

1. Constat : l'école primaire : situation

1. L'école primaire vit bien¹ : jamais les moyens dont elle dispose n'ont été aussi importants ; elle conserve une bonne image : celle des petits enfants souriants et heureux avec leurs bons maîtres². Mais l'école primaire va mal : elle est insuffisamment efficace³ sa structure et son organisation administrative ne correspondent plus aux besoins ni aux missions du service public, le cursus scolaire est obsolète, la formation des maîtres n'est pas adaptée aux besoins⁴ et l'organisation de leur travail (le travail en équipe notamment) est à réformer.
2. Plus grave, la notion même de responsabilité du maître, pierre angulaire de toute la structure de l'école républicaine, est en train de s'estomper ou de se partager dans le flou avec la multiplication des temps partiels et des décharges aux quotités souvent incompatibles avec le fonctionnement de la classe et l'organisation de son enseignement ; avec, aussi, le nombre croissant d'intervenants extérieurs ; avec, enfin, une frontière de plus en plus floue entre ce qui relève du domaine réellement scolaire et de celui qui caractérise les activités périscolaires.
3. L'école de J. Ferry – laïque, obligatoire et gratuite – reste une référence mais elle n'est plus un modèle reproductible⁵, notamment parce que les besoins de la société ont changé, parce que la prévalence de la morale privée sur la morale publique a brisé l'unité des valeurs républicaines et, surtout, parce que l'école peine à trouver un équilibre entre sa mission d'instruction et sa mission d'éducation, entre la nécessaire méritocratie et la puissante demande d'égalité des chances (Langevin –Wallon). L'école primaire semble de plus en plus en situation de grand écart entre les missions qui lui sont assignées par la nation ; son articulation fonctionnelle avec le collège est problématique, notamment en raison de « cultures d'entreprises » trop éloignées..
4. Si elle est inquiétante, la situation que l'on observe n'est pas nouvelle. Elle a donné lieu à de vastes études (rapports Fauroux en 1996, Pair en 1998, Thélot en 2005) et de nombreux débats : tout semble avoir été dit et écrit, mais rien ne bouge vraiment, peut-être parce que l'école reste sympathique et avenante, que le « blues des enseignants du collège » ne touche pas ses maîtres et que la recherche de l'efficacité est moins sa priorité que ne l'est celle d'une certaine esthétique (de vie, de l'enfance et du jeu, de la pratique du métier d'enseignant, notamment en maternelle...etc.). L'école de la république souffre désormais et plus généralement, d'un problème de sens qui la dépasse.

¹ Voir rapport IGEN juillet 2001 : « L'utilisation des postes hors classe à l'école primaire »

² Voir rapport Y. Bottin février 2002 : « Enseigner en école, un métier pour demain »

³ Voir rapport J Ferrier juillet 1998 « Améliorer l'efficacité de l'école »

⁴ Voir rapport G Septours et RF Gauthier sur la formation des maîtres, 2003

⁵ Voir article Y Bottin « Le savoir républicain » in La revue des inspections générales n° 1 janvier 2004

2. Il faut repenser l'école primaire pour la refonder, avec ses valeurs, dans son siècle et dans sa société

Quatre axes principaux pour centrer le débat et repenser l'école primaire (ou fondamentale).

1. Repenser l'école primaire en termes de structures et d'organisation

- ❖ *La structure administrative et financière de l'école primaire et son organisation actuelle en unités de petite taille* (70% des écoles ne dépassent pas 4 classes) empêchent toute autonomie et ne permettent pas l'exercice véritable de la responsabilité ni les économies d'échelle.

Préconisations :

- placer les écoles en réseau d'une trentaine de classes et créer à partir de cela l'EPPLÉ, dirigé par un directeur chef d'établissement, déchargé de classe mais non d'enseignement, sous l'autorité de l'inspecteur ; cette organisation en réseaux n'exclut pas d'avoir des maîtres responsables de sites, dont ils sont les référents, dans le cas d'EPPLÉ composés de plusieurs petites écoles
- la collectivité territoriale concernée par le partage des compétences avec l'Etat reste la commune, regroupée au sein d'un syndicat de communes dès lors que plusieurs d'entre elles sont concernées.
- l'EPPLÉ bénéficie de l'autonomie financière et pédagogique ainsi que de la personnalité morale et juridique, ce qui doit permettre une meilleure gestion des moyens, et des économies d'échelle (gestion des remplacements, des achats, etc.) y compris par des programmations contractuelles à 3 ou 5 ans.

Voir annexe 1

- ❖ *Repenser la structure et l'organisation du cursus des élèves pour mettre en cohérence les cycles de l'école primaire* qui pèchent aux deux extrémités, en maternelle trop coupée de l'enseignement élémentaire, et en fin de cycle terminal, trop court et amputé de la 6^{ème} qui doit permettre l'approfondissement des fondamentaux tout en favorisant la nécessaire rupture à l'entrée au collège.

Préconisations :

Identifier les savoirs et savoir-faire que les élèves doivent maîtriser au terme de 9 ans d'école fondamentale. Faciliter l'évaluation régulatrice, les aides, les remédiations

- Restructurer les cycles de l'école primaire actuelle
 - Cycle 1 : la maternelle, dont les élèves sont évalués en fin de Grande section
 - Cycle 2 : CP et CE1 (maîtrise lecture et écriture)
 - Cycle 3 : CE2 et CM1 (les disciplines + remédiations)
 - Cycle 4 : CM2 et 6^o (préparation passage collège + travail avec profs collège qui pourront assurer une partie des enseignements) ; la question toujours nouvelle et jamais réglée de la liaison entre l'école et le collège devrait pouvoir trouver ici des solutions simples et fonctionnelles...
- évaluer réellement les savoirs de base des élèves, de manière simple, compréhensible par les parents, aux points sensibles de leur cursus : fin maternelle, fin CE1 (capacité de lire et comprendre, d'écrire un texte court, de maîtriser les bases du calcul numérique) et examen de fin 6^{ème} (non contingent) portant sur les fondamentaux des

savoirs et des savoir-faire.

- Favoriser systématiquement la création de classes de cycles à deux niveaux

2. Repenser l'école primaire en termes d'organisation du travail des maîtres et de leur responsabilité

- ❖ ***Le travail des maîtres est d'abord réglé par les programmes***, devenus lourds, souvent d'une durée de vie limitée (à opposer à la clarté, la pertinence et la durée de vie des IO de 1923). Il faut revoir cela à la lumière des besoins réels des maîtres et des élèves..

Préconisation : abandonner la tradition des programmes verbeux et en partie illisibles pour adopter le système du « curriculum » (mis en place en Angleterre, notamment) qui traite simultanément des contenus, des savoir-faire, des remédiations et des méthodes pédagogiques.

- ❖ ***Le travail en équipe est nécessaire à une approche responsable et efficace des enseignements*** ; l'école primaire française s'achoppe trop souvent encore à cela en raison de sa « culture d'entreprise », de la structure actuelle des écoles, de ses enseignements comme des activités qui s'y déroulent et de la conception même de leur responsabilité qu'ont les enseignants.

Préconisations :

- Redéfinir clairement ce qui constitue l'équipe pédagogique, ses missions, ses compétences et ses responsabilités. Limiter autant que possible les intervenants extérieurs et l'irruption du périscolaire dans le scolaire.
- Demander à chaque école, comme le fait pour l'EPLE la loi de décentralisation, d'établir son bilan annuel du fonctionnement pédagogique, à présenter et à discuter avec l'IEN, lors d'une animation pédagogique spécifique.
- L'école n'est pas le collège ; elle doit s'interdire de confier une classe à plus de deux maîtres et, en ce cas, définir clairement les règles de coordination entre eux .
- Les objectifs, les contenus et le rythme des conseils de maîtres et de cycles doivent être précisés ; les productions qui en sont tirées doivent être utilisées aussi bien par les maîtres que par l'institution (IEN)

- ❖ ***Le système éducatif a désormais une obligation de résultats*** ; les enseignants sont donc responsables des résultats de leurs élèves ; ils ne doivent pas seulement enseigner, mais enseigner efficacement ; l'observation des classes montre que le principe d'efficacité n'est que très modestement entré dans la « culture d'entreprise » de l'école.

Préconisations :

- Aider les maîtres et les équipes à mieux organiser leur enseignement, notamment :
 - ✓ en matière de polyvalence, base essentielle du premier degré,
 - ✓ dans le temps : programmations à court, moyen et long termes,
 - ✓ dans ses principes et objectifs : bien différencier ce qui relève des moyens : temps scolaire, activités pédagogiques de ce qui constitue les objectifs : apprentissages et acquisition de compétences,
 - ✓ dans ses méthodes : savoir organiser selon les besoins des élèves de vrais groupes de niveau et de besoins, sans négliger les phases de travail communes à la classe,
 - ✓ dans ses priorités, transversales notamment : lire, structurer les acquisitions par l'argumentation, le calcul et l'écrit, encore l'écrit, toujours l'écrit !
- Evaluer au quotidien et dans la classe le travail et les progrès des élèves grâce au « cahier de classe » qui se substituerait avec bonheur à la multitude de cahiers inutiles que l'on trouve trop souvent dans les classes.
- Définir enfin, au niveau national, un véritable livret d'évaluation individuel de l'élève, ni

Une relecture sans complexes des IO de 1923 aiderait sans aucun doute à remettre un peu de bon sens dans « l'usine à gaz » pédagogique qu'est devenue la pédagogie de l'école.

pur produit des sciences de l'éducation, inutilisable, ni squelette n'apportant rien mais si facile à remplir..

3. Repenser l'école en termes de formation et d'évaluation des maîtres

C'est à ce niveau que se joue et que se jouera la refondation de l'école primaire ou fondamentale

- ❖ **La formation des maîtres** est le cœur de chauffe du système d'enseignement primaire. Si les ENI n'étaient pas exemptes de motifs de reproches, leur transformation en IUFM s'est révélé pour la formation des PE un désastre sur lequel tout a été dit ou presque. Les visites répétées de classes où de jeunes PE sortants d'IUFM exercent, les entretiens que l'on peut avoir avec eux ; leurs directeurs et IEN, montrent que les maîtres d'écoles ont perdu beaucoup sinon tout du savoir de base de leurs anciens : la maîtrise de la classe, la capacité de mettre en perspective une activité pédagogique et ce que les élèves doivent en retenir, la priorité à donner à la lecture et à l'écriture, le recours au manuel pour éviter les erreurs de didactique et de contenus. La dérive universitaire et « pédagogue » des IUFM explique bien des problèmes et le peu de valeur ajoutée de la formation initiale, mais le concours de recrutement et l'organisation des formations rendent utopiques son efficacité.

Préconisations :

- Un concours offert aux licenciés (en particulier à ceux titulaires d'une licence polyvalente) portant sur l'organisation, les structures, l'histoire, les évolutions et les problématiques du système éducatif ainsi que sur les programmes de l'école primaire. Trois épreuves écrites (une épreuve d'expression de 2 heures, une épreuve de math d'une heure et un QCM portant sur l'ensemble des programmes et l'organisation du socle) et deux épreuves orales (un entretien d'une heure et une épreuve d'EPS).
- Une formation initiale à l'institut de formation des maîtres (sans le « U » d'IUFM) couplée pour partie avec les professeurs stagiaires du second degré,
 - ✓ étendue sur deux ans, la 1^{ère} année le PE ayant la responsabilité de 1/3 de service dans une classe à l'année, la 2^{ème} année le PE, les parcours de formation théoriques étant à la fois individualisés et tenant compte en priorité des questions tirées de l'expérience de la classe des PE stagiaires ; un bilan de formation est établi par PE en fin d'année ;
 - ✓ suivie et coordonnée par l'employeur (le recteur) ou son représentant ayant autorité ;
 - ✓ validée individuellement par le corps d'inspection (IEN) assisté pour ce qui concerne le suivi des stagiaires par les conseillers pédagogiques de circonscription et les IMF.
 - ✓ offrant aux PE volontaires, la possibilité de passer un master professionnel de l'enseignement fondamental, ce qui permettrait de constituer le vivier dans lequel se recruteraient à terme les IMF, les directeurs d'écoles (EPPLE), les conseillers pédagogiques et les IEN
- Une formation continue pour l'essentiel à public désigné (bilan d'inspection), étalée sur l'ensemble de la carrière, donnant lieu à contrôle et bilan et comptant pour les promotions. Cette formation continue, gérée par les IA, articulée lorsque c'est possible avec l'animation pédagogique des circonscriptions, devra utiliser et développer les outils modernes de formation, du type « Campus numérique » (ex : TFL et TFM de l'université Paris V, équipe du professeur Bentolilla).
- ❖ **Une évaluation régulatrice des maîtres.** Enjeu de première importance, l'évaluation des maîtres est « une question qui a un long passé et une courte histoire : un long passé parce que l'inspection, première forme apparentée à l'évaluation, a plus d'un siècle et demi d'âge et d'avatars, une courte histoire parce que cette question a été si longtemps traitée de manière normative qu'on éprouve des difficultés à l'aborder de manière problématique encore

aujourd'hui »⁶.

Préconisations⁷ :

- Evaluer utilement :
 - ✓ l'inspection et l'évaluation doivent être davantage exploitées et servir clairement au pilotage pédagogique. A cet effet, il est indispensable de développer l'exploitation des bilans tirés par les inspecteurs de l'observation directe des actes⁸ pédagogiques dans les classes et les unités d'enseignement pour affiner la définition des objectifs stratégiques, la mise en œuvre des actions pédagogiques opérationnelles et la gestion optimisée des ressources humaines.
 - ✓ Ces exploitations et le réinvestissement auquel elles donneront lieu alimenteront de manière pertinente et utile les actions d'impulsion, d'accompagnement et de régulation conduites par les autorités académiques, les IEN et les personnels d'encadrement.
 - ✓ En matière de formation initiale et continue des enseignants, cette démarche favorisera l'élaboration de commandes aux organismes de formation, dont l'IUFM, en fonction des observations réalisées. La même remarque peut être faite, s'agissant de la formation des formateurs et de l'évaluation de l'impact des formations sur les pratiques professionnelles.
 - ✓ Plus généralement, il est indispensable que l'acte d'inspection s'attache à observer davantage l'efficacité des enseignants et la plus-value qu'ils apportent aux apprentissages de leurs élèves, qu'à l'esthétique de leur pratique de la classe.
- Développer des méthodes d'évaluation en rapport avec les besoins
 - ✓ Dans notre système actuel, l'inspection - l'observation *in situ* - reste une nécessité incontournable ;
 - ✓ les directeurs doivent y être davantage associés ;
 - ✓ toutefois, le suivi de la mise en œuvre des politiques pédagogiques, l'appréciation de l'impact des pratiques de travail en équipe des enseignants sur la qualité des acquisitions des élèves peut être amélioré par le développement de pratiques nouvelles d'inspection ;
 - ✓ Il s'agit de favoriser des approches à la fois individuelles et collectives dans lesquelles le travail d'évaluation est interactif et le bilan (individuel ou collectif) est concerté.

4. Repenser l'école primaire en termes de pilotage et de management

Cela demande, cela a été précisé ci-dessus pour l'essentiel, de repenser ses structures, son organisation pédagogique, ses méthodes et sa régulation de fonctionnement. Si l'on suppose cette phase de refondation commencée et en cours, reste la question de la place du premier degré dans le pilotage et le management du système éducatif, ce qui pose problème.

La réorganisation du système éducatif, sa déconcentration administrative privilégie l'académie et la fonction de recteur. Le niveau administratif de gestion et de pilotage de l'école, hérité du passé mais parfaitement adapté à son objet et à la décentralisation concernant les écoles, est le département. D'où des difficultés, un manque de lisibilité parfois et quelques conflits d'autorité entre recteurs et IA, à tel point qu'une réflexion nationale est engagée à ce sujet.

⁶ Viviane Bouysse, « *L'évaluation des enseignants du premier degré* » note de recherche, DEA. Autres références utilisées : Jean Ferrier « *Les inspecteurs des écoles primaires* » thèse de doctorat

⁷ Voir à ce sujet en annexe 2 un extrait « d'enseigner en école... » Y. Bottin 2002

Sans préjuger des décisions qui seront prises, il n'est pas difficile d'envisager quatre niveaux principaux pour piloter, gérer et manager le premier degré et l'école fondamentale.

- ❖ Un niveau académique de coordination assuré par le recteur, travaillant en équipe avec les IA, assurant le recrutement et la formation des maîtres, la répartition des moyens d'enseignements, la définition des grands objectifs dans la logique des orientations nationales, le contrôle et la régulation du fonctionnement général du premier degré.
- ❖ Un niveau départemental de pilotage, de gestion et de DRH, assuré par l'IA travaillant en équipe avec les IEN, définissant les objectifs opérationnels, le contrôle des enseignements et la régulation des équipes, l'animation pédagogique, mettant en œuvre les moyens, arrêtant avec les élus les schémas dans lesquels les deux compétences sont engagées.
- ❖ Un niveau de circonscription, assurant sous l'autorité de l'IEN aidé de son équipe, le management des équipes et des écoles, l'évaluation des enseignants et des enseignements, l'aide et le conseil pédagogiques, le conseil technique et la coordination de proximité avec les élus, etc.
- ❖ Le niveau de l'établissement public primaire d'enseignement (EPPE), dirigé par un directeur placé sous l'autorité de l'IEN et assurant le fonctionnement *in situ* des institutions (conseil d'administration, conseils de maîtres, de cycles) l'analyse des besoins (personnels, crédits, formation continue), l'aide aux PE (sortants, en difficulté avec l'aide des CPC), en liaison étroite avec l'IEN.

Ceci ne constitue qu'une esquisse de l'architecture à venir. Il n'est pas difficile de la compléter et modifier selon les besoins. Il faut respecter ce qui a fait la force de l'école primaire et s'appuyer dessus pour faciliter les évolutions indispensables, sans oublier que si « le premier degré n'est pas soluble dans le second degré », il n'est pas interdit d'utiliser ce qui est solide et utile chez ce dernier.

Annexe 1 : L'EPPL (établissement primaire public local d'enseignement)

(Extrait de « Enseigner en école, un métier pour demain » Y Bottin)

La problématique d'une transformation de l'organisation de l'école, avec pour objectif de tenter de trouver des solutions aux difficultés récurrentes constatées, est double. Il s'agit d'abord de regrouper les écoles jusqu'à atteindre une masse critique suffisante pour permettre un fonctionnement adapté aux besoins du service, tout en maintenant un vrai service de proximité qui favorise les relations avec les familles et avec les communes ; les relations avec ces dernières, en particulier, sont riches et complexes, fortement symboliques, en raison de l'histoire. Il s'agit aussi de donner aux écoles ayant atteint la masse critique, un statut leur permettant d'assurer leur autonomie juridique et financière. Les solutions à trouver sont complexes, car elles concernent non seulement le système éducatif mais aussi l'aménagement du territoire et le dispositif des lois et règlements organisant depuis 1982 la décentralisation et la répartition des compétences entre l'Etat et les collectivités territoriales, en l'occurrence les communes, nombreuses et de tailles très inégales, traditionnellement jalouses de leurs prérogatives sur leurs écoles.

Après Roger Fauroux, Claude Pair a formulé *des propositions novatrices* dans leur conception et prudentes dans leur mise en œuvre. Elles sont pour l'essentiel reprises ici, tant il est vrai qu'il n'existe pas d'autre modèle généralisable entre elles et ce qui existe actuellement. Il s'agit d'abord de réunir les écoles trop petites pour permettre le travail collectif des maîtres et, ensuite, de créer des établissements du premier degré. Les regroupements de base, non forcément physiques, constitués sur le mode des regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) ou concentrés (RPC), devraient permettre de ne plus avoir d'école de moins de trois classes – soit une par cycle, et si possible plus. Ce mode de regroupement des petites écoles n'assure qu'un premier niveau de travail pédagogique collectif. Pour aller au-delà et assurer une régulation de proximité, mais aussi une autonomie et une responsabilité collectives, il faut mettre en place l'établissement du premier degré, comprenant et fédérant un certain nombre de petites écoles. Cet établissement, que permet la décentralisation spécialisée, aurait donc la personnalité juridique et financière, mais aussi la responsabilité civile et pénale. Il comprendrait de 15 à 30 classes selon les secteurs et pourrait se nommer établissement primaire public local d'enseignement (EPPL). Dans cette hypothèse, les écoles composantes et leurs directeurs conservent leurs fonctions de relation privilégiée avec les parents et de coordination pédagogique quotidienne.

L'établissement primaire public local d'enseignement (EPPL) ne reprend pas à l'identique toutes les dispositions organisant l'établissement public local d'enseignement du second degré : l'organisation répondant aux besoins et aux spécificités du premier degré est ouverte au débat. Il reste que l'EPPL doit exercer quatre fonctions principales.

- Une fonction pédagogique, d'abord : l'établissement se dote d'un projet pédagogique et éducatif, fait chaque année le bilan de son fonctionnement pédagogique et bénéficie d'une évaluation régulière ; il organise le travail collectif des maîtres et la mise en commun des compétences différenciées des enseignants dans le cadre d'*une polyvalence d'équipe*.
- Une fonction administrative, ensuite, qui peut inclure, à terme, la répartition des emplois entre écoles regroupées.
- Une fonction financière, aussi, grâce à un budget alimenté par une partie des sommes affectées par les communes à leurs écoles, l'autre partie assurant le financement direct des écoles par les communes pour les dépenses courantes (selon le système de régie).
- Une fonction de gestion des équipements et des ressources pédagogiques, enfin. Comme les établissements du second degré, il doit être doté d'*un conseil d'administration*, lieu de délibérations, de formulation d'avis et de prise de décisions, en bref, de responsabilité collective.

L'établissement primaire public local d'enseignement est dirigé par *un directeur totalement déchargé de classe, mais qui devrait rester soumis à une obligation d'enseignement* (3 à 6 heures hebdomadaires par exemple) lui permettant de rester membre à part entière de l'équipe enseignante ; il est *assisté d'un secrétariat*. Le directeur, devenu *primus inter pares*, constitue *un échelon hiérarchique responsable* ; il est issu du corps enseignant du premier degré et recruté selon des modalités à définir ; la fonction de direction, rendue attractive par sa rémunération, devrait pouvoir constituer une position de mobilité pour certains cadres du premier degré comme les conseillers pédagogiques. Enfin, l'établissement primaire public local d'enseignement a vocation à discuter avec la ou les commune(s) de son secteur les activités hors temps scolaire organisées à l'école, comme les prestations sur temps scolaire des intervenants extérieurs. **Le projet d'école**, arrêté après discussion, prend ainsi en compte les données du projet éducatif local et *devrait pouvoir être contractualisé* pour

une période donnée, trois ans par exemple. La mise en œuvre de ces propositions, qui forment un schéma simple, relativement souple et évolutif, ne peut être que très progressive et hautement concertée, aussi bien avec les maires qu'avec les syndicats d'enseignants.

Annexe 2 Redéfinir et mieux utiliser l'évaluation des maîtres et du système éducatif (extrait du rapport « Enseigner en école, un métier pour demain » Y. Bottin, 2002)

L'évaluation des maîtres par des inspecteurs formés et qualifiés reste à la fois originale et nécessaire. Elle mérite, cependant, d'être renouvelée, outillée et élargie, tandis que les données qu'elle fournit doivent être mieux et plus lisiblement utilisées par l'institution ; dans cette logique, comme le démontre l'activité de nombreux IEN, elle est en mesure de donner du sens à d'autres démarches, qui relèvent de l'accompagnement : le conseil concernant le fonctionnement pédagogique de l'école, et le conseil individuel de formation ou d'évolution de carrière. C'est cette forme d'inspection-évaluation, distincte dans ses objectifs et ses procédures du bilan d'activité et de compétences permettant d'établir la note professionnelle de chaque maître, qui sera analysée ici.

L'inspection est un outil d'évaluation difficilement remplaçable, qui doit être mieux finalisé.

L'évaluation des enseignants fait partie des compétences de l'Etat et constitue une disposition originale du fonctionnement du système éducatif français. On doit remarquer que les inspecteurs de l'éducation nationale chargés d'une circonscription du premier degré ont, à ce sujet, une activité généralement soutenue et de qualité bien suivie par les inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'Education nationale et régulièrement évaluée par l'inspection générale dans le cadre de ses missions de suivi.

Le système éducatif n'a rien à gagner à se priver de ce qui est unique dans l'acte d'inspection : le transport *in situ* de l'évaluateur, l'observation directe des élèves, de la classe, de l'école, la rencontre de l'enseignant sur son terrain et dans la globalité de la situation qu'il assume, la connaissance irremplaçable de ce qui est concrètement observé. Seule l'évaluation individuelle effectuée par des inspecteurs formés pour cela et investis d'une mission de service public garantit la certification des compétences acquises par les enseignants, dans la logique de la mise en place du « portefeuille de compétences professionnelles et cognitives » du maître.

Encore est-il nécessaire de faire évoluer l'inspection dans la voie d'une évaluation utile et comprise de chacun. C'est là que se situent le débat et les oppositions. Une fois la déconnexion entre notation et inspection-évaluation clairement établie, un travail d'explicitation est à conduire et un appareil méthodologique lisible et d'utilisation commode pour le plus grand nombre reste, au moins en partie, à élaborer et à mettre en œuvre.

L'inspection-évaluation individuelle peut et doit être élargie. En 1992-1993, le groupe de l'enseignement primaire de l'inspection générale a défini ***une conception de l'inspection renouvelée***, accordée à la réglementation. Les deux fonctions de l'inspection, le contrôle de conformité et l'évaluation qualitative sont réaffirmées ainsi que les règles de procédures (préparation, entretien, rapport d'inspection). Il est clairement précisé que le temps d'inspection doit être consacré à l'observation d'une séquence d'enseignement saisie dans son contexte, à l'observation et à l'évaluation du travail des élèves. Les critères explicites à prendre en référence sont l'efficacité de l'enseignement au regard des résultats auxquels parviennent les élèves, la régularité et la pertinence de l'enseignement, dont témoignent la périodicité et le choix des exercices – à voir dans les cahiers – ainsi que la méthode mise en œuvre, l'ensemble étant saisi dans une vision dynamique qui intègre à la nouvelle évaluation les données des évaluations précédentes.

Il est également souligné que ***l'inspection individuelle peut et doit élargir son horizon*** : elle doit être

replacée dans le cadre de l'école pour apprécier comment sont pris en compte l'organisation en cycles et le projet de l'école dans la classe de chaque maître, pour associer à l'évaluation individuelle celle du travail en équipe, pour prendre ainsi la mesure de la cohérence et de l'enrichissement qu'apporte un projet commun. Il est nettement souligné, enfin, que le critère d'évaluation est, là comme dans la classe, l'efficacité de l'action pour les élèves et non une forme particulière de fonctionnement. Ce cadrage affiche clairement la démarche d'évaluation et l'ouvre du maître à l'équipe.

Dans cette logique, *de nouvelles démarches d'accompagnement et de conseil*, distinctes de celle de l'inspection-évaluation mais articulées avec elle, doivent pouvoir trouver leur place. Elles font intervenir non seulement l'inspecteur, mais l'équipe de circonscription, selon les besoins, et se placent résolument dans l'hypothèse de la création de l'établissement primaire public local d'enseignement (EPPL). Il s'agit d'abord de l'accompagnement d'équipes, avec la mise en place des TICE, de la rénovation de l'enseignement des sciences, des enseignements artistiques, des différents dispositifs d'aide et de soutien (programmes personnalisés d'aide et de progrès et interventions des maîtres spécialisés du RASED, par exemple). Il s'agit, aussi, de l'aide à la régulation du fonctionnement pédagogique de l'école, à partir du bilan annuel de son fonctionnement pédagogique, et, enfin, du bilan-conseil en formation, en stratégie de parcours professionnel, sur demande des maîtres intéressés. Ici encore, les actions pionnières conduites par certains inspecteurs peuvent éclairer la route à suivre.

L'institution doit définir, outiller et mieux utiliser le dispositif d'évaluation des maîtres

L'évaluation des inspecteurs, régulièrement effectuée par l'IGEN, montre que les objectifs et les procédures de l'inspection-évaluation sont inégalement pris en compte et mis en œuvre sur le terrain, ce qui enlève parfois de la crédibilité à l'action des inspecteurs. Cette action apparaît la plupart du temps soutenue mais peu ou mal utilisée par l'institution. Des progrès sont possibles et nécessaires ; ils n'ont de chance d'émerger que dans le cadre d'une politique nationale, relayée par les autorités académiques et évaluée dans ses résultats.

On peut tracer trois axes pour développer cette démarche de qualité qui devient urgente. Il s'agit d'abord de *définir le cahier des charges des procédures* communes d'évaluation (modalités et champs de l'inspection, items) et de restitution de l'évaluation (rapport, entretien individuel, élargi aux maîtres du cycle, de l'école, etc.). *Le référentiel de 1994*, qui définit les compétences attendues d'un professeur des écoles, *doit servir à déterminer les items de l'évaluation* et, à terme, le « portefeuille de compétences professionnelles et cognitives » de chaque maître. Les expériences de mise en place d'observatoires départementaux de l'évaluation des maîtres, conduites dans quelques départements semblent intéressantes et à suivre.

Par ailleurs, on doit considérer, avec Jean Ferrier⁹, que *l'animation pédagogique et la formation continue semblent être liés de façon étroite avec l'inspection-évaluation*. Celle-ci, en effet, est un temps d'analyse des besoins. Elle a pour objet, entre autres, de convaincre le maître qu'il a des points forts et des points faibles, que ceux-ci peuvent être améliorés par la formation. On peut regretter, dans ces conditions, que les données tirées de l'observation directe des classes ne bénéficient pas toujours d'un recueil systématique permettant une objectivation des actions d'animation en circonscription et de formation continue aux niveaux départemental et académique.

⁹ « *Les inspecteurs de l'école primaire* » Jean Ferrier, thèse de doctorat, 1995