management de la performance. Pour ce faire, un travail sur les indicateurs de mesure doit être fait par le chef d'établissement, travail qui doit être analysé à la lumière de l'intentionnalité d'instrumentation par les indicateurs.

Au niveau macro et méso, le contrôle s'inscrit dans une perspective essentiellement rationnelle (De Vaujany, 2006, Grimand, 2012) ou une rationalité instrumentale (Broadbent et Laughlin, 2007). La finalité est la reddition de compte même si l'analyse de la perturbation autorise des actions de politiques publiques sans aucune agilité cependant. Le contrôle sert à mesurer le degré d'atteinte aux objectifs, et pour ce faire, il est instrumenté à des fins de reddition de comptes à travers les indicateurs.

Au niveau, micro, la contingence semble prévaloir, nos entretiens nous ont permis d'identifier trois situations que nous exposons sous la forme d'une métaphore à des fins didactiques. Selon Châtelain-Ponroy (2010, p. 75) « la métaphorisation de l'organisation [est] indispensable dès que l'on cherche à comprendre un phénomène organisationnel ou, plus globalement, à concevoir l'organisation et la multiplicité de ses formes concrètes ».

Nous mobilisons donc la métaphore de la machine pour la nébuleuse évaluation-contrôle dans le cadre du projet d'établissement et plus précisément l'usage des indicateurs par l'analyse du discours des chefs d'établissement.

3.3.1. Instrumentalisation gestionnaire des indicateurs ou la « machine à trancher »

Une première situation où l'instrumentation semble l'emporter et le méta contrôle universaliste et le contrôle au sein de l'EPLE sont agonistiques. Nous qualifions un tel usage des indicateurs de « machine à trancher » plutôt à des fins de rendre compte. La question de l'appropriation de l'instrumentation de gestion semble être un obstacle à un possible levier de contrôle-évaluation pour le PE en raison d'une représentation de la performance étroite du corps enseignant selon un proviseur de centre-ville interrogé :

« Comme les enseignants ont du mal à se les approprier (les indicateurs), j'ai des rencontres (informelles ou formelles) qui partent toujours sur la base d'éléments qu'on est censé partager. Les indicateurs de performances, les enseignants ont du mal avec ça, on est sur des tendances, sur des grands chiffres, ils ont du mal à s'extraire de leur classe, on est sur du grand chiffre, ils ont du mal à prendre un regard macro, l'échelon au-dessus... Ils ont un regard micro et généralisent ce qu'ils voient dans leurs classes au reste de l'établissement, ce qui n'est pas généralement vrai. Du coup c'est moi qui les amène et eux en prennent connaissance... Les enseignants ont beaucoup de mal à aller sur une vue établissement.

Nous, on est un lycée de centre-ville avec une vision d'excellence qui ne correspond pas à la réalité,

²² Rabardel (1995, 2005) parle de schèmes d'utilisation mais nous préférons le terme usage en lien avec notre article.

l'institution ne prend pas en compte le public accueilli » (P.M., proviseur du lycée M.).

On voit à travers ce verbatim que le chef d'établissement, même s'il cherche à effectuer un travail sur les représentations, se sert plutôt des indicateurs comme « une machine à trancher » (Burchell *et al.*, 1980). On note dans ce cadre plus de difficulté à convaincre les enseignants de l'intérêt à les utiliser pour piloter l'établissement sur le plan pédagogique ce qui le conduit parfois à instrumentaliser l'indicateur selon ses buts :

« On accueille des élèves qu'on n'est pas censé accueillir mais cela me fait baisser mes taux, notre valeur ajoutée est négative parce que le public accueilli est soit favorisé (avec une pression des parents voire de l'institution) qui est en échec ou un public défavorisé qui plombe les résultats. Les indicateurs... Avec les classes prépa c'est dur, lycée général de piloter un EPLE, c'est compliqué de piloter par ça...

Je pense que c'est le bon mot le pilotage parce que les indicateurs n'ont de sens que dans ce que l'on veut en faire mais ce n'est pas facile. Faire comprendre que l'hétérogénéité reste un point de passage obligé, il a fallu que je leur montre l'intérêt par les indicateurs d'un panachage. Sinon, on arrive à faire 100 % d'un côté et du coup on multiplie la difficulté des élèves, des enseignants. Je crois qu'il n'y a pas un outil mais il y a la perception d'un auditoire, il n'y a pas une instance. Dans certains cas on ne peut pas passer autrement par l'assemblée générale des personnels.

Sur les indicateurs de performance, de résultats... Par rapport la réussite des élèves à l'examen, j'utilise le taux de réussite lors de la réunion de rentrée en montrant qu'on est en dessous du taux académique et départemental, je les provoque un peu car c'est celui auquel ils sont très sensibles, il en va de leur image.

J'utilise un indicateur en fonction du message que je souhaite faire passer et à des fins de communication mais il pourrait y en avoir d'autres comme par exemple le taux d'orientation dans l'enseignement supérieur (issu des résultats d'APB) plutôt pour leur dire qu'on fait un excellent boulot vers les CPGE, l'université... que normalement on a très peu d'élèves en situation d'échec... Je me sers des indicateurs pour provoquer, pour valoriser, ou pour aller vers autre chose » (P.M., proviseur du lycée M.).

Dans ce dernier cas, le chef d'établissement se situe dans le cadre d'une instrumentalisation des indicateurs en fonction du message qu'il a à faire passer et assume la fonction de « machine à trancher ». Ces verbatims illustrent en effet la vision « machine à trancher » de la nébuleuse évaluation-contrôle de la performance mise en évidence par Burchell *et al.* (1980). L'étanchéité du corps enseignant à la culture de l'évaluation en raison de schèmes socio cognitifs (fort taux de syndicalisation, vision du métier axé sur la discipline enseignée, possible manipulation des indicateurs, vision service public « pur » de l'enseignement, âge moyen des enseignants²³) opposés à un usage gestionnaire des indicateurs de performance peut expliquer cette instrumentalisation. Mais le profil, les compétences, le genre du chef d'établissement peuvent tout autant constituer des variables explicatives. De même des variables intermédiaires comme la taille (identifiée par la littérature), le type d'établissement (collège, lycée, lycée professionnel) et le public accueilli peuvent impacter le degré de pré-appropriation par les enseignants. L'aspect rationnel semble en friction avec l'aspect socio politique ici les coalitions d'enseignants, leurs représentants (notamment syndicaux) dans les instances. La logique de l'honneur (D'Iribarne, 1989) des enseignants peut aussi expliquer ce rejet d'une tentative de mise sous contrôle des activités même collectives qu'ils considèrent pouvoir efficacement être déployées sans être mesurées. Cette « culture de l'honneur » serait alors en opposition avec la culture de l'évaluation en raison des enseignants qui s'autodéterminent et déploient leurs options tactiques (Trosa, 2012, p. 181).

Nous retrouvons cependant la perspective essentiellement rationnelle (de Vaujany, 2006, Grimand, 2012) ou une rationalité instrumentale (Broadbent et Laughlin, 2007) de la finalité interne de l'usage des indicateurs : entre reddition de compte et communication contingente (Janicot, 2007). Broadbent and Laughlin (2007, p. 42) expliquent que dans ce cas, que la mesure importe à travers une rationalité formelle et celle-ci a tendance à la précision à travers des formes quantitatives. L'implicite ici vise un cadre de conformité à une autorité rationnelle et légale (le rectorat, la collectivité de rattachement).

²³ Il est montré en science de l'éducation et selon le discours du sous-directeur de la DEPP que les jeunes enseignants sont plus ouverts à la culture de l'évaluation que les moins jeunes.

3.3.2. Interrelation instrumentation/ instrumentalisation politico-cognitive des indicateurs ou la « machine à convaincre »

Une seconde situation où l'instrumentation semble en interrelation avec l'instrumentalisation en termes de contrôle au sein de l'EPLÉ dans laquelle nous qualifions un tel usage des indicateurs de « machine à convaincre » qui apparaît dans l'article de Burchell *et al.* (1980). Une proviseure de lycée interrogée s'inscrit explicitement dans le cadre de l'instrumentation des indicateurs comme « machine à convaincre » :

« Dans le cadre du PE, je n'ai pas de tableau de bord unique comme le font certains collègues mais on a des indicateurs que l'on a construits comme les taux de passage entre niveau que je partage avec les enseignants en réunion d'information générale ou en conseil pédagogique. Je donne ma lecture de l'établissement, après on confronte avec les indicateurs du rectorat en équipe élargie (3 enseignants) parmi ceux qui ont participé à l'élaboration du PE. Il y avait débat sur les taux de passage de seconde car il donne un chiffre alarmant et on explique pourquoi, le contexte. On vous dit votre indicateur est trop élevé mais il faut le baisser sans donner de cible. Parfois on peut fixer une cible comme pour les taux de réussite au bac. Tout ça est fait en équipe, on associe les profs, les CPE, il faut faire parler l'indicateur, expliquer le chiffre... » (A.D., proviseure du lycée C. d F.).

Une des chefs d'établissement utilise les indicateurs proposés par le rectorat mais elle affirme avoir construit ses propres indicateurs lors du diagnostic préalable à l'élaboration du PE : « J'ai bousculé un peu les enseignants, on est allé regarder l'écart entre les notes au bac et celui tout le long de l'année ce qui nous a permis de reconstituer un taux de réussite théorique même si les indicateurs APAE24 sont précis maintenant. [...]. On s'inscrit forcément dans le projet académique mais il reste très général et peu opérationnel [...] Donc on propose des actions opérationnelles comme l'accompagnement des nouveaux élèves entrants au lycée en seconde » (C.F., proviseure du lycée PL. C.).

Ce verbatim illustre parfaitement la vision « machine à convaincre » de la nébuleuse évaluation-contrôle de la

performance mise en évidence par Burchell *et al.* (1980). La perspective rationnelle est en jeu avec les perspectives socio cognitive et socio politique (de Vaujany, 2006, Grimand, 2012) que l'on peut rassembler dans une rationalité communicative (Broadbent et Laughlin, 2007). La genèse instrumentale de Rabardel (2005) prend forme mais la finalité de l'instrumentation oscille entre reddition de compte et pilotage de la performance. Le discours est alors toujours axé sur les élèves, leur réussite, leurs progrès et cette finalité semble un facteur important dans la capacité à convaincre. Selon la nature, le contenu et la profondeur des « espaces de discussion » (Detchessahar, 2013), ceux-ci peuvent alors aboutir à des « sphères d'accord » à un moment donné sur des principes d'action socialement partagés (Rorty, 1994).

Nous ferons les mêmes remarques que pour la situation précédente en ce qui concerne les variables explicatives (l'inspection générale parle ainsi d'incrédulité de certains enseignants à l'endroit des indicateurs et demande à voir le tableau de bord du chef d'établissement, preuve qu'il est possible de les convaincre) et modératrices. La perspective cognitive semble en interaction avec la perspective socio politique dans ce cas de figure.

3.3.3. Instrumentation cognitive des indicateurs ou la « machine à fabriquer des représentations »

Une troisième situation où l'instrumentation sur la base des représentations semble l'emporter sur l'instrumentalisation gestionnaire. Nous qualifions un tel usage des indicateurs de « machine à fabriquer des représentations » selon l'expression de Boussard et Maugeri (2003). Pour inscrire la politique pédagogique et éducative au sein de l'EPLÉ, une proviseure insiste sur le rôle des instances de gouvernance (CA, commission permanente et conseil pédagogique) donnant un caractère collectif à l'autonomie et l'utilité des indicateurs construits localement pour réfléchir et élaborer le PE :

« Les indicateurs que l'on construit dans les EPLÉ ce sont ceux liés à la vie scolaire et au climat scolaire. Il y a aussi des indicateurs pédagogiques comme le temps de déambulation d'élèves au moment des cours pour

²⁴ L'application permet de paramétrer un tableau de bord personnalisé, notamment pour avoir une comparaison avec d'autres EPLÉ ou des niveaux agrégés.

regarder l'attractivité de cours par les enseignants. Il y a aussi le nombre d'exclusions... Je regarde les évaluations pédagogiques des enseignants...

Pour le PE, il faut d'abord se donner de vrais axes de progression qui doivent être partagés. Ce qui permet de dresser un diagnostic débouchant sur des axes de progrès à partir des indicateurs que l'on a et dont on fait l'analyse ensemble. Ensuite on va au dialogue de gestion au rectorat avec mon équipe. Sur cette base, des objectifs qui me seront assignés dans la lettre de mission seront ceux de mon équipe et des personnels enseignants, de la vie scolaire.

À partir des constats que l'on se donne il importe de voir quels leviers on va pouvoir actionner et c'est là que le travail commence. On verra si on a bien actionné le bon levier ou si on s'est trompé. Par exemple on n'a pas de bonnes performances dans les filières scientifiques et je compare les notes des élèves et leurs résultats au bac. Un écart me conduit à questionner les équipes et on réfléchit ensemble aux causes et à partir de là selon le problème (niveau de départ, difficultés...) on entame un travail qui vise à réassurer les élèves pour leur donner les bases nécessaires et voire travailler avec les collègues de secteur. On va inscrire ça dans le PE avec des actions concrètes (rencontres avec les collègues de collègues) financées ou pas, des temps de réunion, des modalités discutées...

Ces actions sont du pilotage mais ensuite on doit s'interroger si on a pu faire bouger les lignes et voir l'impact sur les élèves. D'ailleurs ça commence à bouger chez les enseignants qui n'aiment pas beaucoup le mot contrat mais la culture de l'évaluation commence à se diffuser peu à peu. On rassure aussi les équipes que tout ça n'impacte pas leur liberté pédagogique car c'est ce qui les rend un peu réfractaires à l'évaluation, car c'est du jugement. On veut les faire réfléchir sur un peu de recul et une réflexivité » (C.F., proviseure du lycée PL. C.).

Il s'agit ici plutôt d'une vision « machine à fabriquer des représentations » de l'évaluation-contrôle comme l'ont montré Boussard et Maugeri (2003), représentations que l'on peut qualifier de sociales (Jodelet, 2003) pour qui ce sont des « formes de connaissances socialement élaborées et partagées ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet 2003, p. 53). L'ensemble social étant l'EPLÉ et le PE.

Dans les deux cas précédents, le chef d'établissement instrumente les indicateurs de performance au sens de

Rabardel (1995, 2005) dans une logique de pilotage de la performance éducative. Le cas de la « machine à fabriquer des représentations » semble cependant plus avancé en termes de performance que le second cas. Les indicateurs sont impactés par la perception des sujets car il s'agit soit de les faire réfléchir sur leurs propres pratiques soit de l'amener à partager un constat. Les chefs d'établissement touchent ici les schèmes psycho cognitifs des enseignants et leurs valeurs symboliques en lien avec l'impact de leurs actions dans le cadre du PE. Broadbent and Laughlin (2007, p. 44) montrent que les systèmes de contrôle dans le secteur public, basés sur une rationalité communicationnelle, sont plus susceptibles d'être acceptés et appropriés par les participants ou les parties prenantes impliqués dans toute organisation en action car ils y ont été activement associés en discutant le contenu et la conception.

Une autre proviseure d'un lycée rural mobilise les indicateurs comme « machine à fabriquer des représentations » et comme « machine à convaincre » pour la mesure de la performance éducative :

« Le PE précédent n'avait pas été construit collectivement. Mon prédécesseur voulait faire les choses rapidement et avait construit son PE en le déposant et a dit maintenant on fait ça, sans doute prise par le temps. J'ai essayé de le construire avec les gens car sinon c'est le PE du CE, il s'en va et il n'y a plus de PE. Idéalement vous proposez des choses qui finissent par y adhérer au gré des discussions [...] Je leur dis on essaie on évalue si ça ne vous convient pas on arrête à l'aide d'indicateurs comme par exemple le nombre d'élèves qui vont au second groupe au bac avant et après la mise en place d'un dispositif. On a amélioré le taux de réussite au bac. L'année suivante on a reconduit et un des profs les plus réfractaires a dit ça a toujours existé ça, on fait ça depuis quinze ans. Il faut que lorsque le CE s'en va, les actions sont celles de l'EPLÉ pas celui du CE, intégrées par l'ensemble. Si vous avez fait bouger les choses après il y aura des objectifs nouveaux à la suite c'est normal. Ce qui est intéressant c'est quand vous avez mis en place des choses et que ça marche, les gens se les approprient et je pense que s'ils ne se les approprient pas, ils ne peuvent pas les faire fonctionner. Il faut expliciter pourquoi on le fait, donner du sens. Parfois on fait marche arrière car on sent qu'on n'a pas fait bonne route » (A.D., proviseure du lycée C. d F.).

Dans ce cas, une perspective politique semble moins se combiner avec une perspective psycho cognitive plutôt individuelle même si l'échange de pratiques peut nourrir la réflexivité des pratiques dans le cadre du projet d'établissement. Là aussi certaines variables mentionnées dans les deux cas précédents interviennent dans le processus de genèse instrumentale et de pré-appropriation des indicateurs par les enseignants peuvent intervenir. Ce sont les variables explicatives et modératrices évoquées plus haut.

DISCUSSION

Au niveau local, la situation est loin d'être fixée entre instrumentation gestionnaire basée sur une perspective ou instrumentation rationnelle (« machine à trancher ») et instrumentalisation basée sur une combinaison de la perspective rationnelle et socio politique, alors qu'une combinaison semble apparaître entre les perspectives cognitives et symboliques via les représentations. C'est d'ailleurs plus sur la philosophie de conception et d'usage que se focalisent les chefs d'établissement que sur leur aptitude à exprimer ou convaincre d'une « vérité ». Ce qui rejoint la conclusion d'Hofstede (1978, 1981) sur la pauvreté de la philosophie à la base du contrôle

de gestion de nature cybernétique. Il faisait déjà remarque qu'aucun apprentissage (organisationnel) n'est possible, seuls les contrôles de nature non-cybernétique (contrôle politique ou contrôle jugement) permettent un tel apprentissage. La métaphore de la « machine à trancher » est consubstantielle à un contrôle de nature cybernétique (les indicateurs sont utilisés pour prendre des décisions le plus souvent dans un cadre formel, sans remise en cause de leur pertinence ou cohérence). Nous proposons la figure suivante pour discussion concernant l'usage local des indicateurs de performance par les CE.

Notre travail, quoiqu'exploratoire, permet de donner un aspect dynamique au processus de genèse instrumentale en montrant comment passer de l'instrumentation à l'instrumentalisation des indicateurs. D'une situation où les indicateurs servent à la mesure dans le cadre de discussions formelles (les instances de gouvernance) pour mesurer afin de rendre compte, les chefs d'établissement peuvent passer à un management de la performance par les représentations dans le cadre de discussions moins formelles. L'artefact indicateur (dans le cadre du projet d'établissement) s'inscrit dans le cadre d'une certaine instrumentalisation (rendre compte à la tutelle et manager la mesure à l'interne) qui

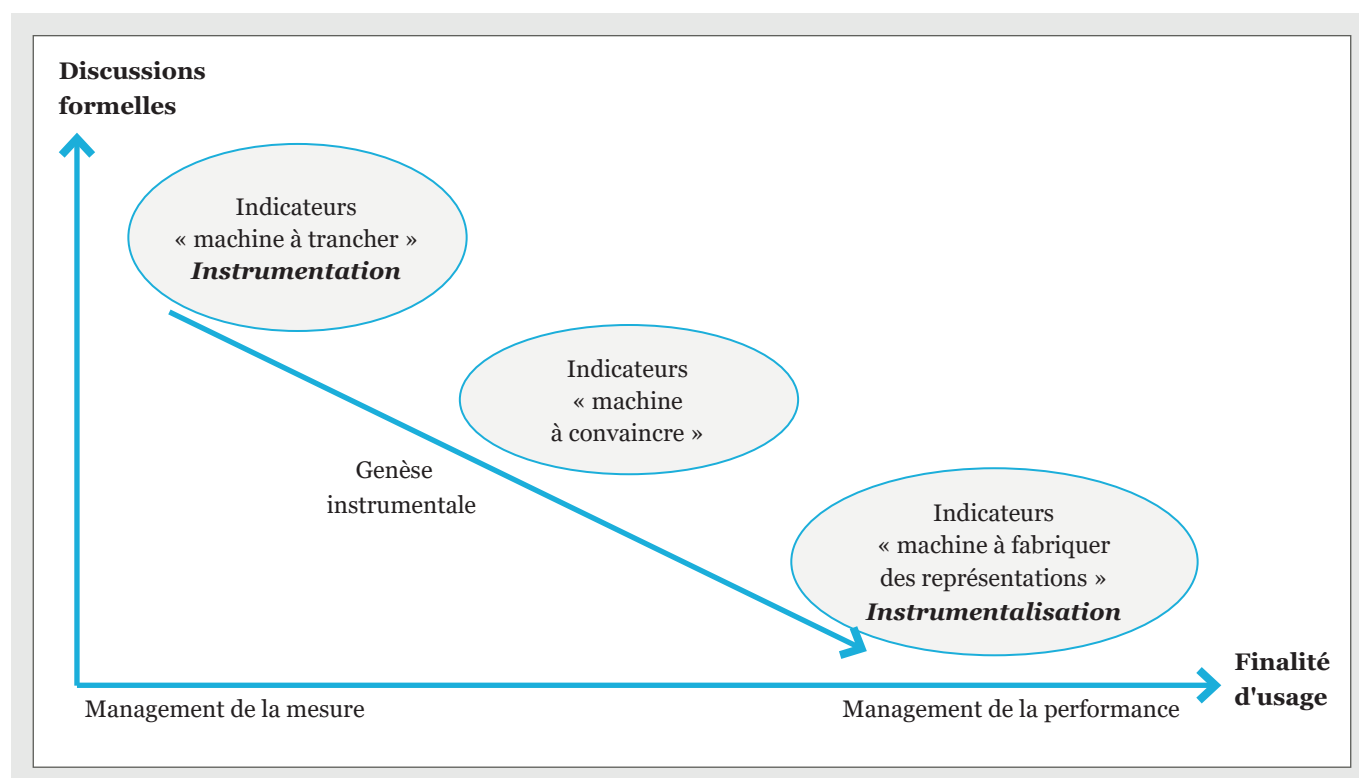


Figure 2 – Genèse instrumentale des indicateurs par les chefs d'établissement : une vision métaphorique

peut une fois au contact avec les enseignants (les sujets) peuvent être utilisés comme instrumentation dans le cadre d'un management de la performance. Un tel management repose sur un usage des indicateurs de type « machine à fabriquer des représentations ». S'ouvre alors un véritable management des représentations ou de la pré-appropriation visant notamment à travailler sur l'imaginaire des enseignants²⁵, ouvrant des « espaces de discussions » (Detchessahar et Journé, 2007, Detchessahar, 2013). Ces espaces s'inscrivent dans des objets-frontière et peuvent déboucher sur de véritables « sphères d'accord » (Rorty, 1994), où chacun garde ses valeurs, mais arrive à des compromis. De tels compromis sont possibles grâce à un usage des indicateurs de type « machine à convaincre ». L'hypothèse faite ici (à corroborer) serait que pour passer de l'un à l'autre, les chefs d'établissement utilisent les indicateurs comme « machine à convaincre », soit un usage politique des indicateurs.

La genèse instrumentale permet de comprendre le passage d'artefact à outil de gestion du projet d'établissement. La vision métaphorique de la « machine à fabriquer les représentations » ou « machine à convaincre » s'inscrit ici dans le cadre du processus d'instrumentation des indicateurs. Dans ce cas, il y a possibilité d'impacter l'activité des enseignants (« réfléchir sur un peu de recul et une réflexivité » selon des chefs d'établissement interrogés) soit par un management des représentations avec un contrôle jugement soit par une force de conviction avec la possibilité d'un contrôle par essais-erreurs (Hofstede, 1981).

Mais lorsqu'il n'y a pas de possibilité d'utiliser les indicateurs de performance comme à des fins d'instrumentation de pilotage de la performance, le chef d'établissement les mobilise comme « machine à trancher » dans le cadre d'un processus plutôt d'instrumentalisation de sa part. Il donne un sens différent de celui qu'indicateur le cas échéant à des fins de manipulation (« je les provoque un peu car c'est celui auquel ils sont très sensibles, il en va de leur image [...] un CA, ça se manipule grâce aux indicateurs notamment »).

CONCLUSION

Sur le plan théorique, l'approche instrumentale n'explore pas l'hypothèse où la possibilité par exemple que l'instrumentalisation de l'artefact puisse être orientée vers le sujet, comme le fait Benzerafa (2007) dans son étude de l'implantation du Balance Scorecard (BSC) dans le secteur public. De même l'approche par la genèse instrumentale de Rabardel (2005) semble quelque peu statique.

Nous avons quelque peu essayé de donner un aspect dynamique à la genèse instrumentale qui sera à corroborer dans des études ultérieures. Une piste de recherche possible de l'étude serait de tester l'hypothèse du passage l'instrumentalisation et l'instrumentation d'un artefact ou outil de gestion par la perspective socio-politique mise en évidence par De Vaujany (2006). Il faudrait alors voir si le couplage des outils de gestion (entre un usage externe et interne) dans les organisations publiques peut reposer sur un usage de type « machine à convaincre » ou socio-politique.

Sur le plan conceptuel, la métaphore de la machine peut constituer un outil puissant pour comprendre les rationalités en jeu dans l'organisation publique concernant la nébuleuse évaluation-contrôle. Elle nous a permis de donner un caractère dynamique de la genèse instrumentale à travers la vision métaphorique de l'usage des indicateurs de performance.

Sur le plan managérial, alors que le ministère de l'éducation nationale en France affiche une volonté d'en faire de véritables managers et que les chefs d'établissement souhaitent s'emparer de ce rôle que leur accorde l'autonomie de leurs établissements, « la formation qui leur est actuellement dispensée, certes fortement imprégnée de management, n'a pas encore paradoxalement pris la mesure des enjeux à travers des dispositifs de gestion et reste de nature largement post bureaucratique » (Dutercq, 2015, p. 47).

Tout l'enjeu sur le plan managérial pour les chefs d'établissement est d'impulser un véritable management de la pré-appropriation, en réalité management des représentations tout en gardant à l'esprit que les indicateurs doivent avoir aussi une portée opérationnelle.

²⁵ Par exemple que l'on veut privatiser l'école par la gestion axée sur les résultats ou que l'on veut faire de l'école un service marchand où les indicateurs véhiculeraient une analyse coût-avantage (Rapport de l'IGEN, 2009) conduisant à de possibles externalisations du service public.

D'une manière générale, les directeurs d'établissement doivent pouvoir être formés à un management de la mesure et à un management de la représentation la performance et de la discussion (Detchessahar, 2013). La question de la formation des CE à ce type de management dans le cadre de dispositifs, d'outils ou artefacts de gestion reste en effet ouverte dans le cadre de leur formation continue au management et au pilotage.

BIBLIOGRAPHIE

AKRICH, M. ; CALLON, M. ; LATOUR, B. (2006). *Sociologie de la traduction, textes fondateurs*, Presses des Mines.

BARRERE, A. (2014). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*, Paris, Presses universitaires de France (Éducation & société).

BARRERE, A. (2013). « Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français », *Education et sociétés*, vol. 2, 32, p. 21-34.

BENZERAF, M. (2007). *L'universalité d'un outil de gestion en question : Cas de la Balanced Scorecard dans les administrations de l'État*, Thèse de doctorat, Université de Paris X – Nanterre.

BESSIRE, D. ; FABRE, P. (2011). « Enjeux et limites du pilotage par les indicateurs en management public, l'exemple de la recherche en sciences de gestion », *32^e Congrès de l'AFC*, Montpellier, France.

BOUQUIN, H. ; KUSZLA, C. (2013). *Le contrôle de gestion, Gestion*, Presses universitaires de France.

BOUSSARD, V. ; MAUGERI, S. (2003). *Du politique dans les organisations*, L'Harmattan, Paris.

BROADBENT, J. ; LAUGHLIN, R. (2007). « Performance Management Systems : A conceptual model and analysis of the development and intensification of "New public Management" in the UK », *Paper presented at the APIRA Conference, 8-10 July Auckland*.

BURCHELL, S. ; CLUBB, C. ; HOPWOOD, A. ; HUGHES, J. ; NAHAPIET, J. (1980). « The role of accounting in organizations and society », *Accounting, Organization and Society*, 5, 1, p. 5-27.

CHATELAIN-PONROY, S. (2008). *Le contrôle de gestion dans des bureaucraties professionnelles non lucratives (BPNL). Une proposition de modélisation*, Habilitation à diriger les recherches. Université Paris Dauphine - Paris IX.

DETCHESSAHAR, M. ; JOURNE, B. (2007). « Une approche narrative des outils de gestion », *Revue Française de Gestion*, 174, p. 77-92.

DETCHESSAHAR, M. (2013). « Faire face aux risques psychosociaux : quelques éléments d'un management par la discussion », *Revue Négociations*, 19, p. 57-80.

DERUJINSKY-LAGUECIR, A. ; KERN A. ; LORINO P. (2011). « Une approche instrumentale des indicateurs de performance », *Management & Avenir*, vol. 2, 42, p. 111-132.

DE VAUJANY, F.X. (2006). « Pour une théorie de

l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage », *Management et Avenir*, 3, 9, p. 109-126.

DE VAUJANY, F.X. (2005). « De la pertinence d'une réflexion sur le management des objets et outils de gestion », in DE VAUJANY, F.X. (ed.), *De la conception à l'usage : vers un management de l'appropriation des outils de gestion*, Éditions EMS.

D'IRIBARNE, P. (1989). *La logique de l'honneur*, Paris, Seuil.

DORBAIRE, P. ; PUPION, P. (2011). « Un contrôle stratégique au service d'une nouvelle gouvernance des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement », *Management & Avenir*, 45, 5, p. 156-174.

DUMEZ, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les questions clés de la démarche compréhensive*, Éditions Vuibert.

DUTERCQ, Y. (2015). « Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français », *Recherche et formation*, n° 78, p. 35-50.

GIBERT, P. (2010). « Contrôle et évaluation, au-delà des questions sémantiques, parenté et facteurs de différences », *Revue française des affaires sociales*, 1, 1-2, p. 71-88.

GIBERT, P. (2000). « Mesure sur mesure » (éditorial), *Politiques et management public*, 18, 4, Numéro spécial « Le management public et la mesure : des lettres aux chiffres », p. 61-89.

GIBERT, P. ; PASCAUD, G. (1989). « Des projets d'entreprise pour les organisations publiques », *Politiques et Management Public*, 7, 2 p. 119-162.

GRIMAND, A. (2012). « L'appropriation des outils de gestion et ses effets sur les dynamiques organisationnelles : le cas du déploiement d'un référentiel des emplois et des compétences », *Management & Avenir*, 4, 54, p. 237-257.

HALGAND, N., (1999). « Au cœur du Contrôle de gestion : les représentations », in DUPUIS (ed.), *Faire de la recherche en Contrôle de gestion*, Fnege, Vuibert.

HOFSTEDE, G. (1981). « Management control of public and not-for-profit activities », *Accounting, Organizations and Society*, 6, p. 193-211.

HOFSTEDE, G. (1978). « The Poverty of Management Control Philosophy », *Academy of Management Review*, 3, 3, p. 450-461.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (IGEN) (2009). « Les contrats d'objectifs conclus entre les établissements scolaires et les autorités académiques », *rapport*

conjoint n° 2009-068, ministère de l'Éducation nationale.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (IGEN) (2012). « L'organisation académique du pilotage et de l'accompagnement des établissements du second degré », *rapport - n° 2012-096*, juillet, ministère de l'Éducation nationale.

JANICOT, L. (2007). « Les systèmes d'indicateurs de performance environnementale (IPE), entre communication et contrôle », *Comptabilité Contrôle Audit*, 13, 1, p. 47-68.

JODELET, D. (2003). « Représentations sociales : un domaine en expansion », in JODELET (ed.), *Les représentations sociales. Sociologie d'aujourd'hui*, 7^e édition, Presses universitaires de France, p. 47-78.

JOLIBERT, A. ; GAVARD-PERRET, M.-L. ; GODELAND, D. ; HAON, C. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse*, Pearson.

LEBAS, M. (1995). « Oui il faut définir la performance », *Revue Française de Comptabilité*, 269, p. 66-71.

LEMAIRE, C. ; NOBRE, T. (2013). « La pré-appropriation d'un outil de gestion à l'hôpital. Comptabilité sans Frontières », *34^e Congrès de l'Association Francophone de Comptabilité*, 19 & 20 mai, Montreal, Canada.

LORINO, P. ; TEULIER, R. (2005). *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance*, Éditions La Découverte - Collection « Recherches ».

NORMAND, R. (2013). « Les chefs d'établissement du second degré : vers un nouveau modèle professionnel ? », *Administration et Éducation, Revue de l'Association Française des Acteurs de l'Éducation*, contributions (libre propos) [URL : <http://www.education-revue-afae.fr>].

ORIOU, F. ; MIZIAZSEK, E. (2001). « Mesurer une performance multidimensionnelle : le choix du Balanced Scorecard chez Matra Marconi Space », *Revue Échanges*, 179, p. 26-29.

RABARDEL, P. (2005). « Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir », in LORINO, P. ; TEULIER, R. (ed.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective, L'entreprise face au défi de la connaissance*, Éditions La Découverte - Collection « Recherches ».

RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

RORTY, R. (1994). *Objectivisme, relativisme et vérité*, Presses Universitaires de France.

THELOT, C. (2008). « La principale faiblesse de l'évaluation et du contrôle de l'école en France », in BOUVIER & DUVAL

(dir.), « l'École et son contrôle », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 48, septembre, p. 97-107.

TROMPETTE, P. ; VINCK, D. (2009). « Retour sur la notion d'objet-frontière », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1, 3, p. 5-27.

TROSA, S. (2012). *La crise du management public. Comment conduire le changement ?*, Éditions De Boeck, Collection Méthodes & Recherches.

ZEISS, R. ; GROENEWEGEN, P. (2009). « Engaging Boundary Objects in OMS and STS ? Exploring the Subtleties of Layered Engagement », *Organization*, 16, 1, p. 81-100.