

L'APPRÉCIATION DES ENSEIGNANTS DU PREMIER ET DU SECOND DEGRÉ

Diagnostic et propositions

Yves CHASSARD

Directeur des études

Chez Bernard BRUNHES Consultants

Christian JEANBRAU

Professeur agrégé

N° 6

Juin 2002

Rapports établis à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école

Directeur de la publication : Claude THÉLOT

Secrétariat général : 3-5, bd Pasteur 75015 – PARIS

Tel : 01 55 55 77 14

Mèl : hcee@education.gouv.fr

ISSN en cours

Conception et impression : DPD/BED

Sommaire

1	Introduction.....	4
1.1	Investigations.....	4
1.2	Préambule	6
2	Les enseignants souhaitent que leur mérite soit reconnu, mais les procédures actuelles leur paraissent inéquitables et inefficaces... 8	
2.1	Le regard des enseignants sur les procédures actuelles d'évaluation..... 8	
2.1.1	<i>L'inspection : une épreuve infantilisante et aléatoire</i>	8
2.1.2	<i>L'inspecteur n'apprécie qu'un aspect du travail de l'enseignant.....</i>	9
2.1.3	<i>Les procédures actuelles sont jugées inéquitables</i>	10
2.1.4	<i>Les procédures actuelles sont jugées inefficaces.....</i>	11
2.1.5	<i>"Enseigner, en saigner"</i>	12
2.2	Le regard des chefs d'établissement	13
2.3	Le regard des corps d'inspection	15
2.3.1	<i>Dans le premier degré.....</i>	15
2.3.2	<i>Dans le second degré.....</i>	17
2.4	A propos des notes attribuées aux enseignants	20
2.5	Bilan d'ensemble	22
3	Les finalités de l'appréciation des enseignants de l'école	24
3.1	Quelques principes théoriques sur l'appréciation du personnel	24
3.2	... Confrontés au contexte éducatif.	27
3.3	Une appréciation des enseignants d'après leurs résultats est contestable, mais l'évaluation des résultats de l'enseignement doit être développée	27
3.4	Les missions des enseignants : retour sur les finalités de l'école.....	29
3.5	L'évaluation des enseignants : quatre objectifs	31
4	De nouvelles modalités d'évaluation des enseignants.....	34
4.1	Conseil et formation : renforcer le suivi de proximité	34
4.2	Reconnaître le mérite en valorisant davantage l'implication des enseignants dans leur établissement et dans leur bassin de formation .	35
4.3	Orienter et choisir : ouvrir de nouvelles possibilités de mobilité.....	37
4.3.1	<i>Le niveau de l'établissement : des chargés de missions particulières</i>	38
4.3.2	<i>Le niveau du bassin de formation : les conseillers pédagogiques..</i>	40
4.3.3	<i>Les opportunités spécifiques</i>	41
4.3.4	<i>Des entretiens de carrière sur demande de l'enseignant.....</i>	42
4.3.5	<i>Des rendez-vous de carrière périodiques.....</i>	42
4.4	Le contrôle de qualité	45
4.5	Retour sur la formation continue.....	46
4.6	Les évaluateurs - cadres	48
4.6.1	<i>Les chefs d'établissement</i>	48
4.6.2	<i>Les Inspecteurs d'Académie-DSDEN.....</i>	50
4.6.3	<i>Les IEN et IA-IPR.....</i>	51

5	Récapitulatif des propositions.....	54
6	Un protocole expérimental envisageable	56
6.1	Préparation de l'expérimentation (2002-2003).....	56
6.1.1	<i>Trimestre 1 : plan de charge de la CENME</i>	56
6.1.1	<i>Trimestre 2 : mise en route de l'action pyramidale à partir de la CENMÉ</i>	57
6.1.2	<i>Trimestre 3 : poursuite de l'action dans la même structure</i>	58
6.2	Expérimentation (2003-2006)	58
6.3	Sortie de l'expérimentation.	59
7	Conclusion.....	60
8	Annexe : Sigles auxquels il est fait référence dans le rapport..	64

*“ L'évaluation s'applique à tout le système éducatif :
les élèves, les étudiants, les personnels, les établissements,
les services déconcentrés, l'administration centrale.
.... L'appréciation individuelle de chaque enseignant est replacée
dans le cadre plus général de l'établissement. ”*
Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989

1 INTRODUCTION

Toute réflexion sur le mode d'évaluation des enseignants s'inscrit au cœur d'une réflexion plus large sur l'accomplissement de leurs missions et le déroulement de leur carrière. Elle renvoie à toute une série de questions sur leur formation initiale, sur les caractéristiques de leur recrutement, la clarté des objectifs qui leur sont assignés, leur degré d'adhésion à ces objectifs - et, le cas échéant, leur capacité d'influence sur ceux-ci -, les modalités opérationnelles de leur travail dans la classe et dans l'établissement, les conditions dans lesquelles ils exercent, leurs obligations, de moyens ou de résultats, vis à vis des élèves et, indirectement, de leurs parents.

L'évaluation des enseignants pose aussi la question de leur aptitude à infléchir leurs pratiques, en fonction des difficultés qu'ils rencontrent, des conseils et des incitations qu'ils reçoivent. Elle exige qu'on en pense, et peut-être en repense, les prolongements en termes de formation continue et de carrière.

1.1 INVESTIGATIONS

La préparation du présent rapport s'est d'abord appuyée sur la lecture des rapports antérieurs qui portaient sur des sujets analogues ou connexes, sinon identiques. Elle s'est ensuite et principalement adossée à des échanges avec différents acteurs du système éducatif, de l'instituteur de classe maternelle au directeur du cabinet du ministre (Ministère J. Lang - Avril 2002). Ont été ainsi conduits environ une centaine d'entretiens, d'une durée unitaire allant de la demi-heure à l'heure et demie, avec :

Administration centrale

Cabinet du Ministre :	Directeur du Cabinet
D.P.E. :	Directeur et Adjoint au directeur
D.P.A.T.E. :	Directrice
D.P.D. :	Directeur et sous-directeur de l'évaluation

D.E.SCO. :	Adjointe au directeur, Chef du service des formations
C.N.P. :	Président
IGEN :	Doyenne IGEN Doyen du groupe enseignement primaire Inspecteur Général Vie Scolaire
IGAENR :	Chef du service

Académies

Recteurs :	Paris - Poitiers
Directeur des services Académiques :	Paris
Correspondant académique de l'IGEN :	Poitiers
IA-DSDEN :	Vienne
IA-IPR :	Poitiers (Collectif IA-IPR) Paris (Doyenne + 1)
IEN :	Paris (2) – Poitiers (2)
Proverseurs :	Paris (2) – Poitiers (2)
Principaux :	Paris (1) - Poitiers (2)
Directeurs d'école :	Poitiers (2)
Professeurs :	Paris (16) – Poitiers (25)
Instituteurs et professeurs des écoles :	Paris (10) – Poitiers (10)

Organisations syndicales

SNIA-IPR:	Président et un membre du BN
SNES/FSU – SNPEPS:	Trois responsables
SNALC :	Deux responsables
SE :	Une responsable

Ce récapitulatif l'indique, les contacts ont été géographiquement centrés sur Paris (implantation du ministère et lieu de résidence et de travail des rapporteurs) et Poitiers (commodité de gestion du non recouvrement des zones parisiennes et poitevines de congés scolaires). Au niveau des établissements, nous avons visé l'équilibre entre ceux situés dans des zones réputées difficiles et ceux situés dans un environnement " bourgeois ".

Nous ne pouvons que nous féliciter de la qualité des échanges et de la disponibilité à tous les niveaux de nos interlocuteurs. Nous les remercions ici chaleureusement encore une fois. L'investissement dans le dialogue et l'intérêt manifesté par tous pour une réflexion allant dans le sens d'une amélioration du système éducatif ont été évidents de bout en bout. Quelques non - entretiens, tout à fait exceptionnels pour confirmer la règle, sont venus marquer que notre démarche pouvait parfois ne pas être bien comprise : raidissement syndical dans l'équipe pédagogique d'un lycée - réticences individuelles (IA-IPR) perceptibles, même si incomplètement explicitées, lors de notre auto - parachutage en fin de processus "d'inspection coordonnée" dans un collège ZEP. Deux cas parisiens.

1.2 PREAMBULE

Le système éducatif au sein duquel opèrent les enseignants et au sein duquel nous avons travaillé n'apparaît pas comme un système stable, qui aurait trouvé son point d'équilibre. Il se cherche, il tâtonne. Le postulat d'une évaluation des personnels ne peut dès lors se poser dans les mêmes termes que s'il s'agissait de se pencher sur la façon de servir de fonctionnaires investis de missions parfaitement dessinées, parfaitement définies, dans un environnement parfaitement dominé, parfaitement maîtrisé.

Toute la pédagogie stratifiée, héritée, du système éducatif repose sur le face à face supposé de maîtres à la connaissance solide et d'élèves qui, à quelques exceptions près, sont avides d'apprendre, au moins prêts à le faire ou dont la curiosité peut être éveillée. D'élèves aussi qui ont, pour le savoir et ceux qui s'attachent à le leur transmettre, ce respect que l'élève d'aujourd'hui est si soucieux de réclamer pour lui-même. Ces présupposés ne sont plus remplis. Un glissement continu, social et sociétal, aux origines probablement plus que trentenaires, a mis cette pédagogie en porte à faux, sinon à bas. La question n'est malheureusement pas désormais, toujours et partout : "*Comment puis-je mieux enseigner ?*", mais trop souvent hélas et plus brutalement : "*Puis-je enseigner ?*".

Cette affirmation doit être énoncée. D'elle découlent bien des remises en question avouées ou inavouées, personnelles chez les enseignants, institutionnelles chez les cadres qui se demandent sans trop oser y croire si, derrière les portes closes des salles de classe, le miracle pédagogique opère encore. Enseignement de masse, collège unique, 80% d'une classe d'âge au baccalauréat? La faute à Voltaire ? La faute à Rousseau ? Oui, peut-être ..., mais les aboutissements sont là.

Avec, pour nous, cette interrogation : pouvons nous efficacement engager, au delà des constats, une réflexion prospective qui tînt pour acquis que les propositions élaborées relevaient du "toutes choses égales par ailleurs" ? Pouvons-nous essayer de penser l'avenir de l'évaluation des enseignants en nous interdisant de prendre en compte le caractère évolutif de l'école ?

L'intitulé de notre mission paraît, en première lecture, clair : "*L'évaluation des enseignants des premier et second degrés*". À la lettre, il se réfère à l'existence de deux degrés d'enseignement, dont sont chargés deux types d'enseignants, dans deux logiques de formation distinctes. Or, toute formation est certifiée par des diplômes, attribués à l'issue de procédures de contrôle qui peuvent être continues ou prendre la forme d'examens. Les diplômes certifiant une formation de second degré apparaissent clairement, et d'abord les différents baccalauréats. Mais quels diplômes sanctionnent et signent une formation de premier degré ? Quelle relation ce premier degré entretient-il avec le premier niveau de formation reconnue, que la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 définit comme étant celui de la scolarité obligatoire ? Celle-ci n'est pas à son terme à la fin du primaire. Le *premier degré* n'est-il donc pas le *primaire* ? Ou si l'enseignement de premier degré est l'enseignement primaire,

est-il vraiment, au sens où les degrés marquent les étapes successives d'une progression certifiée par niveaux, le premier degré de l'enseignement ?

Nous devons donc examiner l'évaluation d'enseignants répartis sur deux niveaux d'enseignement, dont le premier ne paraît plus avoir de cohérence propre au sein du dessein collectif d'une formation citoyenne, dont le terme est fixé par la loi à 16 ans. Héritée d'une époque où le certificat d'études primaires donnait à l'enseignement du même nom toute sa cohérence, la dichotomie premier degré - second degré, maintenue autour de la césure CM2-Sixième, se lit comme étant en décalage avec les objectifs de la loi du 10 juillet 1989. Envisager l'évaluation des enseignants du premier degré nous conduisait à poser la question du premier degré lui même !

Nous avons hésité, consulté et réfléchi. Nous avons ici ou là laissé s'installer, au fil de nos entretiens, des échanges périphériques qui ont conduit le dialogue à franchir les frontières du thème initial pour immerger l'évaluation dans des perspectives de transformation plus larges Mais nous ne pouvions pas excéder, en préalable de nos propositions, les limites de la commande initiale, ni aborder sur le fond des remises en question structurelles d'un autre type. Des questions sont apparues. Elles resteront, ici, ouvertes.

Tel est le contexte dans lequel nous avons situé notre réflexion : une institution que sa propre logique interne interroge et qui hésite, des pédagogues en recherche ; des enseignants qui doivent trouver des points d'appui, qu'on doit suivre et guider, aider, dans leur effort pour inventer ce qu'on ne leur a pas vraiment appris, pour apprendre ce qu'on ne leur a pas indiqué, pour définir les voies qui conduisent à des objectifs élevés, généreux, enthousiasmants.... mais auxquels on leur demande d'adhérer en omettant de leur dire, parce qu'au fond on l'ignore, comment les atteindre vraiment. Évaluer ? Sans doute. Sans oublier cela.

2 LES ENSEIGNANTS SOUHAITENT QUE LEUR MERITE SOIT RECONNU, MAIS LES PROCEDURES ACTUELLES LEUR PARAISSENT INEQUITABLES ET INEFFICACES.

2.1 LE REGARD DES ENSEIGNANTS SUR LES PROCEDURES ACTUELLES D'EVALUATION

Nous n'avons rencontré qu'un petit échantillon d'enseignants (une quarantaine d'enseignants du secondaire, une vingtaine du primaire), dont rien ne garantit la représentativité, si ce n'est que nous avons cherché à diversifier un tant soit peu les profils des établissements que nous avons visités.

Dans les pages qui suivent, nous nous sommes attachés à synthétiser aussi objectivement que possible les propos qu'ils ont tenus au cours d'entretiens volontairement non directifs. Nous ne saurions prétendre que ces propos sont le reflet fidèle de la réalité collective de l'école. Il y a là, simplement, une photographie non retouchée, une palette non exhaustive mais aux convergences très fortes, des jugements que portent *des* enseignants (nous n'écrivons pas : *les* enseignants) sur la façon dont ils sont évalués. L'expression de ces jugements est souvent abrupte, à proportion sans doute des frustrations ou des déceptions. Nous en avons respecté la forme.

Tous les acteurs du système éducatif sont soucieux de sa bonne marche. Tous, évaluateurs et évalués, s'impliquent fortement dans une évidente quête du mieux-faire. Les personnes, indiscutablement, sont de bonne volonté. Ceci posé, quand vient le tour des évalués d'évaluer l'évaluation, le verdict peut être rugueux. Rapporteurs, nous nous contentons ici de rapporter.

2.1.1 L'INSPECTION : UNE EPREUVE INFANTILISANTE ET ALEATOIRE

Les enseignants parlent d'abord du caractère stressant de l'inspection, qu'ils vivent comme une épreuve non maîtrisable. Beaucoup disent ne pas percevoir clairement les finalités de cet exercice et le vivre avant tout comme une sanction, voire une *"expédition punitive"*. Ils se retrouvent en position d'élèves en examen et développent les mêmes réactions qu'eux. *"Nous sommes évalués comme on nous interdit désormais d'évaluer nos élèves "*. La séquence observée par l'inspecteur est un moment de tension fort.

L'enseignant est à la fois beaucoup plus préparé qu'en temps normal - certains vont jusqu'à répéter le cours à l'avance - et beaucoup plus stressé. Et la faible fréquence des visites d'inspection accentue l'angoisse qu'elles provoquent. Même lorsque l'inspection est collective, la restitution s'opère dans un climat de défoulement qui n'est pas propice à l'écoute.

AnecdotesOn raconte, nous disent-ils, dans les IUFM des histoires sur des inspecteurs *"particulièrement féroces ou sadiques, qui font craquer les*

enseignants ". Certains déclarent effectivement " *avoir craqué après une inspection* ". Ici, on essaie de relativiser. Là, on nous narre un véritable calvaire: visite, contre-visite de l'inspecteur : " *on est venu pour me descendre* " ; appel au recteur puis au doyen de l'IGEN, induisant le retour un an plus tard de l'inspecteur qui revient sur son jugement initial et déclare " *excellente* " la classe dont le hasard a voulu qu'elle soit celle qu'il avait jugée " *affligeante* " entre des mains malhabiles, lors de son premier passage. Sans parvenir à se persuader de ses méritoires progrès et de l'ampleur de la plus value apportée à ses élèves, le héros de cette saga en tirait plutôt des conclusions navrées sur la pertinence des a priori et des regards de l'inspecteur.

Ailleurs, c'est une inspection qui se déroule bien : dans le climat de confiance de l'entretien, après avoir écouté les agréables compliments de l'inspecteur, l'enseignante, soucieuse d'honnêteté intellectuelle, livre ses doutes et les inquiétudes nourries pendant la séance sur quelques choix pédagogiques effectués à chaud. Le rapport, reçu quelques semaines plus tard, oublieux des jugements oraux favorables émis lors de l'entretien, se contente de reprendre à son compte, par le menu et sous forme de critique de toutes les options retenues, les incertitudes exposées dans le soulagement d'une séance réussie.

L'inspection est vécue aussi comme trop aléatoire : "*Elle dépend des élèves qu'on a en classe ce jour-là, du temps qu'il fait, du stress de l'enseignant inspecté, de l'humeur du moment de l'inspecteur, du caractère trop bref de la visite d'inspection, des niches de spécialités de l'inspecteur qui hausse son niveau d'exigence quand le sujet du cours au moment de l'inspection s'y rattache, du manque général d'ouverture de l'inspection sur les méthodes pédagogiques, du préjugé qu'a souvent l'inspecteur qui a rencontré préalablement le chef d'établissement*".

2.1.2 L'INSPECTEUR N'APPRECIÉ QU'UN ASPECT DU TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT

L'inspection ne saisit qu'un moment du geste de l'enseignant, quand beaucoup voudraient être jugés sur la durée.

"L'inspecteur fait du voyeurisme ; il vient regarder une relation professeur - élèves que sa présence modifie et qui relève presque de l'intime. "

"La note pédagogique n'est en rien fiable. Elle photographie la soumission à des normes. Elle ne favorise pas la créativité. Elle ne favorise en rien ceux qui "bossent". Des "bons" sont mal notés, des "mauvais" bien".

De plus, en prévenant de leur arrivée, les inspecteurs invitent à une préparation particulière pour le jour de l'inspection ; ils observent donc des performances supérieures à celles des pratiques quotidiennes des enseignants, "*leur jugement est biaisé et, de ce fait, leurs attentes sont trop élevées ; le système est vicié* ". Et le fait que l'inspecté se focalise sur la personne et les attentes de l'inspecteur dénature l'approche sur le fond des séquences présentées.

Grief plus grave porté à l'encontre des inspecteurs et notamment, dans le second degré, des IPR : *"Ils ne savent rien des difficultés du geste de l'enseignant, car ils ont perdu le contact avec l'enseignement"* ou *"Il n'est pas sûr que l'inspecteur connaisse d'assez près la réalité du travail en classe"*. Un haut fonctionnaire navré se souvient encore de ses épreuves de CAPES pratique et du discours totalement décalé de l'inspecteur, président du jury, faisant moins la preuve de la profondeur de ses analyses textuelles que des effets dévastateurs sur sa lucidité pédagogique des vingt-cinq années le séparant de son dernier contact en situation avec des élèves.

Enfin, l'évaluation des enseignants ne tient aucun compte des activités complémentaires du cours, qui pourtant nécessitent un fort investissement professionnel : charge de conseiller pédagogique, tutorat de stagiaires : *"Il faudrait élargir le champ d'observation de l'évaluateur, afin que celui-ci puisse saisir ce qui se fait en dehors de la classe"*.

Il faudrait aussi que l'évaluation étudie de près le parcours professionnel de l'enseignant afin de pouvoir reconnaître des compétences qui ne se limitent pas à l'obtention d'un titre de départ, décerné au moment du concours de recrutement : *"J'ai fait dix ans de formation continue sans que cela soit pris en compte d'aucune façon dans ma carrière; j'en viens à penser qu'il s'agit d'une maladie honteuse...."*.

"L'envie d'avoir une bonne note est peut-être une incitation à donner le meilleur de soi-même, mais seulement pendant les quinze jours qui précèdent la visite, alors que l'incitation provenant du désir d'appartenir à une équipe qui fonctionne et qui obtient de bons résultats est, elle, quotidienne."

2.1.3 LES PROCEDURES ACTUELLES SONT JUGEES INEQUITABLES

La note administrative, strictement encadrée et souvent dédaignée par les chefs d'établissement qui en contestent, dans les conditions actuelles, le sens, est de fait banalisée ; seule la note pédagogique est perçue comme à même de sanctionner le mérite ; mais la fréquence très variable des inspections, conjuguée à l'aléa de l'épreuve, et le poids de la première note attribuée en fonction du rang au concours de recrutement conduisent à des iniquités criantes. Certains enseignants déclarent d'ailleurs ignorer selon quels critères a été fixée leur note pédagogique de départ.

Il y a en outre des suspicions, voire des certitudes : *"certains IPR ont leur cour"*, d'où : *"les notes pédagogiques sont biaisées, car certains entretiennent des rapports privilégiés avec les IPR, leur rendent des services et sont injustement sur-notés en retour"*.

Des retards d'inspection constituent, dans tous les cas, une pénalisation notable sur la carrière. Nous avons rencontré une enseignante qui nous a dit avoir été inspectée une première fois en 1978 pendant trente minutes, le jour d'une grève d'élèves, et qui ne l'a été ensuite qu'en 1995, soit dix-sept ans plus

tard. Or *"une note pédagogique qui n'est pas réactualisée se déprécie avec l'avancée en âge et en échelon"*.

2.1.4 LES PROCEDURES ACTUELLES SONT JUGEES INEFFICACES

Les enseignants que nous avons rencontrés disent, en majorité, ne rien attendre du chef d'établissement sur le plan du conseil pédagogique. Mais la grande majorité des enseignants du second degré dit aussi n'avoir rien appris de l'inspecteur, sauf peut-être lors de la première inspection en début de carrière ; au delà celui ci, trop éloigné des difficultés de l'enseignant dans sa classe, ne leur apporte aucune aide : *" Les inspecteurs passent sans laisser de trace "*¹.

Nous n'avons rencontré qu'un seul témoignage vraiment positif, d'un enseignant qui déclare avoir connu au cours de sa carrière des *"inspections réussies"*, qui ont donné lieu à des conseils utiles et débouché sur un avancement rapide. Mais ce témoignage nous a été présenté par son auteur même comme probablement spécifique du suivi par l'inspection d'un établissement en ZEP.

Les autres avis sont beaucoup plus négatifs :

"J'ai été inspectée trois fois en vingt-quatre ans; à chaque fois, ça a été le néant, le vide absolu..."

"L'inspecteur débarque. Il est coupé de la réalité. Il pond un rapport. Point. Il n'y a aucun suivi. La procédure est convenue et inutile."

"L'inspecteur devrait rencontrer une équipe, travailler et réfléchir au niveau de l'établissement et sur ses spécificités. Il devrait discuter avec les professeurs, produire un rapport - conseil, ouvrir des pistes de remédiation. Il faut une aide, pas une note."

"Rien n'est réellement sorti de mes inspections de l'ordre d'un infléchissement pédagogique. Il n'y a eu aucun dialogue lors de l'entretien. L'inspecteur pratique la langue de bois et ce qui lui manque, c'est qu'il n'enseigne plus."

"L'inspecteur est une courroie de transmission des avis du ministère. Il n'a aucune notion de ce qu'est la "vraie" recherche en pédagogie ou en didactique. Je considère que je n'ai jamais été guidé vers des voies de progrès lors des visites d'inspection."

"Les inspecteurs, on les voit comme des agents de l'administration. Ils devraient déceler les besoins de formation, on devrait pouvoir les appeler à l'aide si on rencontre des difficultés, faire appel à une équipe d'inspecteurs pédagogiques qui viendraient en renfort en cas de besoin."

¹ *" Et le désert reprend son immobilité / Quand les lourds voyageurs à l'horizon s'effacent "*, Leconte de Lisle, Les Eléphants, Poèmes barbares.

Il convient de souligner que ces opinions négatives sur l'efficacité de l'évaluation sont plus fréquentes - et largement majoritaires au sein de notre échantillon - dans le second degré que dans le premier. Dans le premier degré, l'IEN semble davantage en mesure d'effectuer des inspections régulières (même si leur périodicité semble plus proche de quatre que de trois ans) et de prodiguer des conseils utiles, surtout aux enseignants les plus jeunes. C'est aussi dans le primaire qu'est souligné le plus fréquemment un rôle positif reconnu à l'inspecteur, celui de bouclier. N'étant pas soumis à la pression locale, il peut, lorsque c'est nécessaire, protéger les enseignants des pressions exercées par les parents et quelquefois jouer un rôle de médiation.

Dans le secondaire, les avis sont partagés à l'égard du rôle du chef d'établissement. Certains rejettent violemment toute idée de *"soi-disant regard pédagogique"* du chef d'établissement. D'autres déplorent l'absence d'entretien annuel et individuel avec lui, entretien qui devrait porter sur tous les aspects du métier.

"L'enseignant a pourtant besoin d'un regard extérieur. Être perpétuellement dans la classe, en vase clos, a quelque chose de fossilisant. Pourquoi pas entre professeurs ? pas forcément, d'ailleurs de la même discipline. Mais la tradition d'individualisme est tellement forte... Il faudrait, pour que ce soit admis, repenser la formation des enseignants."

2.1.5 "ENSEIGNER, EN SAIGNER"

En marge ou à l'occasion de leurs témoignages, des enseignants laissent aussi paraître, les accompagnant au quotidien, des aigreurs, des frustrations, des doutes, des angoisses, des lassitudes. Tantôt ce sont des difficultés pédagogiques ponctuelles (*" ah ! telle classe ... "*), tantôt le sentiment plus global de n'être pas compris dans les problèmes qu'on rencontre, tantôt la résurgence de ces incertitudes de la nature humaine qui troublent le regard porté sur les autres. Deux principaux nous ont dit, l'un : *"le collège est un lieu de souffrance"* (et il parlait de ses professeurs comme de ses élèves), l'autre : *" franchement, je préfère être à ma place qu'à la leur "* (et il parlait de ses professeurs).

Quelques uns s'interrogent : *" qu'est-ce qu'un bon professeur ? "*, pour répondre : *" au fond, je n'en sais rien "* ; d'autres s'avouent démunis et abandonnés : *" il y a des classes où il n'est pas possible d'obtenir des progrès "* ou *" il y a des profils d'élèves qui induisent une véritable impossibilité d'enseigner ; (...) il faudrait des structures spéciales ; (...) on se heurte à l'incompréhension de l'inspection "* ; il y a les amers : *" désaffection des élèves à l'égard de ce qu'ils ont à apprendre "* ou *" l'élève ne comprend pas le contrat implicite de formation qu'on lui demande d'assumer "* ou *" on ne fait plus de l'enseignement mais du gardiennage "* ou *" le niveau des élèves est affligeant et les notions à enseigner ne passent pas "* etc. ; il y a ceux qui vivent mal la forte hétérogénéité des statuts des personnels enseignants aboutissant à des responsabilités identiques dans des contextes de reconnaissance différents

(maxima de service ; traitements) : *“ il y en a qui pensent que leur diplôme leur donne tous les droits et qu'il est normal que leur carrière se développe sur cette base, alors que le concours n'est qu'un permis de conduire aux critères incomplets, qui laisse passer des gens inaptes à l'enseignement quand d'autres travaillent avec opiniâtreté et n'en sont pas récompensés ”* (attaque très claire dans le contexte de l'entretien contre certains agrégés).

Pas d'expression majoritaire, seulement des incidentes, des échappées, saisies sur plusieurs entretiens. Mais oui, pour ceux là, le principal cité plus haut avait raison et leurs réactions traduisent en extension son assertion : *“ le métier leur est un lieu de souffrance ”*. Et il faut essayer de les écouter, et de les comprendre. Toute expression doit engendrer une réflexion.

2.2 LE REGARD DES CHEFS D'ETABLISSEMENT

Les chefs d'établissement sont divisés sur le jugement qu'ils portent sur la note administrative. Certains trouvent gênant que la note administrative influe sur les promotions, donc sur la rémunération de l'enseignant. Ils se sentent mal à l'aise dans une position de *"pseudo patron"*.

"Le système est pervers, car il comporte une marge d'appréciation (fourchette de deux points) trop grande, en début de carrière, lors de la fixation de la première note, à partir du plancher usuel de 34/40. Cette première note va déterminer de façon non négligeable les suivantes et retentir ainsi sur toute la suite de la carrière. Or ses critères d'attribution ne sont pas uniformes dans tous les établissements, certains chefs d'établissement sanctionnant l'inexpérience alors que d'autres sont plus indulgents et valorisent le potentiel de l'enseignant. La taille de l'établissement intervient également : dans les gros établissements, on sera tenté de mettre une note basse à des enseignants débutants qui se fondent dans l'anonymat du collectif."

D'autres regrettent de n'avoir pas suffisamment de marge de manœuvre. La note administrative aura très peu d'impact sur la carrière et beaucoup d'enseignants atteignent relativement tôt la note maximale de 40. Le passage d'échelon au grand choix ou au petit choix, a fortiori le passage à la hors classe, relèvent principalement de critères autres que la note administrative. Seul impact notable reconnu : le chef d'établissement fournit un rapport initial sur une partie de la note des stagiaires IUFM. Sinon :

"La grille de notation est une catastrophe ; les syndicats l'ont imposée pour soi - disant éviter l'arbitraire ; le résultat est totalement inhibant ... et de toute façon, le rectorat rabote systématiquement les notes qui voudraient “ déborder ” ... ; par ailleurs nombre de professeurs ici sont à 40 et la reconduction de ce 40 n'est qu'une paperasserie inutile".

"Les critères ? Le rayonnement ? Attention à ne pas se laisser prendre aux apparences, on peut être discret en dehors de sa classe, et néanmoins très bon pédagogue. L'activité / efficacité ? On ne sait pas sur quelle base l'apprécier."

Dans tous les cas, les trois pavés à cocher - Ponctualité et assiduité / Autorité et rayonnement / Activité et efficacité - ne sont guère, sauf le premier, perçus comme pertinents.

Certains chefs d'établissement essaient de compenser, lorsqu'ils jugent que c'est mérité, à travers la note administrative qu'ils décernent, le fait que les enseignants qui n'ont pas été inspectés récemment n'ont pas eu l'opportunité de voir leur note pédagogique relevée. Mais la plupart disent plutôt utiliser d'autres moyens pour reconnaître et récompenser le mérite : l'attribution des services, la désignation pour les fonctions de professeur principal, la construction de l'emploi du temps, les propositions d'accès à la hors - classe...

Ils dénoncent, en outre, le laxisme des concours de recrutement et du système d'évaluation, qui fait qu'il est impossible d'écarter les enseignants qui ont des défaillances lourdes ; la seule issue semble être une médicalisation des problèmes, lorsque les situations d'échec conduisent à des dépressions graves. *"Pour les cas standards, on essaie de limiter les dégâts en ventilant les services. On s'efforce de minimiser la nuisance des défaillants."*

Néanmoins tous les chefs d'établissement que nous avons rencontrés estiment que l'évaluation administrative reste un élément important de la relation entre le chef d'établissement et les professeurs. *"Le professeur reste très sensible aux notes qu'il reçoit. Derrière l'inévitable langue de bois, il est capable de lire entre les lignes. Il y a une frustration des enseignants qui s'estiment insuffisamment reconnus et récompensés. S'il se sent reconnu dans ses efforts par le chef d'établissement, l'enseignant évoluera positivement et pourra même auto-évaluer ses besoins de formation"*. On trouve d'ailleurs insuffisante la place réservée sur la fiche de notation à l'appréciation (3 lignes). Rares sont toutefois ceux qui trouvent le temps d'avoir un entretien au moins annuel avec chacun de leurs enseignants.

Nos entretiens avec des chefs d'établissement révèlent aussi une assez grande hétérogénéité des points de vue quant à la dimension qu'ils pensent devoir donner à leur évaluation des enseignants. Est-il légitime de se revendiquer *"le premier pédagogue de l'établissement"* et, en conséquence, d'évaluer explicitement ou implicitement certaines parties du travail pédagogique du professeur ? Derrière cette question s'en dessine une autre : les enseignants, dans leur geste d'enseignement au sein de leur classe, ont-ils le monopole de la pédagogie ? Si non, quel est le rôle du chef d'établissement et, derrière celui-ci, de toute l'organisation du travail collectif au sein de l'établissement (projet d'établissement, décliné dans chaque discipline, travaux transdisciplinaires) ? Peut-on imaginer une note commune pédagogique - administrative attribuée en collaboration par le chef d'établissement et l'inspection ? *"Ce serait plutôt une bonne chose, à ceci près que les professeurs ne sont pas mûrs et y verraient une sorte d'immixtion du chef d'établissement dans la classe"*.

Il y a sur cette question des regards croisés inspection – chef d'établissement une certaine convergence avec les propos d'un de nos interlocuteurs de l'administration centrale qui y percevait une voie de progrès, aux conditions complémentaires près qu'il tenait à souligner :

- que le projet d'établissement cristallise une vraie réflexion sur le projet pédagogique de l'établissement ;
- que les chefs d'établissement acquièrent une vraie dimension d'administrateur et de " manager " et que leur jugement soit reconnu par les enseignants, ajoutant : *" Encore aujourd'hui, diriger un établissement n'est pas considéré comme une fonction noble dans l'éducation nationale et n'attire donc pas toujours les enseignants les plus performants dans leur métier ou les plus reconnus dans leur formation initiale "*;
- que le corps d'inspection, au delà de ses affirmations de principe, parvienne à s'inscrire dans une évolution qui veut ouvrir le champ de la réflexion pédagogique et *" sortir l'enseignant de sa discipline "* et qu'il dépasse un *" prosélytisme "* pédagogique superficiel pour soutenir les efforts entrepris dans chaque établissement en vue de concevoir et de faire vivre un projet cohérent.

2.3 LE REGARD DES CORPS D'INSPECTION

2.3.1 DANS LE PREMIER DEGRE

Les quatre inspecteurs de l'éducation nationale que nous avons interrogés disent tous regretter de ne pouvoir inspecter plus souvent les maîtres du premier degré. Il leur incombe, en effet, de multiples autres tâches : tâches administratives, animations pédagogiques, gestion des conflits entre enseignants et parents, gestion des difficultés sociales des enfants. L'un d'eux dit d'ailleurs souhaiter que l'on accroisse la capacité administrative des directeurs d'école afin qu'il puisse davantage se consacrer à l'inspection.

Lorsqu'un IEN a 300 enseignants dans son secteur, il devrait théoriquement en visiter 100 par année scolaire pour tenir le rythme souhaitable d'une inspection tous les trois ans. En pratique, tous disent avoir du mal à dépasser le chiffre de 70. Il leur faut donc procéder à des arbitrages : sélectionner les maîtres à inspecter à partir du listing des maîtres classés par ancienneté d'inspection, en essayant, autant que faire se peut, de regrouper les inspections pour minimiser les déplacements ; ou bien inspecter en priorité les enseignants qui sont notés sous la moyenne de leur échelon ; ou bien encore répondre aux demandes d'inspection spontanées, sachant néanmoins qu'il s'agit là de personnels plus soucieux d'accélération de carrière qu'avidés de conseils.

Quelle est, selon eux, la finalité première de l'inspection ? Les avis sont partagés. Pour l'un(e), *" il s'agit avant tout de contrôler l'application effective des directives ministérielles récentes, lesquelles insistent sur les nouvelles méthodes pédagogiques qui permettent d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée) "*. Les autres insistent sur l'aspect formatif de l'évaluation : *" L'inspection est un temps fort, c'est lorsque les conseils en*

matière de pédagogie sont dispensés à chaud que le maître est le plus réceptif, car ses défaillances sont mises en évidence de façon incontestable".

Tous disent porter une grande attention aux conditions de l'inspection, pour garantir son équité et son efficacité. Les maîtres sont prévenus une semaine à l'avance qu'ils vont être inspectés dans les quinze jours, sans qu'ils sachent toujours la date exacte. Certains ont mis au point un document à l'attention des inspectés, qui leur est communiqué au préalable et où sont précisés les attentes et les critères de l'inspecteur. Alors que les IEN disent s'attacher à aller au fond des choses lors de l'entretien avec le maître, leurs rapports d'inspection sont rédigés avec davantage de prudence, car ils sont ensuite adressés à l'inspecteur d'académie et parce que les évalués sont toujours plus susceptibles face à un compte rendu d'évaluation écrit.

Leur opinion sur les notes est partagée. Pour certains, la notation, bien qu'étroitement encadrée dans l'intervalle spécifique à l'échelon où est positionné l'enseignant dans le corps, ne pose guère de problème : *"Ce qui compte, ce sont les positions relatives des uns et des autres, peu importe l'amplitude des variations"*. Pour d'autres, les notes sont largement préformatées. La proposition de note de l'IEN est encadrée par une grille de notation très contraignante. *"On sait qu'à chaque échelon au sein d'un grade donné (instituteur ou professeur des écoles), la note doit s'inscrire au sein d'un plage donnée (3 ou 4 points). La norme est donc que chaque inspection se traduise par une augmentation variant de 0,5 à 1 point, exceptionnellement 2 points si l'inspection précédente remonte à plus de trois ans et si le maître apparaît particulièrement méritant. Le tout laisse fort peu de place à la traduction effective de spécificités qualitatives pourtant constatées. En général, je pars de la note précédente, la reconduis en cas de réserves (baisser une note est rarissime) et je travaille à l'augmenter " au mieux de la grille " quand mon jugement est positif. L'exercice est frustrant"*.

L'IEN peut être conduit à constater des défaillances, souvent à l'occasion d'une visite consécutive à des plaintes de parents, lorsque ceux-ci alertent le directeur d'école qui, à son tour alerte l'inspecteur. L'IEN essaie alors, si le problème est effectif et pédagogique, de convaincre l'enseignant de travailler avec le conseiller du même nom. Mais, de façon générale, la formation continue des maîtres reste insuffisante : *"Mes tentatives d'encouragement à l'auto-formation d'un enseignant titulaire, installé dans sa routine, restent le plus souvent vaines, car cela supposerait de sa part un investissement personnel en dehors des heures de service"*. Aux dires des IEN que nous avons rencontrés, le problème du temps disponible pour la formation et le perfectionnement semble être essentiel, sans oublier le problème ... des formateurs : *"S'il fallait changer quelque chose en priorité, ce serait la formation continue des maîtres, qui est limitée principalement par la pénurie de formateurs. Les professeurs d'IUFM sont surchargés."*

Tous se disent également favorables à l'idée d'une inspection coordonnée, combinant des inspections individuelles de maîtres à un travail collectif sur le projet d'établissement et ses répercussions sur la pédagogie. *"J'aimerais mieux évaluer, au delà des maîtres, les projets d'école; je les perçois souvent comme*

purement formels. Il faudrait, disent-ils, alléger l'inspection individuelle au profit de l'inspection d'équipe : équipe de cycle² dans les grands groupes scolaires, d'école dans les petits. *"Je m'oblige désormais, lors de mes visites, à élargir le spectre de mon évaluation à tout l'environnement pédagogique : quid des équipes ? quid d'un vrai travail de cohérence au sein d'un même cycle ? Tout cela doit être évalué ..."*

Bref, les IEN - du moins ceux et celles que nous avons interrogé(e)s - pensent que le système doit évoluer; ils se plaignent d'un manque de temps pour remplir les différentes facettes de leur mission et, plus encore, d'un manque de moyens d'incitation en direction des maîtres pour les encourager à se perfectionner.

2.3.2 DANS LE SECOND DEGRE

Les deux académies dans lesquelles nous avons enquêté ont été le lieu de rencontres et d'échanges fort différenciés et, dans tous les cas, fort instructifs. La collégialité s'est davantage exprimée à Poitiers qu'à Paris. Les réactions individuelles que nous avons recueillies, dont on ne saurait évidemment pas généraliser la portée, ne nous ont peut-être pas fourni une photographie trop infidèle de cette catégorie de personnel, dans sa diversité.

Ici, un essai d'élaboration d'un protocole académique relatif aux "axes prioritaires de l'observation de l'activité du professeur par les IA-IPR / 2001 – 2002" nous a été communiqué. Essentiellement appuyé sur les lignes de force d'un texte adressé aux recteurs et directeurs d'IUFM à propos des missions des professeurs³, il provoque des discussions internes en raison des réserves de certains, affirmant toute standardisation des démarches impossible eu égard à l'hétérogénéité des méthodes d'enseignement nécessairement associée à celle des disciplines.

Partout les IA-IPR évoquent volontiers leurs missions : l'inspection, qu'ils qualifient de cœur de leur métier et qu'ils associent toujours à la notation ; l'animation - conseil ; l'expertise, en termes de sujets d'examen pour les uns, en termes d'expertise pédagogique élargie pour les autres qui affirment même le primat de ce type d'expertise sur l'exercice de leur compétence strictement disciplinaire.

Ces missions d'inspection sont enrichies - ou pour certains partiellement polluées - par les tâches complémentaires demandées par l'autorité rectoriale. Parfois des craintes se dessinent : *" A donner une suite positive à toute demande sans regimber, ne court-on pas le risque d'induire chez le donneur d'ordres le sentiment qu'à tout moment, on peut en faire encore davantage ? "*

Le système, nous dit-on, est saturé. On évoque les situations (*" toujours d'extrême urgence "*) exigeant l'intervention de l'inspection, signalées par un chef d'établissement ou un service rectoral. On déplore n'avoir qu'un maigre support administratif et devoir assurer de fait son propre secrétariat. Au lieu de

² Rappel : cycle 2 = grande section de maternelle, CP, CE1 ; cycle 3 = CE2, CM1, CM2

³ B.O.E.N. n°22 du 29 mai 1997

gérer des visites pédagogiquement cohérentes (visites d'établissement à deux parties : visites de classes ; travail avec l'équipe de discipline), on fait du bouche-trou, des visites ponctuelles à la sauvette et sans réunion pédagogique entre deux réunions de type administratif, en service commandé.

On retrouve chez plusieurs interlocuteurs cette plainte récurrente, symptôme d'une souffrance professionnelle, à propos de *“ l'administration qui gère le système avec un trop grand “ A ” et ne demande que du chiffre, sans prendre en compte la dimension complète et spécifiquement pédagogique de l'acte d'inspecter ”*.

On s'interroge : *“ À quoi sert l'inspection quand elle ne permet ni de pallier les défaillances acceptablement graves, ni d'écarter les enseignants qui se posent en obstacles au progrès ? ”*

On dérive même, amèrement, vers l'iconoclaste : *“ L'inspection disciplinaire n'en viendrait-elle pas à devenir un obstacle aux évolutions pédagogiques préconisées vers le transdisciplinaire ? ”*

On nous suggère aussi quelques voies de progrès :

- fournir aux corps d'inspection un support administratif de qualité pouvant assurer un *“ secrétariat intelligent ”* de la fonction;
- recruter et former un corps intermédiaire d'enseignants spécialisés, adjoints de l'inspection, habilités par délégation du recteur à assurer des visites pédagogiques et de conseil en direction des personnels déjà connus de l'inspection, visites sanctionnées par des rapports éventuellement endossables par l'IPR⁴ ;
- conforter les inspecteurs dans leur volonté de s'adresser non seulement à des individus mais aussi à des équipes travaillant autour de centres d'intérêt repérés ; suivre les travaux de ces équipes, y participer et construire avec elles des démarches pédagogiques allant dans le sens de leur projet ;
- lors des visites individuelles - que nos interlocuteurs disent tous vouloir maintenir -, encourager les inspecteurs à évaluer l'enseignant dans toutes ses dimensions.

Faudrait-il modifier le déroulement de la carrière des IA-IPR et, pour les rapprocher du terrain et des difficultés des enseignants, organiser des retours, par exemple tous les 6 ans et pour 1 ou 2 ans, sur un service d'enseignement à temps complet et dans des conditions standards ? Ainsi formulée, la suggestion suscite des réserves. La diversité des arguments invoqués révèle que la conception de la fonction varie quelque peu selon les individus. Les uns y voient un danger d'appauvrissement de la fonction d'IPR, qui se diluerait en quelque sorte dans celle de conseiller pédagogique, alors qu'ils sont aussi des

⁴ Cette suggestion n'est pas sans rappeler les *“ aides IPR ”* antérieurement utilisés et disparus à l'occasion d'un accroissement des effectifs du corps d'inspection, dans les années 1970.

"accompagnateurs du pilotage du système éducatif". D'autres jugent une telle idée inutile et superflue : l'inspection n'est qu'un relais dont la mission est de transférer de l'information à travers ses observations. D'autres encore arguent que, par analogie au couple entraîneur - sportif de haut niveau, "l'entraîneur n'a pas à faire la preuve de ses aptitudes actuelles à la performance".

Notre campagne parisienne nous a fourni, en outre, l'occasion d'observer la phase finale d'une "inspection coordonnée", modalité nouvelle de visites groupées à visée d'audit pédagogique. Le corps d'inspection, comme l'autorité rectorale, fondent là-dessus d'évidents espoirs. Le recteur de l'académie de Paris a dessiné à notre intention l'architecture d'un tel système d'inspection :

" L'inspection coordonnée d'un établissement est l'aboutissement d'une évolution qui a débuté avec la mise en place, aux côtés des inspections individuelles, de missions de conseil par discipline. On a donc (ou on devrait avoir) une fusée à quatre étages :

- 1. La pratique individuelle de l'enseignant dans sa classe est évaluée par l'inspecteur ; le regard de l'inspecteur, en tant qu'autorité hiérarchique reconnue, est nécessaire pour conforter l'enseignant, en contrebalançant l'évaluation qui est faite en permanence par les élèves et leurs parents.*
- 2. Les pratiques pédagogiques des enseignants d'une même discipline sont confrontées au sein d'un même établissement (ou d'un bassin de formation) ; les bonnes pratiques (comment faire passer telle partie du programme auprès des élèves ?) sont échangées. Cet échange est organisé avec l'aide de professeurs référents, qui sont partiellement ou totalement déchargés pendant une durée déterminée (ceci exprimé en termes d'adoption immédiate d'une de nos pistes de réflexion introduite dans la discussion).*
- 3. À intervalles réguliers interviennent des " inspections coordonnées " d'établissement ; le collège des IPR (incluant l'IEN-IO) évalue la situation actuelle de l'établissement en référence à son projet. La recherche de la réussite pédagogique dans chaque discipline est replacée dans le contexte du projet d'établissement. L'IEN-IO apporte un éclairage spécifique, en reliant le résultat des pratiques pédagogiques au devenir des élèves.*
- 4. Les IPR font remonter les résultats de cette évaluation de l'établissement. Cette remontée permet au rectorat, d'une part, d'ajuster, si besoin est, la dotation en moyens de l'établissement et, d'autre part, d'inviter le chef d'établissement à réévaluer, si besoin est, son projet. "*

Huit inspections coordonnées sont prévues à Paris pendant l'année scolaire 2001-2002 : *"Elles supposent un important travail en amont (étude du projet d'établissement ; pré-réunion des inspecteurs avec les enseignants) qui alourdit notablement le plan de charge des IPR". " Ouvrant le corps d'inspection à la transversalité", la démarche est présentée comme " exemplaire ; l'inspection coordonnée fait évoluer en les enrichissant les pratiques d'inspection elles-mêmes ; les IA-IPR apprennent à travailler ensemble ; l'inspection coordonnée*

permet d'intégrer les inspecteurs de l'enseignement technique à la démarche d'évaluation des IA-IPR ”.

Très centrée sur le projet d'établissement, l'approche entend se coordonner en outre avec le travail spécifique d'évaluation et de suivi desdits projets, confié à un IA chargé du second degré placé auprès du directeur des services de l'académie de Paris.

Nous avons observé cette pratique dans ses aboutissements, au cours d'une séance de restitution, laquelle nous a inspiré un certain nombre de réserves. Nous sommes allés ultérieurement à la rencontre de quelques enseignants pour recueillir leurs réactions. Celles-ci sont nuancées. Les principes affirmés ne semblent pas avoir encore trouvé, du moins sur cette observation il faut le souligner très ponctuelle, les moyens définitifs de s'épanouir. Des réglages paraissent encore nécessaires avant qu'un avis puisse être formulé sur ce mode d'approche et d'évaluation, comme sur l'aptitude, en leur fonctionnement et profil actuel, des responsables impliqués dans sa mise en oeuvre. C'est de toute façon - et nos propositions à suivre n'échapperont évidemment pas à la règle - après la théorie, le problème de toute pratique.

2.4 A PROPOS DES NOTES ATTRIBUEES AUX ENSEIGNANTS

Les notes administratives sont peu dispersées, car elles sont très fortement encadrées dans des bornes spécifiques à chaque échelon : sauf exception, on atteint assez vite la note maximale de 40. Les notes pédagogiques sont, elles, un peu plus dispersées : à titre d'exemple, parmi les certifiés candidats au corps des agrégés, elles s'étagent de 48 à 59 sur 60. Mais la note pédagogique reste encore largement déterminée par le rang obtenu au concours du CAPES ou de l'agrégation, qui définit une note de départ, laquelle augmentera plus ou moins vite au gré des inspections, mais qui ne sera baissée que très rarement.

- Dans l'enseignement primaire, la note unique décernée par l'IEN est utilisée pour les mutations à l'intérieur des départements.
- Dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement primaire, la note détermine la vitesse d'avancement (le changement d'échelon au sein d'un grade) dans les corps de certifiés et d'agrégés. La carrière, au sens du nombre d'années nécessaire pour atteindre le dernier échelon, peut ainsi être plus ou moins longue : 30 ans en cas d'avancement à l'ancienneté, 20 ans seulement en cas d'avancement systématique au grand choix.

Mais ces schémas se compliquent de spécificités attachées à la diversité des statuts enseignants et des pratiques associées. Les instituteurs et professeurs des écoles, les professeurs des lycées professionnels (PLP1, PLP2) relèvent pour leur avancement de techniques particulières qui aboutissent ou peuvent aboutir à des pseudo-modifications provisoires de la notation. Ces modifications ne survivent pas à l'examen par les commissions ad hoc des choix différenciés à effectuer au moment des changements d'échelon. Les retards d'inspection, suspectés d'être (ou affirmés être) pénalisants, sont alors le cas échéant

compensés par une augmentation technique de la note corrélée à l'importance du retard, le temps seulement de la comparaison entre collègues à la fois inégalement notés et inégalement inspectés.

Les changements de grade au sein d'un corps (passage à la hors classe) sont moins " barémés " et, à côté de la note, interviennent d'autres éléments : les diplômes, la diversité du parcours professionnel, le fait d'avoir pendant un temps enseigné en ZEP. En pratique néanmoins, ce barème adaptable (certains critères sont occasionnellement surpondérés) reflète d'abord et avant tout l'ancienneté.

Les changements de corps (accès au corps des agrégés pour les certifiés) ne sont pas gérés selon un barème strict. Sur les 140 000 certifiés en poste, 25 000 remplissent les conditions statutaires pour faire acte de candidature ; les recteurs proposent 1600 candidats, chaque recteur détaillant une liste ordonnée d'enseignants dans chaque discipline. Après avis de l'inspection générale, qui tendrait à valeur équivalente à privilégier l'ancienneté, la Direction des Personnels Enseignants soumet au ministre le choix des 400 certifiés qui accéderont, chaque année, au corps des agrégés. Elle essaie pour ce qui la concerne de s'affranchir autant qu'elle peut du critère d'ancienneté⁵.

Il faut à ce propos signaler, ce qui n'est pas de nature à améliorer la lisibilité du système, le phénomène de changement automatique de note pédagogique qui peut accompagner un changement de corps. Il conduit ainsi un certifié promu agrégé à constater que cette promotion s'accompagne d'une baisse de sa note. On lui explique alors qu'il n'y a là qu'un changement d'échelle, qu'à valeur pédagogique égale, un agrégé n'a pas la même note qu'un certifié et qu'il ne fait pas plus chaud à 32° Fahrenheit qu'à 0° Celsius. Il retient surtout, et le vit mal, ceci : " *On a baissé ma note* ". On peut retrouver le même phénomène lors de l'intégration d'un instituteur dans le corps des professeurs des écoles.

Tous ces éléments sont la synthèse rapide des informations fournies par nos différents interlocuteurs. Il en ressort d'évidence – et d'abord, ils le disent explicitement, pour eux-mêmes – un sentiment de complexité... désagréable. D'ailleurs, nombre d'enseignants s'impliquent peu dans le souci de clarifier à titre personnel une situation qu'ils vivent, plutôt avec fatalisme, comme un maquis. L'impression d'opacité domine et on entend des réflexions désabusées sur le modèle : " *De toute façon, on n'y comprend rien. 'Ils'font leur cuisine... et moi je fais mon travail* ".

⁵ On s'autorisera une remarque additionnelle : ce changement de corps, qui se fait sur la base d'une liste d'aptitude parfois contestée, pourrait gagner à voir ses exigences évoluer et les inscriptions s'y effectuer sur des critères plus explicites et plus clairs. Ainsi un membre des corps d'inspection a développé devant nous la théorie selon laquelle l'inscription sur la liste venait récompenser les personnels que leur investissement fort dans des actions pilotées par l'inspection et à ses côtés ne mettait pas en bonne position pour préparer l'agrégation interne. Il est certain que ce type de présentation est de ceux qui conduisent les contestataires à dénoncer le népotisme et la courtoisie.

2.5 BILAN D'ENSEMBLE

Par delà la diversité du vécu des enseignants et des jugements qu'ils portent, deux points ressortent avec force. Le système actuel est perçu de façon globalement négative et les enseignants n'en sont pas satisfaits. Pour autant, la plupart d'entre eux aspirent à voir leur propre mérite davantage reconnu ; ils dénoncent le simulacre d'un système d'évaluation dont la rigidité ne permet pas de récompenser les "bons" enseignants et dont le laxisme ne permet pas de sanctionner les "mauvais".

Ce point de vue des enseignants n'est que partiellement recoupé par le discours de leurs évaluateurs : sur le fond, le caractère infantilisant de l'inspection individuelle a été contesté et l'approche de l'enseignement centrée sur la relation enseignant – élèves, saisie dans le cadre de la classe au moment des visites, continue d'être perçue comme pertinente et indispensable (position défendue, en particulier, avec pugnacité par la doyenne de l'IGEN) ; certes, on note une "*certaine dégradation de la qualité de l'inspection*" (ce dont convient par ailleurs la même doyenne), mais celle-ci est due à des problèmes d'effectifs, qui induisent le "*dysfonctionnement majeur qu'est le rythme erratique de l'inspection*".

Il n'en reste pas moins que dans l'état actuel des procédures et des pratiques, les trois objectifs de l'évaluation des enseignants apparaissent au terme de nos investigations comme insuffisamment atteints :

- La fonction "*aide aux enseignants et conseil pédagogique*" semble, aux dires des enseignants que nous avons rencontrés, remplie de façon peu efficace. La plupart d'entre eux (plus dans le second degré que dans le premier et un peu moins au lycée qu'au collège) disent que les inspections qu'ils ont "subies" ne leur ont rien appris.
- La fonction "*contrôle de la qualité de l'enseignement dispensé*" est reconnue comme légitime par tous les enseignants ; le regard de l'inspecteur, fut-il critiqué par ailleurs, est considéré comme nécessaire, pour équilibrer (et quelquefois rééquilibrer) les évaluations faites en permanence par les élèves et par leurs parents ; le chef d'établissement n'est pas en mesure, à lui seul, de jouer le rôle de contrepoids. Mais l'efficacité et la crédibilité de cette "évaluation contrôle" sont limitées par les difficultés d'application que rencontre le principe de sanction des défaillances repérées.
- La fonction "*reconnaissance, éventuellement préalable à la récompense, des efforts accomplis*" est également mal remplie. De nombreux cas d'iniquité flagrante nous ont été rapportés, liés le plus souvent au caractère erratique des rythmes d'inspection. Or contrairement à une opinion répandue et malgré tous les garde-fous mis en place pour encadrer la notation, les conséquences financières de celle-ci (et notamment, eu égard à son poids comme à sa relative dispersion, celles induites par la note de l'inspecteur), sont loin d'être négligeables. En outre, plusieurs interlocuteurs - à l'administration centrale ou à l'inspection générale - nous ont fait part de

leur propre scepticisme, en posant eux-mêmes la question : “ *le système récompense-t-il les bons enseignants ?* ”.

3 LES FINALITES DE L'APPRECIATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE

3.1 QUELQUES PRINCIPES THEORIQUES SUR L'APPRECIATION DU PERSONNEL ...

Toute organisation juge ses membres et cherche à remplacer ceux qui ne font pas l'affaire ; c'est même ce qui caractérise une organisation et la différencie d'une famille ou d'un clan.

Avant de réfléchir aux finalités de l'appréciation des enseignants de l'école, il peut être utile de se reporter à ce qu'écrivent sur l'appréciation du personnel, dans le cadre le plus général, les théoriciens de la gestion des ressources humaines. La conception d'un bon outil d'appréciation du personnel au sein d'une organisation devrait selon eux reposer sur l'enchaînement logique suivant :

- d'abord définir quelle *vision* de son avenir a l'organisation : que veut-elle être, par exemple, dans cinq ans ?
- cette vision une fois précisée, en déduire un *plan stratégique* : quels objectifs l'organisation veut-elle atteindre ?
- puis, de là, des *facteurs de succès* : de quel type de transformation a-t-elle besoin pour atteindre ces objectifs ?
- déterminer ensuite quels *comportements* de son personnel sont déterminants pour mettre en œuvre cette stratégie et ces facteurs de succès ;
- poser alors seulement la question : *comment reconnaître* ces comportements et / ou les résultats que ceux-ci permettent d'atteindre ?
- et enfin se demander s'il y a lieu de *valoriser* certains comportements et / ou résultats et, dans l'affirmative, de quelle façon ?

De nombreux auteurs ont mis en évidence la pluralité et l'hétérogénéité des objectifs visés par l'appréciation des salariés. En pratique, les objectifs qui peuvent sous-tendre les procédures et les outils mis en place par les entreprises revêtent un caractère extrêmement varié⁶ :

- Réaliser un bilan formel des activités accomplies et des résultats obtenus sur une période donnée ;
- Définir de nouveaux objectifs négociés et des plans d'action, faire adopter une stratégie individuelle ;
- Gérer les ressources humaines en situant plus précisément chaque personne en termes de compétences, de potentiel et de désir d'évolution ; faciliter l'évolution des métiers (gestion prévisionnelle des emplois) et faire évoluer les collaborateurs (gestion prévisionnelle des compétences) ;
- Renforcer l'adhésion aux objectifs de l'entreprise, développer les motivations ;

⁶ D'après Caspar P., Millet J.G. *Apprécier et valoriser les hommes*, Paris, Editions Liaisons, 1990.

- Faire prendre en charge des responsabilités de management à chaque niveau hiérarchique ;
- Instaurer une dynamique d'amélioration de la qualité des contributions rendues.

L'examen des supports d'appréciation utilisés par les entreprises montre que ceux-ci prescrivent en général d'évaluer à la fois des résultats, des comportements et un potentiel, tout en recueillant des éléments nécessaires à l'élaboration d'un plan de formation. Or, il est difficile pour un même outil d'évaluation de répondre à tant d'objectifs en même temps. Seul un effort de définition de la visée de l'appréciation permet de les hiérarchiser. Il s'agit, en particulier, de bien distinguer l'évaluation de la performance passée (le travail effectué pendant un certain laps de temps) d'un salarié, en vue éventuellement de la récompenser, de l'évaluation de son potentiel. Dans la seconde éventualité, la procédure d'appréciation visera bien davantage à évaluer son expérience et ses traits de personnalité.

L'appréciation du personnel est donc une science inexacte, qui doit affronter plusieurs paradoxes : son objet est de juger, mais aussi de développer des savoir-faire ; elle vise à améliorer la performance collective d'une organisation, mais le moyen qu'elle utilise pour atteindre ce but est l'évaluation de la performance individuelle. Ceci explique pourquoi beaucoup d'organisations, notamment en France, sont périodiquement amenées à remettre en chantier leurs outils et leurs pratiques d'appréciation.

Derrière ces interrogations, les développements récents de l'analyse ont fait émerger trois types de prise de conscience, qui peuvent avoir un certain écho dans le contexte de notre réflexion sur l'appréciation des enseignants⁷ :

- Quel que soit le type d'organisation, l'appréciation du personnel peut de moins en moins s'inscrire dans le cadre d'une relation hiérarchique idéale, de type donneur d'ordres - exécutant. Les outils d'appréciation doivent tenir compte de l'identité professionnelle des individus. Si l'évaluateur et l'évalué ne reconnaissent pas leur identité professionnelle dans le référentiel de l'appréciation, ils auront tendance à ne pas l'utiliser. Dans les entreprises du secteur concurrentiel, les procédures d'évaluation s'inscrivent de plus en plus dans une relation entre un manager et un salarié, où tous deux ont des savoirs différents et complémentaires. Les derniers travaux militent même en faveur d'une *co-construction des outils d'appréciation* entre évaluateurs et évalués.
- *L'appréciation met en scène des acteurs* qui jouent des rôles et sont placés en situation de représentation⁸. L'entretien d'appréciation est une situation d'interaction de face à face, susceptible d'être regardée comme une mise en scène de soi. Mais il n'est pas une représentation isolée entre deux acteurs

⁷ Les développements qui suivent sont inspirés de G. TREPO, N. ESTELLAT et E. OIRY, *L'Appréciation du personnel : mirage ou oasis ?*, Paris, Editions d'Organisation, 2002 et de L.CADIN, F. GUERIN et F. PIGEYRE, *Gestion des Ressources Humaines, Pratique et éléments de théorie*, Paris, Dunod, 1999.

⁸ Cette approche est celle du courant américain dit de l'interactionnisme ; v. E. GOFFMAN, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les éditions de Minuit, 1973.

qui se découvrent pour la première fois. Au delà de la *procédure*, existe un *processus* qui fait intervenir des coulisses, où se trouvent les clefs du véritable déroulement de l'entretien d'appréciation. D'une part, quoi que l'organisation ait décidé formellement sur le déroulement ou le climat de l'entretien, il sera difficile aux deux acteurs de jouer une autre représentation que celle de leurs rôles sociaux habituels. D'autre part, la situation d'entretien d'appréciation, comme toute représentation, va soulever des problèmes de trac et d'angoisse de la part des acteurs ; le fait de se retrancher derrière un rôle, notamment lorsque ce rôle s'inscrit dans une routine instituée, peut avoir pour but d'aider l'acteur à conjurer cette angoisse. L'essentiel ne réside donc pas dans le visible ou le formalisé, mais dans le processus, et la représentation ne saurait avoir lieu sans coulisses.

- Enfin, la question de la *légitimité de l'appréciation* ne se traite pas entièrement dans l'enceinte de l'organisation, mais *s'enracine dans une culture nationale*, dans une histoire qui façonne les relations hiérarchiques et les relations entre pairs. Philippe d'Iribarne a bien exploré la relation existant entre les modes de management des entreprises et la culture nationale du pays dans lequel elles sont implantées. Les observations qu'il a effectuées ont montré qu'à la différence des Etats-Unis ou des Pays-Bas, la France est particulièrement marquée par la "*logique de l'honneur*", c'est-à-dire par l'importance que chacun des salariés, à son propre niveau, accorde à la réalisation de sa tâche, non pas selon des procédures définies, mais en fonction de la conception qu'il a intériorisée de son rôle, de ses responsabilités et selon l'interprétation qu'il fait de la mission qui lui incombe. Cette logique aboutit souvent à une transgression des règles et procédures écrites, ou bien à leur respect formel, mais vide de sens. Au lieu de simplement respecter un contrat, il s'agit plutôt d'accomplir les devoirs que la coutume fixe à la catégorie à laquelle on appartient. Chacun est avant tout attaché par amour propre et par fierté à cette réalisation des devoirs de son état, d'où une conception selon laquelle l'individu n'a, à la limite, de comptes à rendre qu'à sa conscience et à son propre sens de l'honneur⁹.

Ce dernier constat, en particulier, introduit l'idée qu'il ne saurait y avoir de modèle universel d'appréciation du personnel. Les procédures d'évaluation formalisée à travers une procédure et des critères, ou d'évaluation formalisée par comparaison aux objectifs préalablement fixés, de sanction et de récompense liées à la plus ou moins bonne atteinte des objectifs, semblent être avant tout en phase avec le modèle américain, fondé sur la conclusion d'un contrat équitable (*fair*) entre le supérieur et son subordonné. La diffusion massive dans les entreprises françaises des pratiques formalisées d'appréciation, le plus souvent basées sur une démarche objectifs / performances, s'est révélée généralement peu satisfaisante. Peut-être cet échec résulte-t-il d'un malentendu quant à leur compatibilité avec la "*logique de l'honneur*" dominante en France ?

⁹ Iribarne P. (d'), *La Logique de l'honneur – gestion des entreprises et traditions nationales*, Paris, Editions du Seuil, 1989.

3.2 ... CONFRONTES AU CONTEXTE EDUCATIF.

Le système éducatif, par référence aux quelques principes décrits ci-dessus, installe dès l'abord une question : se pense-t-il, peut-il se penser comme une organisation ? Mis à part ses recrutements purement administratifs et techniques, qui restent numériquement marginaux et ne concernent pas significativement des postes de responsabilité décisifs, le système éducatif est un système clos auto – construit. Il recrute ses cadres parmi ses enseignants et ses enseignants parmi ses élèves. La quasi totalité de ses personnels n'a pas connu d'autre univers. Et cette particularité tend peut-être à en faire plus une famille qu'une organisation. Ce simple constat explique sans doute les grandes difficultés du système à traiter l'évaluation de ses enseignants dans le cadre théorique général qui vient d'être posé.

Les inerties sont immenses. Les cadres ont intériorisé le schéma fondamental qu'ils ont subi puis pratiqué : la classe, l'enseignant, seul maître à bord après Dieu et l'inspecteur lors de ses rares visites. La classe comme horizon, comme groupe constitué. Le cours à préparer, à exécuter. La classe et son repliement. Se projeter vers d'autres perspectives est, dès lors, difficile.

“ Quelle vision de son avenir a l'organisation : que veut-elle être par exemple dans cinq ans ? ”, question liminaire posée plus haut, question qui dérange. On sent bien que tout se fissure, mais que reconstruire ? L'invention “ en interne ” peine, ex nihilo.

À l'autre extrémité du cadrage précédent, la “ logique de l'honneur ”. Elle est très présente, très prégnante dans le milieu enseignant. Dans ce métier, qu'on ne sait à ce jour pas encore vraiment “ techniciser ” et transmettre, dans ce métier souvent vécu comme un art incertain, où l'inné l'emporte largement sur l'acquis, où chacun construit lentement ses propres tours de main dans un univers de théâtre, la référence à soi reste *la* référence. Et le discours de l'épisodique visiteur est perçu comme extérieur au débat.

Révérance ; sortie de l'inspecteur ; l'enseignant se tourne vers la classe : “ Et maintenant, revenons à nos moutons ! ” (attesté).

3.3 *UNE APPRECIATION DES ENSEIGNANTS D'APRES LEURS RESULTATS EST CONTESTABLE, MAIS L'EVALUATION DES RESULTATS DE L'ENSEIGNEMENT DOIT ETRE DEVELOPPEE*

Les enseignants peuvent-ils être évalués sur leurs résultats ?

Posée aux praticiens, la question est généralement l'objet d'un rejet sans discussion. Et d'abord quels résultats ? Les progrès de leurs élèves ? Mais le pédagogue est trop conscient des aléas de la relation pédagogique, du caractère contingent du niveau d'attention et d'écoute de l'élève, des influences

extra-scolaires qui pèsent sur la disponibilité de l'apprenant, pour prendre la question vraiment au sérieux. Il s'honore d'une obligation de moyens. Il nie l'obligation de résultats.

Et pourtant ... Si on analyse le parcours de l'élève, on se réfère aux traces évaluées de ce parcours. Son livret scolaire contient des notes et des appréciations. Son niveau est régulièrement estimé. Ses progrès sont indiqués sous une forme qualitative ou quantitative. Et il a été confié à des enseignants qui y ont laissé leur nom

Deux études récentes de la DESCO¹⁰ se sont intéressées aux efforts engagés depuis une dizaine d'années, et surtout depuis 1997, en Angleterre pour définir des stratégies nationales d'enseignement. Les performances des élèves sont mesurées par des tests nationaux, conçus en fonction des programmes et échelonnés sur huit niveaux, le niveau attendu étant le niveau 4. Ces tests nationaux sont passés dans plusieurs matières à la fin de chaque cycle d'enseignement. Il y a fixation d'objectifs de résultats à court et moyen terme, diffusion à tous les enseignants de documents nationaux décrivant avec précision des exemples de progression, des recommandations didactiques, etc., le tout constituant un outillage pédagogique et méthodologique lourd qui, s'il n'est pas à proprement parler obligatoire, est néanmoins très prégnant.

Le croisement d'un tel système, éventuellement à un niveau plus fin, avec la mise en place d'un livret scolaire informatisé pour chaque élève, livret porteur des renseignements relatifs à ses résultats et à ses maîtres, pourrait permettre d'instituer une pratique spécifique d'évaluation : par rapprochement des performances obtenues à deux étapes successives, dans chaque discipline, le différentiel de niveau serait alors lu comme codage de la plus ou moins value de l'enseignant.

Cette éventualité est toutefois apparue si problématique que, malgré la tendance forte du système britannique à la directivité et au contrôle de mise en œuvre des stratégies nationales arrêtées, elle n'a pas été envisagée. Et c'est à un niveau plus global que s'exerce la pression, les résultats des élèves étant pris en compte dans la mesure, fréquente, de la qualité de l'enseignement établissement par établissement, dont les bilans sont rendus publics.

Entre les a priori des praticiens et les non-dits de l'expérience britannique, il y a donc convergence des réserves. Notre réponse à la question liminaire (les enseignants peuvent-ils être évalués sur leurs résultats ?) sera donc négative. Le vécu des établissements et les informations que s'échangent les parents d'élèves donnent certes à la performance pédagogique de l'enseignant un statut. Mais c'est un statut fluctuant et, même quelquefois, irrationnel. Installée de fait en termes de réputation, la notion n'est pas scientifiquement mesurable en termes de résultats, ni a fortiori de progrès des élèves. Ces résultats, ces progrès ne peuvent être isolés disciplinairement et dépendent d'un ensemble

¹⁰ Compte rendu de visite en Angleterre (30 novembre - 1^{er} décembre 2000 : "Stratégies nationales pour l'enseignement de l'anglais et des mathématiques" – "*National Literacy and Numeracy Strategies*") et compte rendu de visite à Londres (4-7 février 2002 – "Poursuite des réformes éducatives en Angleterre; le niveau collège") par Françoise Mallet, adjointe au directeur de l'enseignement scolaire.

de facteurs dont les incidences respectives ne sont pas séparables. Les facteurs endogènes (climat de l'établissement, de la classe, influence des difficultés rencontrées ou des réussites obtenues dans d'autres disciplines) croisent les facteurs exogènes (changements dans la vie personnelle, dans la vie familiale ...) et construisent un contexte dans lequel se réinterprète, quelle qu'en soit la qualité, la parole de l'enseignant. En outre, le discours magistral n'a pas toujours un effet immédiat : sa maturation suscite des phénomènes d'effet retard, qui invalident les résultats de tout essai de mesure immédiate.

La performance pédagogique de l'enseignant est donc à concevoir comme partie d'une performance pédagogique plus générale liée, au niveau de l'établissement, à l'atteinte des objectifs que s'est fixé le projet collectif. L'évaluation est, là, nécessaire. Une équipe se donne des buts, à l'intérieur d'un projet plus général (national) qu'elle a mission de mener à bien. Elle a négocié le cas échéant des moyens spécifiques. Elle doit présenter des résultats collectifs. Elle doit être évaluée et cette évaluation doit être exploitée à des fins collectivement formatives.

La réussite (ou l'échec) collective va, à partir de là, être d'abord statutairement portée au crédit (ou au débit) personnel du chef d'établissement¹¹. On peut toutefois convenir qu'en cas de réussite et seulement dans ce cas, chacun soit aussi crédité de sa part du mérite. Quelle part ? Qui en décidera ? On trouve là, sous une autre forme, le regard probablement nécessaire du chef d'établissement et de l'équipe de direction sur le niveau d'implication de l'enseignant dans le projet d'établissement.

3.4 LES MISSIONS DES ENSEIGNANTS : RETOUR SUR LES FINALITES DE L'ECOLE

A écouter les enseignants, la question des finalités de l'école n'est pas définitivement tranchée. Celle-ci doit-elle enseigner un savoir dans chaque discipline ou bien apprendre aux élèves à vivre en démocratie¹² et pour cela leur fournir les outils qui permettent de penser ?

Ce débat est évidemment crucial lorsqu'il s'agit de réfléchir à l'appréciation des enseignants. Enseignement ou éducation ? Si l'on privilégie la dimension "enseignement", l'évaluation des enseignants devra être opérée en priorité par l'inspecteur, réputé seul capable de saisir la qualité du geste pédagogique de l'enseignant dans sa classe. L'attention se portera alors sur les conditions de l'inspection, la définition d'un référentiel des attentes de l'inspecteur, la grille d'observation à laquelle il pourrait s'en remettre pour organiser sa saisie d'informations et fonder en partie son jugement. Dans le second degré, le chef d'établissement, la note administrative qu'il attribue, semblent ici accessoires, confinés dans un rôle de sanction des insuffisances objectives les plus criantes, notamment celles liées à un manque de ponctualité ou d'assiduité. On est, de

¹¹ C'est l'esprit du protocole relatif aux personnels de direction. BOEN. N°1 spécial. 3 / 01 / 2002. Lettre de mission.

¹² Pour reprendre l'expression d'un des chefs d'établissement que nous avons rencontrés.

fait, là dans la perception dominante de l'évaluation par les personnels en place.

Si, au contraire, on décide de privilégier la dimension éducative de l'école, le geste pédagogique ne peut plus être évalué qu'à l'aune du projet d'établissement et de sa déclinaison discipline par discipline ; en outre, le travail de l'enseignant en dehors de la classe change de dimension et son implication dans les différentes initiatives prises, dans le cadre du projet, pour développer la transversalité attachée à la construction d'une formation totalisante devra être évaluée au même titre que son travail dans la classe. On sort, là, des habitudes acquises.

En réalité, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 a défini les principes directeurs de l'école et fixé, ce faisant, le cadre de notre réflexion :

“L'éducation est la première priorité nationale. (...) Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.(...) Les écoles, les collèges, les lycées (...) sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail.(...) Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays (...).” [Article premier]

“Les programmes définissent (...) les connaissances essentielles qui doivent être acquises (...) ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève ”. [Article 5]

“ Les écoles, les collèges et les lycées (...) élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux.(...) Il précise les activités scolaires (...) prévues à cette fin. (...). Des établissements peuvent s'associer pour l'élaboration et la mise en œuvre de projets communs, notamment dans le cadre d'un bassin de formation ” [Article 18 (modifié 1998)]

A la lecture de ce schéma, où la dimension éducative est nettement soulignée et où la notion de projet globalise et soude les approches individuelles comme disciplinaires, il est clair que le métier d'enseignant est sorti de ses frontières historiques.

Interprétation locale d'un projet éducatif général, le projet d'établissement, résultat final de l'interaction entre les caractéristiques de l'équipe pédagogique et éducative et celles de la population scolaire dont l'établissement a la charge, est la matrice à l'intérieur de laquelle l'enseignant va vivre, c'est à dire agir et enseigner, agir pour enseigner. Il y est au contact direct des élèves, en première ligne dans la bataille de la formation. Chargé d'une mission particulière à l'intérieur des objectifs généraux du système éducatif, il ne peut en comprendre la dimension, les grandeurs et les servitudes que s'il est

parfaitement informé de ces objectifs généraux et si, acteur et pas seulement exécutant, il peut travailler en équipe à les approcher. La qualité de son travail va dépendre donc de son niveau de compétence, de son niveau d'implication, mais aussi des conditions locales - matérielles et morales - d'exercice du métier comme de la qualité de l'encadrement qui doit le guider et le soutenir.

Les enseignants doivent alors non seulement maîtriser la ou les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique, mais encore connaître les processus d'acquisition des connaissances associés, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation, le système éducatif et son environnement. L'évaluation des enseignants est du coup à concevoir dans un cadre élargi : une analyse de leur compétence, jointe à une approche de leur implication, de leur démarche éducative globale, qui prenne en compte les conditions dans lesquelles ils exercent et les aides et conseils dont ils ont pu ou peuvent bénéficier. C'est une évaluation dans la perspective d'une aide au "mieux faire" assortie d'une aide au "mieux être", au bénéfice collectif de la communauté éducative. C'est aussi une évaluation dans une perspective constante de formation continue.

3.5 L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS : QUATRE OBJECTIFS

Les données démographiques sont nettes : nous sommes à la veille d'un renouvellement par nécessité important de la population enseignante. C'est un préalable et un contexte.

Les problèmes de recrutement seront cruciaux et, avant même de penser à leurs modalités, il sera impératif de savoir rendre attractif le métier sur lequel ces recrutements débouchent. Car, au moment de choisir une profession difficile, en constante évolution, en constante innovation¹³, le futur enseignant apprend qu'il lui faudra tout réussir, de la performance pédagogique individuelle en classe à la performance collective en équipe pédagogique et au sein de la communauté éducative. Concepteur disciplinaire, il devra savoir être acteur transversal et communicant efficace, notamment à destination des parents.

Il faut donc lui garantir des appuis, lui ménager des respirations, lui ouvrir des perspectives de mobilité de carrière, derrière un suivi et une évaluation destinés à :

- Conseiller, guider, aider ;
- Contrôler la qualité et porter remède aux défaillances ;
- Reconnaître et valoriser l'effort et le mérite ;
- Encourager, faciliter les parcours où la mobilité vise à l'excellence.

¹³ Cf. les émergences récentes : "pédagogie du détour", "pédagogie du projet", "itinéraires de découverte".

L'enseignant est au service d'une politique éducative définie au plan national et dont il a aidé à construire certains infléchissements locaux (projet d'établissement). L'enseignant est chargé de la bonne exécution de cette politique. Il s'investit dans sa tâche avec compétence, théorique et professionnelle – pédagogique. Dans cette perspective, l'évaluation vise à lui permettre, regard extérieur aidant, de prendre conscience de ses forces pour en développer les effets et de ses faiblesses pour s'attacher à y remédier. L'évaluation est donc tantôt une forme de reconnaissance, de certification de qualité (valorisation des forces) et tantôt une exigence de remédiation (à partir du diagnostic des faiblesses).

Ces deux aspects sont formatifs. Cette évaluation s'effectue en continu, c'est une évaluation de proximité. Elle ne correspond pas à des moments strictement formalisés. Elle s'inscrit dans le dialogue qu'installe le chef d'établissement, dans les relations qu'instaurent les coordonnateurs d'établissement, dans les échanges avec les pairs en équipe pédagogique et au fil de l'effort partagé (projet d'établissement – gestion des classes), dans les réflexions que font naître les conseillers pédagogiques - coordonnateurs de bassin de formation (voir infra) par leurs visites d'animation, d'aide et de soutien. A ce dernier niveau, des conseils plus précis peuvent être donnés, des efforts personnels suggérés, des compléments de formation possibles indiqués, des stages conseillés. La finalité de cette évaluation est de mettre l'enseignant en mesure d'améliorer sa performance pédagogique.

On est là dans le " Conseiller, guider, aider ", démarche prioritaire. Mais au delà, dans le contrôle de qualité, dans la reconnaissance et la valorisation de l'effort et du mérite ? Nous pensons que, quelles que soient les modalités retenues, la vocation première de l'appréciation des enseignants n'est pas - ne peut pas être - de justifier, d'accompagner la mise en place d'une rémunération au mérite.

L'appréciation, par exemple, ne doit pas, nous semble-t-il, conduire à une modulation de la vitesse d'avancement de l'évalué au sein de son corps d'appartenance. Elle doit aider l'enseignant à accomplir une mission qui est et demeurera difficile. Elle doit favoriser l'émergence de ceux qui apparaissent comme les plus aptes et qui désirent prendre des fonctions de responsabilité particulière dans le système éducatif.

C'est en tout cas la philosophie du dispositif que nous suggérons. Le métier change et change de dimension. L'excellence dans la classe n'est plus qu'une partie de l'excellence, même si elle garde un caractère essentiel. C'est pourquoi nous insisterons sur la notion de valorisation par la mobilité fonctionnelle, sur l'ouverture aux tâches transversales et d'animation. Mais dans cette approche élargie du métier, l'enseignant doit être serein. Nous ne sommes pas ici dans une perspective productiviste, les gains sont qualitatifs, pas quantitatifs. C'est vrai du travail fourni. Ce doit être vrai, à notre sens, des rémunérations.

Nos investigations d'ailleurs nous ont permis de constater les effets déstabilisants d'une variété de statuts qui, croisée avec une différenciation des vitesses de parcours fondée sur des critères perçus comme incertains, peut

conduire à des réactions d'aigreur dommageables à l'équilibre de l'effort partagé. Une rémunération perçue comme satisfaisante et identiquement distribuée à des enseignants de même expérience exerçant les mêmes responsabilités nous paraît de nature à donner tout son sens à un effort entièrement tourné vers le souci du "mieux faire" pour "mieux servir".

Dans une correspondance échangée avec Le Gendre, le mathématicien Carl Gustav Jacobi écrivait au début du XIX^{ème} siècle qu'il travaillait (ses efforts, immenses, l'épuisèrent), pour "l'honneur de l'esprit humain". Sans demander à l'enseignant de base de se situer toujours à ces hauteurs, il serait humainement satisfaisant et probablement efficace de l'aider à accomplir son amour du travail bien fait dans une tension professionnelle qui ne soit pas mesurable à l'aune du changement d'échelon.

4 DE NOUVELLES MODALITES D'EVALUATION DES ENSEIGNANTS

4.1 CONSEIL ET FORMATION : RENFORCER LE SUIVI DE PROXIMITE

L'enseignant n'est pas, n'est plus, dans la logique du projet, seul.

Les chefs d'établissement doivent mettre en œuvre une gestion de l'ensemble des moyens dont ils disposent pour permettre aux modes de fonctionnement des équipes pédagogiques de donner du sens à ce vocabulaire. Pas d'équipe disciplinaire sans local dédié (labo ou salle spécialisée, ligne téléphonique, liaison internet, tables de travail, espaces de rangement, ...); pas de transversalité sans salle de réunion équipée à cette fin. Pas de mise en route des équipes sans investissement fort du chef d'établissement, de l'aménagement des horaires à l'implication (personnelle et, lorsque nécessaire, humble) dans le champ pédagogique aussi bien disciplinaire (un Candide est toujours un facteur de progrès) que transversal (nécessairement dans sa vocation).

Dans un établissement il y a globalement une communauté éducative et une équipe pédagogique; il y a aussi des équipes: chargées de classe, par champs d'activité, de formation. Toute équipe a besoin pour fonctionner d'un coordonnateur. Cette charge doit être clairement identifiée et reconnue (indemnités, moyens en heures, facilités de service). Les coordonnateurs des différentes équipes constituent le vivier d'où émerge le conseil pédagogique appelé à seconder l'équipe de direction et le chef d'établissement dans la conception, la mise en place et la mise en route du projet d'établissement.

Primus inter pares, le coordonnateur aide au travail de réflexion et à l'efficacité de "son" équipe. Il n'est ni en position de formateur, ni en position d'évaluateur. Il est en position d'animateur et d'interface vis à vis du chef d'établissement comme de "l'extérieur disciplinaire".

L'impossibilité de fait, pour des raisons d'effectifs et de disponibilités, pour les corps d'inspection d'assurer, dans des conditions même minimales, une action régulière de conseil - formation - suivi dans les établissements impose la création d'une fonction intermédiaire.

La logique des cursus scolaires milite pour une cohérence par "bassin de formation" et pour la désignation à ce niveau d'un conseiller (pédagogique) par discipline, par champ d'activités. Détaché dans la fonction pour une durée limitée (un an renouvelable au plus deux fois en continu, par exemple), rattaché administrativement à son établissement d'origine où il conserve son poste et où il est remplacé, placé sous l'autorité de l'inspection, ce *conseiller (de bassin)*, est chargé, en liaison avec les coordonnateurs d'établissement, d'une mission d'aide, de suivi, de soutien.

Il travaille à la demande de son autorité de tutelle (l'inspection) comme à la demande du terrain et sous des formes ouvertes et dialoguées, qui peuvent

inclure tant des visites individuelles que l'animation de séances de réflexion, d'information, de formation continue, au niveau d'un établissement et à destination de l'équipe locale. Il n'est pas chargé d'inspection. Il n'est pas en situation d'autorité vis à vis des enseignants qu'il suit et soutient. Il n'échappe pas néanmoins, par son regard extérieur, à une position d'évaluateur de fait. Mais c'est un évaluateur-conseil.

Le corps d'inspection pilote l'équipe des conseillers de bassin, participe à sa formation continue et s'appuie sur elle pour structurer et enrichir sa connaissance des réalités pédagogiques de son domaine d'intervention et de responsabilités. Il en voit son activité et son autorité renforcées. Il peut mieux cerner les pratiques pédagogiques des enseignants au sein des établissements; il peut mieux aider à favoriser les expériences pédagogiques, à valoriser celles dont s'affirme la réussite, à en recadrer d'autres par des directives souples, afin d'éviter des dérives repérées et excessives.

Dans une telle structure, le corps d'inspection évalue pratiquement en temps réel la situation pédagogique des établissements, en référence à leur projet, et analyse au niveau départemental ou rectoral les fruits de cette évaluation. Il est ainsi possible, aux mêmes niveaux, d'ajuster si nécessaire les dotations en moyens et d'inciter le cas échéant les chefs d'établissement (et les équipes) à réexaminer, repenser les projets.

4.2 RECONNAITRE LE MERITE EN VALORISANT DAVANTAGE L'IMPLICATION DES ENSEIGNANTS DANS LEUR ETABLISSEMENT ET DANS LEUR BASSIN DE FORMATION

L'absence actuelle de garantie d'équité dans l'appréciation de la qualité du geste pédagogique à travers des visites individuelles trop espacées et soumises à des aléas conjoncturels, comme la contestation forte et convergente de la pertinence de la note administrative, rendent illusoire la mesure du mérite que, sous ses formes en vigueur, l'évaluation des enseignants est censée produire. En outre, les enjeux du système éducatif sont désormais ailleurs. En conséquence, les modalités actuelles ne nous semblent pas devoir être maintenues, ni la notation qui les accompagne. C'est une évaluation plus efficace et plus globale, résultant de regards croisés, qui doit la remplacer. Et cette évaluation doit déboucher, dans la logique du bilan professionnel qu'elle produit, sur une gratification par diversification des parcours et prise de responsabilités.

Au service d'une politique éducative nationale, impliqué dans ses nécessaires adaptations locales, au contact direct des élèves à former, l'enseignant est engagé dans une carrière exigeante et difficile, parfois épuisante. Il n'est sain ni pour lui, ni pour le système éducatif que cette carrière soit linéaire. Des respirations comme des perspectives doivent lui être offertes, accessibles.

Outil d'aide à la décision, l'évaluation doit permettre au système comme aux individus de définir les biais par lesquels une mobilité fonctionnelle ou des

temps de réflexion - formation vont donner à la carrière sa pleine dimension et l'opportunité à l'enseignant d'exprimer tout son potentiel.

On l'a rapidement évoqué plus haut, dans les établissements scolaires, la construction des projets, la nécessité de coordinations, disciplinaires ou transversales, installent de nouvelles fonctions. Au niveau du groupe - classe, la fonction de professeur principal peut être redimensionnée ; au niveau des enseignements disciplinaires, la mise en place effective de départements (ou de labos) doit s'accompagner de la redéfinition de la fonction de professeur coordonnateur, des responsabilités associées et des moyens correspondants ; le développement des activités et des approches transversales, associé au souci d'assurer par un suivi précis la cohérence du projet d'établissement, conduit à l'émergence d'une fonction de coordination plus globalement pédagogique. Le pilotage de l'établissement enfin, dans la logique du projet, souligne l'importance et la richesse des tâches dévolues aux équipes de direction.

Au niveau du bassin de formation, les différents projets d'établissement, les différentes équipes pédagogiques sont les composantes d'un ensemble à animer, coordonner, articuler autour de la logique d'un "projet de bassin". À cet échelon, la délocalisation de la formation continue et une lecture en continu de l'évaluation comme processus formatif vont s'appuyer sur des personnes ressources, les conseillers pédagogiques de bassin, construisant par proximité un maillage de compétences à la disposition des établissements et des enseignants, en position d'expertise - appui - conseil.

Les fonctions de conseiller - tuteur (accueil dans le cadre de ses responsabilités enseignantes de stagiaires) sont et continueront d'être des fonctions professionnellement très gratifiantes, presque plus parfois pour le conseiller que pour ses stagiaires. Leur exercice peut d'ailleurs être partiellement considéré, pour le tuteur, comme une période de formation continue. En ce sens, il serait peut-être fructueux d'en faire des fonctions à affectation déconcentrée et de faire bénéficier des établissements, et non plus spécifiquement des tuteurs pré-désignés, de la présence desdits stagiaires.

Le réseau CRDP-CDDP offre et peut offrir lui aussi des possibilités d'activités, qui soient des respirations de carrière associées à des investissements professionnels dans des champs de travail élargis en position d'appui pédagogique ou méthodologique.

On voit ainsi que peut se construire un tissu fonctionnel à l'intérieur duquel l'enseignant va trouver des occasions d'exprimer les différents aspects de ses potentialités. Mais les modalités doivent être précisées, tant en termes d'accès à ces fonctions que dans la perspective des retours qu'elles doivent impliquer. Il s'agit de renouveler les parcours en les scandant de possibles prises de responsabilité enrichissantes, pas de les figer dans des fonctionnalités annexes.

On objectera que peu d'enseignants semblent caresser l'idée d'une mobilité, comme le rapportent Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten dans leur ouvrage

sur la sociologie de l'école¹⁴: "Les professeurs ont de faibles aspirations de mobilité professionnelle ascendante. Parmi ceux interrogés par Robert et Mornettas (1994), (...) 5,2% seulement évoquent l'espoir d'un changement de fonction à l'intérieur de l'Éducation nationale, changement qui n'est certes pas évident en France en raison du système de concours de la Fonction publique qui interdit l'accès à un grade supérieur sur la simple base de l'expérience professionnelle, et du cloisonnement entre les différents niveaux d'enseignement." Mais, outre que l'offre démultipliée peut créer la demande, le volontarisme d'un changement affirmé de perspectives, la définition claire des situations fonctionnelles ouvertes (propositions d'expansion, de prises de responsabilité, mais aussi retours en arrière prévus, possibles ou obligés) sont des éléments de nature à modifier les comportements.

Avant de clore ce paragraphe, une précision s'impose. Dans le rapide tableau que nous venons de brosser, la spécificité du premier degré paraît absente. Il ne s'agit pas d'un oubli. Dans les perspectives ouvertes par le " projet ", l'école, qui n'est pas comme le collège ou le lycée un EPLE (Établissement Public Local d'Enseignement) à part entière et qui n'a pas, à ce titre de véritable chef d'établissement " in situ " (ce rôle est dévolu à l'IEN de la circonscription), l'école donc et son " projet " ne se coulent pas directement (à la lettre) dans le moule que nous décrivons. Dans l'esprit de nos projections, on doit l'y conduire.

Des collaborations renforcées IEN - IA-IPR - Principaux de collège doivent être encouragées, facilitées, afin de gommer dans les faits et par les actes, avec l'aide aussi des IA-DSDEN, la fracture éducative et pédagogique CM2-6^{ème}.

L'école a besoin d'une coordination transversale locale de ses démarches de formation. Il faut examiner si, dans ce rôle, le directeur d'école peut déployer une compétence et s'il en a bien les moyens statutaires et matériels. Le projet d'école doit s'adosser au projet de collège, les conseillers pédagogiques disciplinaires de bassin doivent pouvoir intervenir en école comme les conseillers pédagogiques de premier degré doivent pouvoir être en position d'apporter de l'aide et du soutien aux chargés des classes de sixième.

Le souci premier d'un continuum de qualité offert au parcours des élèves à travers la recherche d'une homogénéité du suivi - conseil des enseignants doit l'emporter sur les réticences engendrées par les cloisonnements administratifs. Il y a là des verrous que l'avenir ne manquera probablement pas de remettre en question. Plaidons au moins dans l'immédiat pour la mise en œuvre efficace des bonnes volontés.

4.3 ORIENTER ET CHOISIR : OUVRIR DE NOUVELLES POSSIBILITES DE MOBILITE

Qu'envisageons-nous ?

¹⁴ " Sociologie de l'École", Paris, Armand Colin, 2001.

Sans véritable solution de continuité avec les procédures actuelles, les enseignants du premier et du second degré sont recrutés à l'issue d'un concours de recrutement. Il est exigeant et pré-professionnel. Les références actuelles en sont le CAPE, le CAPES et l'agrégation.

Les reçus sont ensuite titularisés sur épreuves professionnelles à l'issue d'une année de formation pédagogique complémentaire en alternance (IUFM – établissements). À partir de là, leur carrière se déroule dans leurs corps respectifs sur un rythme unique.

Cette carrière, uniforme dans sa trame salariée, ne saurait être laissée à elle-même et son suivi doit au contraire être renforcé, sa progression soutenue et ses perspectives fonctionnelles ouvertes. Pour rendre cet avancement uniforme compatible avec la reconnaissance, souhaitée par les enseignants, de leur investissement personnel, il est indispensable que les différents types de responsabilités auxquels ils peuvent et doivent prétendre soient clairement identifiés, leurs critères d'attribution explicités et acceptés par le corps enseignant, les avantages matériels associés au surcroît de travail ou de souci correspondant précisés.

La mobilité peut s'exercer à différents niveaux, qu'il convient de bien distinguer; on examinera successivement : le niveau de l'établissement ; le niveau du bassin de formation ; les opportunités spécifiques ; les développements de carrière.

4.3.1 LE NIVEAU DE L'ETABLISSEMENT : DES CHARGES DE MISSIONS PARTICULIERES

L'établissement doit disposer, en sus de ses postes fixes, d'un volume de moyens lui permettant de structurer le fonctionnement de son équipe pédagogique en y désignant, annuellement, des "chargés de missions particulières".

Ces missions (les types de base actuels en sont ceux de professeur principal et de professeur coordonnateur de discipline) doivent pouvoir être partiellement définies localement en fonction des nécessités de gestion du projet d'établissement ; si la décision est du ressort du chef d'établissement, elle doit être préparée par le conseil pédagogique et, dans les cas lourds, entérinée par le conseil d'administration afin d'éviter tout risque d'arbitraire.

Les objectifs de ces enseignants chargés de missions doivent être définis par des "lettres de mission" et leurs résultats évalués. Un bref relevé de conclusions, dialogué puis cosigné par le chef d'établissement et l'enseignant, sera chaque fois porté au dossier de ce dernier. Les indemnités attachées à ces missions, ou leur équivalence en heures de décharge effective, doivent être significativement attractives.

Les missions, on l'a dit, sont annuelles ; nul ne doit pouvoir se considérer comme propriétaire d'un profil de tâches particulier et il est indispensable que

les attributions ou les reconductions se fassent dans la clarté, après appel de candidatures et consultation explicite des équipes concernées.

Comment et par qui sont attribuées ces missions ?

L'enseignant possède un dossier, nourri des moments forts que sont le concours de recrutement, les épreuves pratiques de titularisation, les grands rendez-vous dont il sera question plus loin (voir infra § 4.3.5). Mais il est chaque jour au travail, avec ses collègues, dans les équipes qui se forment selon les domaines d'activité et qui pavent l'établissement, au contact de l'équipe de direction. Il est chaque jour regardé, entendu, évalué informellement par ses élèves, à travers eux par leurs parents. Il est, plusieurs fois dans l'année, en dialogue direct ou indirect avec le conseiller pédagogique du bassin de formation.

Un proviseur nous a dit : “ *Tout se sait* ” (signifiant clairement par là : “ *Je sais tout* ”). Ce n'est qu'un constat. Au lieu de nier l'évidence, mieux vaut l'assumer, travailler à ce que la convergence inévitable vers le chef d'établissement de toutes ces évaluations aille à la rencontre dialoguée des équipes intéressées par les missions à remplir, les tâches à assurer.

Ces missions sont déclarées vacantes, elles sont connues de tous et les équipes en discutent. Le chef d'établissement, dans le cadre de la gestion des ressources humaines au sein de son établissement comme du pilotage de son projet, consulte et dessine les perspectives de répartition qui lui semblent optimales. Il va ensuite, tâche par tâche, à la rencontre des équipes concernées. Il présente ses options. Il justifie ses choix. L'échange doit permettre, sans zone d'ombre, d'arrêter la solution croisant au mieux ses a priori, les souhaits individuels des enseignants et leur vision collective de l'intérêt de l'établissement. L'échange achève de délimiter et de bâtir la reconnaissance, explicite ou implicite, des efforts et des mérites de chacun dans l'accord de tous.

Ce schéma est lourd. Mais il est assuré qu'il s'allégera chaque fois que la stabilité des personnels en poste (qui permet des régulations efficaces et acceptées plus rapides au sein d'équipes matures, conscientes de leurs forces et de leurs faiblesses) et plus encore la qualité des chefs d'établissement (levier fondamental de toute amélioration du système éducatif) seront des conditions remplies. La seconde est d'ailleurs le présupposé implicite de tout ce que nous écrivons.

Cas particulier : on peut considérer comme une mission particulière la responsabilité d'un niveau disciplinaire d'enseignement, comme peut l'être, dans le cadre actuel, la charge des mathématiques en terminale S. S'il est normal de permettre aux temps usuels de toute prise de responsabilité de se déployer (un an de prise de contact, un an de réglage), il doit être exclu de s'abriter derrière des arguments de rentabilisation de l'investissement pour interdire à terme à d'autres ambitions qualifiées de s'exprimer. Le principe de rotation doit alors être mis en œuvre.

Il doit être aussi possible d'étendre à des fonctions éducatives de type CPE la dénomination de "mission particulière", permettant ainsi aux enseignants l'expérience enrichissante d'une autre approche de l'élève que le dialogue à forte dominante disciplinaire.

Ajoutons ici aussi, les mêmes causes produisant les mêmes effets, qu'on se heurte de nouveau à la spécificité du premier degré. Malgré le hiatus structurel, l'école est derechef à lire ici comme un "établissement". Nous n'avons pas souhaité distinguer les niveaux. Le descriptif précédent vaut donc "évidemment" pour l'enseignement primaire où il apparaîtrait souhaitable que le directeur d'école puisse, chef d'établissement de fait sinon de droit, assurer en accord avec l'IEN (éventuellement par délégation formelle) au niveau de son "établissement" et dès lors que l'effectif de l'équipe pédagogique l'induit, les responsabilités et le rôle moteur décrits, appuyé par le "conseil d'école".

4.3.2 LE NIVEAU DU BASSIN DE FORMATION : LES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES

Le concept de conseiller pédagogique est ici à double détente.

Les difficultés dues à la césure CM2-6^{ème} plaident pour une extension de la tâche des actuels conseillers pédagogiques du premier degré en une tâche de coordination pédagogique transversale associée à la prise en charge des classes de la scolarité obligatoire, donc du primaire et du collège, dans une perspective de glissement pédagogique progressif du maître unique de l'élémentaire vers le polycéphalisme enseignant du lycée. Le sujet est délicat. Les structures actuelles ne s'y prêtent pas. La marge de manœuvre ne peut naître que de la qualité des choix des conseillers eux-mêmes, de la collaboration sans arrière pensées des IEN et des IA-IPR, de l'impulsion et du soutien des IA-DSDEN. Pour aller dans ce sens, la fonction de conseiller pédagogique de premier degré gagnerait à être systématiquement ouverte à des professeurs certifiés bénéficiaires des compléments de formation idoines.

L'attribution de la fonction telle que nous la projetons se fait sur examen des dossiers de candidature contenant en particulier le bilan des "rendez-vous de carrière" (voir infra). Cette attribution est du ressort d'un jury présidé par l'IA-DSDEN et composé d'un directeur d'école et d'un principal de collège du bassin, du conseiller sortant et de l'IEN concerné. La fonction est attribuée pour un an, au plus deux fois renouvelable en continu, dans le cadre d'un détachement. L'enseignant conserve son poste dans lequel il est remplacé.

Nouvel aspect du concept de conseiller pédagogique, la fonction de conseiller pédagogique disciplinaire est installée. Elle couvre tous les blocs de scolarité : école, collège, lycée. L'intervention en école (en situation de dialogue – conseil avec les maîtres) relève des vœux et précautions déjà exprimés. Elle est réservée à des professeurs titulaires de l'agrégation. L'attribution de cette fonction se fait sur examen des dossiers de candidature contenant le bilan des "rendez-vous de carrière". Cette attribution est du ressort d'un jury composé d'un principal et d'un proviseur du bassin, du conseiller sortant et de l'IA-IPR

concerné, président du jury. La présence dans le jury d'un IEN peut être envisagée. La fonction est attribuée pour un an, au plus deux fois renouvelable en continu, dans le cadre d'un détachement. L'enseignant conserve son poste dans lequel il est remplacé. Le principe d'un accès réservé aux titulaires de l'agrégation peut être une motivation pour la préparation de l'agrégation interne.

Pour les deux types de conseillers pédagogiques, les objectifs de la mission doivent être définis par une " lettre de mission " et ses résultats évalués (rapport). Un bref relevé de conclusions, dialogué puis cosigné selon les cas par l'IA-DSDEN ou par l'IA-IPR et l'enseignant, sera chaque fois porté au dossier de ce dernier.

Les indemnités attachées à ces missions doivent être significativement attractives. Des moyens matériels (liaison internet, secrétariat partagé) doivent en faciliter l'exercice.

4.3.3 LES OPPORTUNITES SPECIFIQUES

Le réseau CNDP (CRDP-CDDP) a vocation, en relation avec les rectorats, les inspections académiques et les corps d'inspection, à mettre son imagination et ses moyens au service des avancées pédagogiques. Des créneaux fonctionnels peuvent y être dégagés, associés à des missions particulières, pour une durée limitée. Des enseignants peuvent donc y trouver des opportunités de nouveaux centres d'intérêt, associés à des compétences spécifiques. La définition concertée (directeur du CRDP, IA-IPR ...) de ces missions débouche sur des appels à candidature. La fonction est attribuée dans le cadre d'un détachement. L'enseignant conserve son poste dans lequel il est remplacé.

De même et toujours dans la perspective d'un élargissement des expériences professionnelles au service des besoins pédagogiques, des vacations peuvent être assurées en IUFM par des praticiens, bons spécialistes de l'enseignement de premier ou de second degré. Là encore, ces interventions ponctuelles donnent lieu à candidature et sont attribuées pour des durées limitées par des jurys impliquant les cadres concernés de l'IUFM et le corps d'inspection (IEN/IA-IPR).

Plus largement, ce principe de missions particulières¹⁵, diligentées à partir des rectorats (ou des inspections académiques), doit être affirmé. Ces missions, limitées dans le temps, doivent être assorties, autant qu'il est nécessaire, d'indemnités de sujétion significatives. Là comme ailleurs, leurs résultats seront évalués et un bref relevé de conclusions, dialogué puis cosigné par les responsables concernés (IEN/IA-IPR, Directeur du CRDP, Directeur de l'IUFM,..) et l'enseignant, sera porté au dossier de ce dernier.

¹⁵ On notera que la participation aux procédures d'examen (élaboration de sujets, cobayage, surveillance – contrôle des épreuves, jury d'écrit, d'oral) est une très classique "mission particulière", même si elle n'est pas dans l'orbite directe des descriptions précédentes ; il n'est pas exclu, disons-le pour mémoire, qu'elle mérite dans ses modalités pratiques quelques renouvellements.

4.3.4 DES ENTRETIENS DE CARRIERE SUR DEMANDE DE L'ENSEIGNANT

Sortant des limites du champ des missions précédemment évoquées, qui scandent sa progression mais ne modifient pas son statut, l'enseignant peut avoir le souhait de donner un nouveau développement à sa carrière, voire d'y introduire un temps de respiration significatif: liste d'aptitude, préparation de l'agrégation interne, travail de recherche, année sabbatique, mise en disponibilité, affectation en CPGE, demande de détachement, préparation d'un concours interne administratif ou de recrutement (chef d'établissement, IEN/IA-IPR, autres...). Il en fera préalablement état et un "entretien de carrière" lui sera accordé, selon les vœux émis, par le chef d'établissement ou l' IEN / IA-IPR.

Son dossier sera, à cette occasion, examiné contradictoirement. Une fiche portant mention de la date et de l'objet de l'entretien y sera ensuite annexée. Un avis sera formulé et des conseils lui seront donnés quant aux procédures particulières auxquelles il devra se soumettre pour espérer obtenir la satisfaction de ses vœux. Il est en effet nécessaire, qu'il s'agisse de reconnaître une ambition justifiée, d'accorder une respiration nécessaire ou de permettre une reconversion souhaitable, que le système éducatif soit en mesure de gérer ses personnels au plus près de leurs attentes, surtout lorsque celles - ci croisent ses propres intérêts.

4.3.5 DES RENDEZ-VOUS DE CARRIERE PERIODIQUES

Nous nous plaçons ici dans la perspective d'un fonctionnaire qui vient d'obtenir sa titularisation dans l'un des corps de la fonction enseignante et vient d'être affecté sur son premier poste. Sa carrière va se dérouler dans son corps sur un rythme uniforme avec de possibles mobilités géographiques (établissement d'affectation) et / ou fonctionnelles, conformément à ce qui vient d'être décrit aux paragraphes précédents.

Afin de donner son sens plein à la notion d'équipe pédagogique et sa dimension au critère d'implication dans un projet d'établissement, une stabilité minimale dans les postes occupés est indispensable. Nommé dans un établissement, un enseignant ne doit pas normalement le quitter avant d'y avoir accompli trois ans de service.

Dans le cadre de sa première affectation et dans le courant de sa troisième année d'exercice, l'enseignant est l'objet d'une *première évaluation* de sa pratique pédagogique et de son investissement professionnel. Sauf cas exceptionnel (inaptitude rédhibitoire à l'exercice du métier préalablement non détectée, mise en évidence au long de ces premières années de terrain et confirmée par le jury d'évaluation et dont la conséquence ne peut être que la révocation) cette évaluation sera par vocation formative malgré, par nécessité, un volet sommatif.

Le jury d'évaluation est présidé par un inspecteur et comprend le chef d'établissement / le directeur d'école, le conseiller pédagogique du bassin de formation concerné, ainsi qu'un pair de l'évalué, en poste dans l'établissement et choisi par lui. Un entretien approfondi portant sur l'expérience professionnelle acquise, les responsabilités assumées, les travaux personnels engagés, l'implication dans le projet d'établissement, ainsi qu'une ou deux séquences éducatives définies par l'évalué, préparées et exécutées en responsabilité permettent une évaluation qui débouche (entretien - bilan) sur une valorisation des réussites, une analyse des faiblesses assortie de conseils de remédiation et un relevé de conclusions écrit incluant la définition d'un profil professionnel. Le document élaboré est versé au dossier de l'enseignant et est ou sera pris en compte dans la perspective d'attribution de fonctions locales (professeur principal, coordonnateur d'établissement, mission particulière ...) ou de mutation.

Notons qu'il y a dans cette description, tant au plan de la composition du jury que de la part faite à l'évalué, en particulier par le biais du choix des séquences présentées, un point d'application de la "*co-construction des outils d'appréciation entre évaluateurs et évalués*" dont nous avons parlé au § 3.1. Notons aussi que techniquement, la procédure approfondie proposée occupe, dans sa volonté de complétude et pour se donner le temps d'atteindre ses objectifs, sans doute une pleine journée de travail partagé.

En cas de vœux spécifiques¹⁶ préalablement explicités (PEP, CPGE, recherche, préparation de l'agrégation,...), les modalités d'évaluation peuvent être modifiées et leur contenu augmenté d'épreuves complémentaires. Le jury pourrait s'adjoindre, à la place d'un pair de l'évalué, une compétence correspondant aux fonctions ou au niveau envisagés. Il s'agira de séquences éducatives ou théoriques imposées, définies par le jury et en adéquation avec les ambitions affichées. Le relevé de conclusions qui sera établi portera un jugement net sur les vœux émis et prendra une position claire sur les facilités à accorder à l'enseignant dans certains cas (décharge pour préparation, pour recherche, voire année sabbatique..).

Au cours des neuf années de carrière suivantes (sauf demande de sa part nécessitant un examen particulier ou ... basculement personnel hors normes appelant contrôle et éventuellement sanction disciplinaire), l'enseignant sera simplement et naturellement suivi dans son travail par la structure d'aide et de conseil de proximité que constituent les chefs d'établissement et les conseillers pédagogiques de bassin, comme il sera épaulé en continu par ses collègues des équipes pédagogiques. En cas de demande de mutation, le chef d'établissement sera habilité à porter une mention complémentaire au dossier de l'enseignant valant évaluation interne à l'établissement sur la façon de servir.

¹⁶ L'enseignant ayant d'abord vocation à enseigner et pour bien enseigner, à construire en situation son expérience professionnelle, le champ autorisé des éventuels vœux spécifiques pourrait exclure, avant la fin de la douzième année d'exercice, des fonctions non strictement enseignantes.

Au cours de sa douzième année de service, un *rendez-vous de carrière* sera proposé à l'enseignant. S'il n'est candidat à aucune modification de parcours particulière, ce rendez-vous prendra la forme d'une évaluation formative sur le modèle de l'évaluation précédente "hors vœux spécifiques". Lors de l'entretien approfondi portant sur l'expérience professionnelle acquise, les responsabilités assumées, les travaux personnels engagés, l'implication dans le projet d'établissement, le jury sera conduit en particulier à apprécier tous les éléments portés à sa connaissance par l'enseignant et validés par l'autorité universitaire (compléments de formation diplômante, stages effectués, résultats de recherche, etc.). Le jury, dans son relevé de conclusions, pourra proposer des prises de responsabilités et encourager des ambitions non formulées.

Des vœux spécifiques pourront avoir été émis, concernant cette fois un éventail complet de fonctions ou de responsabilités : coordination de bassin (mission de conseiller pédagogique), préparation de l'agrégation interne, inscription sur une liste d'aptitude, travail de recherche, PEP, CPGE, demande de détachement, préparation d'un concours administratif ou de recrutement interne (chef d'établissement, IEN/IA-IPR, autres...). Ils donneront lieu, comme dans le cas précédent et suivant les mêmes modalités, à des compléments d'évaluation à la discrétion du jury, modifié à cette fin.

Cette procédure de la douzième année sera reconduite, pour un nouveau *rendez-vous de carrière*, au cours de la vingt-quatrième année. Dans l'intervalle et sauf problème particulier, c'est dans le cadre du suivi de proximité déjà indiqué pour la période troisième - douzième année (évaluation formative en continu non formalisée) que l'enseignant poursuivra son parcours. Ses demandes de mutation feront l'objet de mentions complémentaires du chef d'établissement portées à son dossier. Bien entendu, des *entretiens de carrière* (voir plus haut) lui seront accordés à sa demande, en fonction de l'évolution de ses attentes et pour le conseiller.

Il est impératif d'insister sur un principe: les différents jurys d'évaluation devront absolument prendre leurs responsabilités et être clairs dans la définition des profils professionnels à laquelle ils aboutiront, car le profil sera un critère fort d'attribution de fonctions.

Il est sans doute nécessaire aussi de préciser quelques points :

- Nous parlons dans les situations d'évaluation formative (hors vœux spécifiques) de séquences éducatives et non de séquences pédagogiques. La nuance extensive est là pour ouvrir le champ des possibles. Si, attaché à son dialogue individualisé avec ses élèves, l'enseignant souhaite en présenter les facettes et en marquer les réussites, il peut évidemment le faire et, dans le droit fil des usages actuels, choisir des séquences pédagogiques. Mais il peut tout aussi bien, investi dans une ou des équipes, soucieux de valoriser ce qu'une approche multiple et / ou transversale peut apporter à des classes, présenter avec des collègues un travail de groupe. Au delà même, on rappellera que l'animation / prise en charge d'une séance collective, par exemple de confection / mise au point partagée d'un devoir

commun à divers groupes d'élèves d'un même niveau, est également une "séquence éducative ". Etc.

- Nous évoquons, à l'initiative des jurys d'évaluation, l'encouragement d'ambitions non formulées. Allons plus loin et soyons plus net : la détection des compétences, le repérage des compétences susceptibles, dans des missions particulières, dans des tâches spécifiques, d'enrichir le fonctionnement global du système éducatif sont de la mission des jurys. Ceux-ci devront donc, et d'abord leurs présidents, par les vues d'ensemble qu'autorise leur position fonctionnelle (corps d'inspection), être particulièrement attentifs à cette dimension de leur appréciation. Cela recoupe en l'élargissant l'impératif précédemment souligné.

Un dernier rendez-vous valant cette fois *bilan de carrière* sera prévu, sur le modèle "hors vœux spécifiques" des rendez-vous précédents, au delà de la trente-sixième année d'exercice. Son enjeu : gratifier une carrière généreuse et engagée jusqu'à son terme au service du système éducatif par l'accès dans le corps statutaire à une classe particulière, à définir, ouvrant des droits à une pension de retraite significativement valorisée. Il n'y a là que la prise en compte cumulative de l'ensemble des engagements de l'enseignant dans les différents postes occupés, engagements qui, à travers les responsabilités particulières qu'il aura assurées et les efforts de formation personnelle qu'il aura consentis pour y donner sa pleine mesure, explicitent et signent son excellence. Cela, sans négliger bien entendu les traces de son parcours pédagogique.

4.4 LE CONTROLE DE QUALITE

La sanction des défaillances, perçue comme indispensable, une fois franchies certaines limites, est par ailleurs dénoncée comme mal assurée dans le système actuel.

Sans nous pencher sur la fiabilité, en amont, des procédures (concours) de recrutement, nous avons évoqué ci-dessus en termes d'évaluation après trois années d'exercice (titularisation acquise) le possible repérage de défauts rédhibitoires pouvant déboucher sur une révocation. Il s'agit là d'un cas extrême. Des aléas de vie privée, non maîtrisés, peuvent induire, plus loin dans le parcours, des comportements irréversibles incompatibles avec l'exercice du métier. Autres cas extrêmes. Ces situations exceptionnelles seront traitées ... dans l'exception.

Pour le tout venant - si on nous permet l'expression - des défaillances, dont chacun sait bien qu'elles sont actuellement connues et repérées en dehors des procédures d'inspection (qui même, telles qu'elles fonctionnent, peuvent peiner à les confirmer), nous comptons en fait sur l'efficacité du suivi de proximité que nous prônons tant au niveau de l'établissement (projet ; équipes) que du bassin (conseillers pédagogiques). Décelée le plus souvent informellement, la défaillance peut être traitée de même, dans le soutien actif voire la pression

chaleureuse du réseau des proches collègues et interlocuteurs. Dans le cadre aussi, disons-le autrement, du savoir faire managérial du chef d'établissement.

Si le problème perdure et s'aggrave, un jury spécial de " contrôle de la qualité " pourra être convoqué à la demande du chef d'établissement. Composé sur le modèle des jurys d'évaluation des rendez-vous de carrière, il ira à la rencontre de l'enseignant concerné et examinera avec lui de façon approfondie les différents aspects de ses activités et de ses manques dénoncés. Au delà des sanctions spécifiques d'ores et déjà prévues par les textes en vigueur, qui doivent lorsque c'est nécessaire être effectivement appliquées, ces jurys de contrôle doivent voir leurs conclusions pouvoir déboucher aussi sur des réorientations professionnelles, fonctionnelles, éventuellement hors éducation nationale (mais évidemment dans la fonction publique), dans tous les cas où le " déséquilibre pédagogique ", trop pénalisant pour le processus de formation des élèves, reste associé à des compétences toujours performantes dans un autre cadre.

4.5 RETOUR SUR LA FORMATION CONTINUE

Les paragraphes précédents ont, ici ou là, parlé de formation (§ 4.1 et § 4.2) et une incidente à propos des conseillers tuteurs a, dans le § 4.2, partiellement assimilé à une période de formation continue une période de prise de responsabilité (encadrement de stagiaires). Cette idée, implicite, court tout au long de notre présentation des différentes fonctions ou missions particulières dont l'enseignant peut être chargé au sein de l'établissement comme au sein du bassin de formation.

Précisons. Dans une perception de la formation continue comme extérieure au formé, l'histoire récente des parcours enseignants est riche. L'institution a produit dans les années quatre-vingt les MAFPEN (Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale), présidées par des " chefs de mission " universitaires. Cette structure a disparu en tant que telle, mais ses tâches et d'abord la conception et la mise en œuvre des PAF (Plans Académiques de Formation) ont été maintenues sous d'autres formes au sein des organigrammes rectoraux qui l'ont absorbée.

Les PAF sont essentiellement des catalogues de stages, aux intitulés précis, aux thèmes préétablis, qui s'adressent à des individus et plus rarement à des équipes. Des possibilités restent, si des attentes locales fortes et pré-structurées se manifestent qui ne nécessitent plus qu'un formateur, de construction de stages " à la demande " d'un collectif. Elles sont minoritaires.

Le PAF, quoi qu'il en soit, est désormais un classique du paysage enseignant dont nous n'avons en aucune façon envisagé d'étudier la pertinence et l'efficacité. Les PAF engagent des moyens considérables et leur évaluation est donc naturelle. Mais elle est à traiter ailleurs. Nous avons, pour ce qui nous concerne, privilégié à travers nos propositions, la formation continue comme dimension intimement connexe au développement du projet local

(d'établissement, de bassin) et au maillage des responsabilités fonctionnelles induites. Le réseau de conseillers pédagogiques que nous avons proposé est aussi un réseau de formation continue au plus près du terrain.

Passée sa formation initiale, au delà du concours de recrutement et du stage en situation préalable à sa titularisation, l'enseignant a longtemps été, est encore souvent, seul. L'institution a tendance, dans sa logique interne, à continuer à s'adresser à lui dans le cadre d'une formation continue peu différente dans ses approches de la formation initiale : une parole octroyée dont l'enseignant-élève est censé faire son miel. Or, nous l'avons écrit en ouverture du paragraphe 4.1. : *“ L'enseignant n'est pas, n'est plus, dans la logique du projet, seul ”*. Dès lors et dans cette même logique, la formation continue sur laquelle il va construire ses développements de carrière doit être une formation de proximité qu'il va lui même bâtir en s'appuyant sur des échanges, sur des recherches partagées, sur la mise en commun et en équipe de ses attentes, sur le dialogue actif avec les conseillers pédagogiques du bassin ... mais aussi sur des prises de responsabilité qui “ obligent ”.

Tout instituteur, tout professeur le sait : on ne maîtrise bien que ce que l'on a enseigné. Extensivement : on ne continue à se former, à s'enrichir que dans l'effort que commande la pratique. Connaître la Guerre de Troie, c'est d'abord l'avoir racontée. C'est être passé d'Homère à Virgile avant de rebondir sur Giraudoux et Kazantzaki pour se poser la question peut-être, avec ses collègues, de la meilleure manière de faire le trajet inverse et d'en transmettre les fruits. Se former continûment à son métier, c'est le pratiquer, non dans sa tour d'ivoire, mais dans l'effort réparti des préparations croisées, des visites de classe échangées, des thèmes communs développés en parallèle.

Nul n'a la science infuse. Prendre la responsabilité de la coordination d'une discipline, de la coordination pédagogique d'une classe, de la coordination d'un thème transversal, du suivi critique (à la demande) d'un thème développé par un autre, engage et oblige à un effort personnel, à un travail d'enrichissement ou de mise au point propre pour être à la hauteur de la tâche acceptée. Dès lors prendre une responsabilité devient une démarche de formation continue. Toutes nos propositions de mobilité fonctionnelle sont donc aussi en ce sens des propositions de formation continue.

On peut d'ailleurs, sans paradoxe aucun, penser ainsi la gestion des tâches locales au sein d'une équipe pédagogique, dans cette dualité où l'attribution d'une mission peut être quelquefois, à côté de l'accomplissement et de l'optimisation d'une compétence reconnue (démarche que nous avons privilégiée), une thérapeutique volontariste : parce que je connais imparfaitement ce thème, parce que j'ai incomplètement réfléchi jusqu'ici dans cette direction, parce que je manque de pratique sur cet aspect du métier, dans la confiance d'une équipe solidaire où les attributions circulent, j'en prendrai cette année la responsabilité et j'y compléterai, dans l'effort exigeant que dès lors je m'impose et avec le soutien des autres, ma propre formation.

Soyons sans illusion : ce discours renvoie à une profonde transformation des esprits et des usages. Il flèche néanmoins aussi notre prospective.

Nous venons d'évoquer plus haut les conseillers pédagogiques et leur dimension dans le domaine de la formation continue au plus près des collègues. Nous avons indiqué que ces conseillers eux-mêmes pourraient, pour leur propre formation, s'appuyer sur le corps d'inspection ... dont il semble évident d'attendre qu'il maintienne, à travers un nécessaire dialogue avec l'université et la recherche, son propre potentiel de compétences au meilleur niveau.

C'est donc finalement tout le réseau décrit qui est perçu comme un dispositif de formation continue auto-construite. Pour que cette description, qui n'interdit en rien des démarches d'initiative plus individuelle, fasse lever des mises en œuvre, les deux contraintes d'évidence sont le temps (la disponibilité des enseignants) et l'impulsion (l'aptitude des acteurs en position d'impulsion : l'encadrement). Les deux contraintes sont en partie liées. On retrouve là comme ailleurs la question essentielle : le système éducatif sait-il, saura-t-il se donner les cadres intermédiaires capables - dans le contexte d'une autonomie maîtrisée mais effective des établissements et des bassins - de construire par ensembles homogènes emboîtés un système quasi complet de réponse aux problèmes de la formation, continue comme initiale ?

4.6 LES EVALUATEURS - CADRES

Les présentations précédentes font référence à des procédures d'évaluation et d'attribution de fonctions fortement dépendantes des structures habituelles d'encadrement (chefs d'établissement, corps d'inspection, etc.). Il va de soi que toute discussion sur l'évaluation renvoie aussi à une discussion sur les évaluateurs.

Le problème n'est pas neuf : comment s'assurer de leur qualité ? Comment se prémunir contre un éventuel arbitraire ? On est là face à une vraie difficulté.

Le système éducatif souhaite, en vue de l'amélioration constante de sa performance dans l'accomplissement de sa mission, dégager en son sein les personnalités les mieux à même de structurer, de guider, de piloter, cette amélioration. Rien ne prouve que les procédures actuelles de choix desdits cadres soient toujours pertinentes et aboutissent à des décisions optimales. La question se pose immédiatement, lorsqu'il s'agit de l'évaluation des enseignants au niveau des établissements (chefs d'établissement) et de leur pilotage direct (IA-DSDEN), comme au niveau du corps d'inspection le plus proche du terrain (IEN - IA-IPR).

4.6.1 LES CHEFS D'ETABLISSEMENT

La fonction exige des qualités managériales et relationnelles, une aptitude à la négociation et au dialogue avec les partenaires du système éducatif dont il n'est pas assuré qu'elles soient dans le prolongement direct des qualités

pédagogiques. Elle exige aussi une compétence et une expérience pédagogiques, permettant une lecture informée des démarches éducatives. Le protocole d'accord relatif aux personnels de direction et ses annexes et prolongements (BO n° 1 spécial du 3 janvier 2002) fixent le cadre et les conditions d'exercice du métier. Il n'y a là toutefois qu'un texte et des affirmations volontaristes. La qualité de fait des personnels en place ou à recruter reste le problème majeur.

L'envergure intellectuelle du chef d'établissement ne doit pas être contestable. Il ne peut être le simple exécutant d'une politique éducative qui le dépasse et sur laquelle il ne parviendrait pas à développer une réflexion autonome. La formation au métier doit pouvoir, par ailleurs, inclure un élargissement de sa polyvalence culturelle, le mettant en mesure de dialoguer efficacement avec les spécialistes que sont les enseignants qu'il a vocation à piloter et à évaluer dans l'accomplissement de leur tâche. Et la fonction demande du charisme.

Les procédures de recrutement puis de formation doivent peut-être davantage tenir compte de ces impératifs, revoir, modifier et/ou durcir leurs exigences. Il est à noter que le récent principe d'accès aux fonctions par détachement (BO du 11 avril 2002), qui permet un essai contradictoire, prend en compte de fait ces inquiétudes et, en instituant pour le système et l'individu un droit à l'erreur, lève partiellement l'hypothèque de l'irréversibilité d'un mauvais choix.

Une remarque annexe : nous avons mis l'accent plus haut sur le développement d'une autonomie locale de moyens permettant de valoriser l'effort et l'investissement des enseignants par l'attribution de responsabilités diversifiées (avec indemnités associées). Nous avons essayé alors de décrire des procédures de désignation diluant le risque d'arbitraire et/ou de népotisme. Si on peut imaginer que le chef d'établissement dispose d'un droit de veto, il ne doit pas pouvoir imposer aux équipes pédagogiques ou éducatives des choix résolument contraires à leurs propositions et d'éventuels conflits irréductibles à ce niveau doivent être tranchés par le conseil d'administration, si nécessaire, après avis du corps d'inspection.

Mais revenons-y : ce problème du recrutement, du profil, de la compétence et de la qualité du chef d'établissement est absolument essentiel. On ne fait ici que l'effleurer, sans pouvoir le traiter sur le fond. Il est la clé de voûte de la construction de la notion même d'autonomie des établissements... et il n'y a pas projet sans autonomie. Or le système éducatif ne s'est évidemment pas historiquement constitué sur ce principe. Ses cadres intermédiaires sont largement les héritiers de modes de fonctionnement jacobins qui les imaginent peu prendre des initiatives fortes. Nous sommes donc dans une période difficile où des fonctionnaires d'autorité doivent accoucher de pratiques sans lien de continuité avec l'essentiel des critères sur lesquels ils ont été recrutés. Il faut être conscient de ce que c'est à ce niveau que se jouera la réussite ou l'échec de toute transformation du système éducatif. Il n'y aura pas d'avancée réformiste, dans les directions que nous préconisons ou d'autres, si le moyen n'est pas trouvé de résorber cette difficulté. Flécher quelques pistes nous éloignerait trop du thème du présent rapport. Mais le problème doit être posé.

4.6.2 LES INSPECTEURS D'ACADEMIE-DSDEN

On arrive là à un niveau de responsabilité dans le pilotage du système éducatif qui justifie les exigences les plus fortes. La capacité d'assimilation et d'appropriation des finalités essentielles du projet éducatif national, l'intelligence manœuvrière permettant de gérer à l'échelon d'un département les projets d'établissement au plus près des difficultés locales qui les sous-tendent, sans aboutir à une perte de sens collectif, sont des qualités indispensables et rares.

A travers les directives qu'il donne aux chefs d'établissement, le DSDEN va fixer la hauteur de vue à laquelle ceux-ci vont penser le sens et déterminer les modalités opérationnelles de leur mission. Son pilotage joue un rôle déterminant. Il va définir, d'une part, les marges d'autonomie à l'intérieur desquelles les chefs d'établissement vont pouvoir jouer et faire jouer à leurs équipes la partition locale et, d'autre part, les souplesses du jeu de dominos fonctionnel qui va leur permettre de valoriser en interne les efforts de leur personnel et tirer profit au mieux des résultats de son évaluation.

Dans cette perspective, nous proposons de construire un vivier d'excellence par la création d'une École Nationale des Cadres du Système Éducatif (EN-CSE). Le niveau des épreuves de recrutement de cette EN-CSE devrait la mettre à parité avec l'ENA, des conventions étant à passer qui pourraient autoriser des échanges, une année de formation complémentaire (principe des écoles d'application post-scolarité généraliste fonctionnant par exemple à l'École Polytechnique) permettant à chacune d'être école d'application pour l'autre. On ouvrirait ainsi utilement le système clos de l'Éducation Nationale à la haute fonction publique, et réciproquement.

Le vivier ainsi créé alimenterait les besoins en Inspecteurs d'Académie DSDEN mais aussi au delà, les besoins en inspecteurs généraux et en recteurs.

Une telle école de cadres n'est pas concevable dans le prolongement direct de la formation initiale. Son accès, connaissance approfondie du système éducatif oblige, doit être réservé à des enseignants titulaires ayant accompli au moins douze années de service.

On peut imaginer un pré-recrutement appuyé sur les jurys d'évaluation des rendez-vous de carrière ouvrant sur une année de préparation (dont 12 semaines de stages – rapport de stage pris en compte lors du concours d'admission). En cas de succès, une scolarité de deux ans dont un semestre de stages pourrait déboucher sur une prise de fonctions d'un an dans un poste de DSDEN adjoint ou de Secrétaire général adjoint d'un rectorat avant titularisation, ou toute autre responsabilité analogue.

Est effleurée au passage une autre question, essentielle dès lors qu'il s'agit du pilotage du système éducatif et de la mise en œuvre de modifications (ici l'évaluation des enseignants) qui touchent au cœur de la structure de formation pré – universitaire : le profil des recteurs. Les évoquer comme possibles “ sortants ” de l'EN-CSE c'est envisager de renoncer à se limiter aux modalités actuelles de choix, si spécifiques qu'elles privent probablement et de façon

dommageable l'éducation nationale de serviteurs compétents et efficaces mais n'ayant pas le seul profil réputé encore aujourd'hui "standard". Simple remarque.

4.6.3 LES IEN ET IA-IPR

Dans la construction que nous proposons, l'évaluation formative des enseignants, démarche d'impulsion, de soutien, d'aide et de conseil plus que de jugement, est confiée à un réseau de conseillers pédagogiques, coordonnateurs de bassin. Ce réseau doit être encadré, animé et piloté (plan de travail, modalités d'intervention, réflexion propre, formation continue de ses membres, ...). C'est le rôle des IEN et IA-IPR.

Les IEN/IA-IPR devront, on l'a dit, être membres ou présidents des jurys d'évaluation chargés des *rendez-vous de carrière* des enseignants titulaires. Ils ont par ailleurs la responsabilité des jurys de titularisation, sont impliqués dans les procédures de recrutement (concours) ou de certification (examens) ; et, en position de conseillers (du DSDEN pour le premier degré, du recteur pour le second), ils peuvent être sollicités pour des missions particulières.

On retrouve au niveau de ces corps d'inspection les inconvénients de la dichotomie "premier degré/primaire" - "second degré" au regard du cursus réputé continu de la scolarité obligatoire (cf. notre préambule au § 1.2). Dans l'attente de modifications structurelles qu'il n'appartient pas à ce rapport de proposer, il reste - et on l'a évoqué plus haut au § 4.2 - à souligner immédiatement la nécessité d'une collaboration renforcée IEN-IA-IPR. Les deux fonctions répondent fondamentalement au même souci d'encadrement et de suivi de catégories d'enseignants distinctes mais aux préoccupations convergentes en termes de prise en charge des élèves. L'évaluation des personnels devant tendre à l'amélioration du fonctionnement du système, une culture partagée sinon commune doit permettre aux IEN et aux IA-IPR de consolider réciproquement leurs approches pédagogiques avec plus d'ouverture à la jonction CM2-Sixième.

Au niveau de nos constats et malgré l'exigüité de nos "échantillonnages", le discours sur le métier, ses difficultés et ses cohérences nous est apparu comme plus nettement structuré chez les IEN. Cela peut aussi venir de l'antériorité historique d'un corps au passé sans doute à réinterpréter si on veut en tirer des leçons pour la suite, mais structurant. La fonction d'IA-IPR est plus hésitante. Elle est aussi nettement moins dessinée en termes de moyens mis à sa disposition. Un prestige et une ambition qui s'appuient sur des secrétariats étriqués et des pouvoirs incertains risquent fort d'installer dans le domaine en principe central de l'évaluation un simple et improbable magistère du verbe.

Dans les perspectives que nous dessinons, les deux fonctions sont de conseil (des DSDEN, des recteurs) et de pilotage (des réseaux de conseillers pédagogiques). Elles doivent concourir fortement à l'animation de réseaux de fait de chefs d'établissement (de directeurs d'école) qu'elles aident au besoin à faire naître. Elles doivent aider conjointement à l'émergence et à la structuration

de projets de bassin. À côté d'un approfondissement, par l'action, de leur connaissance du système éducatif, elles doivent s'installer dans un dialogue avec le savoir par le biais de contacts universitaires suivis qui fasse vivre leurs compétences de départ et les mettent en position de jouer pleinement leur rôle dans l'animation et la formation continue des réseaux de conseillers dont elles ont la charge.

La scolarité obligatoire exige un regard polyvalent, le lycée a besoin de l'attention d'un spécialiste. La mise en place de conseillers pédagogiques distribue les tâches avec un " entre – deux " plus ambigu pour le collègue auquel des collaborations croisées doivent pouvoir, même informelles, donner du sens. Les IEN, les IA-IPR pilotent ces " regards ", cette " attention ".

La position de pilotage ainsi retenue dans nos projections pour ces corps d'inspection impose d'examiner les procédures de recrutement associées et le cas échéant de les revoir. Il serait probablement fructueux d'avoir une vision ouverte de la fonction.

L'EN peut avoir occupé (voire doit avoir occupé ; la procédure souple de détachement dans la fonction s'y prête) et envisager de reprendre sans quitter le corps des fonctions de principal de collège. L'IA-IPR peut avoir occupé (voire doit avoir occupé ; la procédure souple de détachement dans la fonction s'y prête) et envisager de reprendre sans quitter le corps des fonctions de proviseur. De tels allers – retours sont bénéfiques. L'EN est certifié ou agrégé. L'agrégation est nécessaire à l'IA-IPR. Des compléments universitaires généralistes peuvent être / doivent être demandés (DESS sur le système éducatif ; DESS de didactique ; autres ...)

Le principe de détachement pour deux ans avant titularisation dans la fonction en position de stagiaire encadré au sein d'une inspection académique ou d'un rectorat pourrait être retenu et donner la possibilité parallèle de mener à bien des compléments de formation tels qu'évoqués

Le concours d'entrée, l'admission et la formation reçue à l'EN-CSE introduite plus haut permettent à l'EN, à l'IA-IPR d'envisager des prolongements de carrière

Expert de bon niveau (voire de haut niveau) du système éducatif, l'EN, l'IA-IPR doit par sa vision globale de la formation initiale, assurer les cohérences d'ensemble, en particulier transversales, veiller à l'entretien des compétences des enseignants, contrôler si besoin est les dysfonctionnements apparus et prendre ou proposer les mesures nécessaires à leur résorption. Il pilote et il gère des équipes, des réseaux.

Il ne semble pas nécessaire de pousser dans ces perspectives à une inflation des effectifs et on peut même envisager (prudemment) pour les IA-IPR des extensions de responsabilité par définition de domaines de connaissances élargis et cohérents (Disciplines scientifiques ; Langues vivantes ; Disciplines artistiques ;..) sous réserve de deux exigences :

- Les moyens qui leur sont accordés doivent, plus et mieux qu'aujourd'hui (et spécifiquement pour les IA-IPR) les mettre en mesure de prendre du recul, de réfléchir, pour travailler efficacement sans avoir à assurer par exemple des tâches qui relèvent plus du secrétariat que de leurs missions propres. Ils doivent être, à ce niveau, effectivement secondés.
- Lors d'expertises disciplinaires qu'ils jugent exigeantes, pour une mission d'étude spécifique demandée par le recteur ou le DSDEN, plus simplement quand ils en sentent le besoin pour la formation continue des conseillers pédagogiques, ils doivent avoir la possibilité de s'appuyer sur un professeur de lycée (éventuellement de profil CPGE) ou d'IUFM, sur un chargé de cours à l'université (type PRAG), sur une compétence ponctuelle (universitaire, enseignant - thésard ou chercheur), sur un intervenant extérieur qualifié (professionnel hors système éducatif). Ils doivent disposer des moyens d'exercer cette possibilité. Elle doit être prévue et codifiée dans ses choix (appel à candidature). De telles missions ponctuelles participent par ailleurs de l'offre générale de mobilité professionnelle que nous souhaitons en direction des enseignants en poste et s'y inscrivent au titre d'expansion de la carrière.

5 RECAPITULATIF DES PROPOSITIONS

1. Avancement uniforme et suppression de la notation au bénéfice d'une carrière au profil professionnel diversifié

2. Pour une progression appuyée sur un suivi de proximité – évaluation formative informelle en continu.

Suivi du chef d'établissement. Travail par objectifs dans le cadre du projet d'établissement et suivi individuel. En cas de demande de mutation, mention complémentaire portée au dossier.

Suivi solidaire des équipes pédagogique, éducative, des coordonnateurs d'établissement. Travail par objectifs dans le cadre du projet d'établissement et soutien collégial.

Suivi des conseillers pédagogiques de bassin. Soutien – conseil : individuel et au sein de l'équipe d'établissement, à l'intérieur des directives générales du corps d'inspection.

3. ... Avec définition, formalisation de responsabilités - missions temporaires valant diversification de la carrière, toute mission ouvrant droit à indemnité de sujétion spéciale ou avantage équivalent

Établissement

Professeur principal
Coordonnateur disciplinaire
Coordonnateur transversal
Conseiller - tuteur (stagiaires)
Mission particulière (à définition locale / projet d'établissement)

Bassin de formation

Conseiller pédagogique disciplinaire
Conseiller pédagogique transversal
Mission particulière (à définition locale / projet de bassin)

Autre cadre

Vacations IUFM
Mission d'appui pédagogique CRDP – CDDP
Mission particulière (de la définition du corps d'inspection, du DSDEN, du recteur..)

Disponibilité, décharge

Préparation d'un concours interne
Travail de recherche

4. ... Dans une démarche scandée par des rendez-vous de carrière ...

Année E : titularisation et entrée dans la carrière. Première affectation (3 ans)

Année E+3 : premier rendez-vous de carrière; jury d'évaluation ; discussion d'objectifs ; relevé de conclusions versé au dossier ; ouverture sur des possibilités de mutation / de demande de postes spécifiques (ex. :CPGE) / d'accès à des responsabilités particulières

Années E+12, E+24 : deuxième et troisième rendez-vous de carrière. Jury d'évaluation. Discussion d'objectifs. Relevés de conclusions versés au dossier. À chaque rendez-vous, examen contradictoire du trajet parcouru, prospective sur le trajet à parcourir ; responsabilités assurées, souhaitées, etc.

Année E+36 : rendez-vous "bilan de carrière" pour accès éventuel à une classe particulière (pension de retraite majorée). Jury d'évaluation. Relevé de conclusions versé au dossier.

..... *et si nécessaire ponctuée d'entretiens de carrière* : entretiens - conseil accordés à la demande par le Chef d'établissement, l'IA-IPR, à l'occasion d'un souhait de développement de carrière particulier. Examen contradictoire du dossier augmenté ensuite de la mention de l'entretien, avec son objet

5. Avec un pilotage assuré par des personnels à qualification renforcée

Dans la logique du protocole d'accord relatif aux personnels de direction (BO n°1 spécial du 3 janvier 2002), réexamen des exigences des procédures et conditions de recrutement des chefs d'établissement.

Création d'une École Nationale des Cadres du Système Éducatif de haut niveau (EN-CSE : référence ENA – possibilités d'échange), base de recrutement des IA-DSDEN et au delà, inspecteurs Généraux et recteurs.

Réexamen des exigences des procédures et conditions de recrutement des IEN – IA-IPR.

6 UN PROTOCOLE EXPERIMENTAL ENVISAGEABLE

Allons un peu plus loin et plus concrètement dans la prospective et examinons si les propositions que nous faisons pourraient dans un premier temps et sans modification de structure lourde (mais avec des moyens appropriés) être mises à l'épreuve des faits.

Retenons un calendrier de principe: préparation de l'expérimentation en 2002-2003 et expérimentation entre 2003 et 2006 : montée en puissance sur trois années scolaires avec sortie de la phase expérimentale et adoption de modalités arrêtées sur la base de ses résultats à la rentrée 2006.

Ce calendrier veut s'inscrire dans les perspectives démographiques de large renouvellement à cinq ans du personnel du système éducatif, des modalités nouvelles s'installant d'autant mieux qu'elles impliquent des acteurs sans passé professionnel.

6.1 *PREPARATION DE L'EXPERIMENTATION (2002-2003)*

Mise en place (administration centrale) d'une cellule de réflexion, ultérieurement de pilotage : Cellule d'Expérimentation de Nouvelles Modalités d'Évaluation (C.E.N.M.É.). La structure en pourrait être la suivante :

- un responsable, chargé de mission nommé par le ministre (temps plein),
- un IGEN et un IGAENR (temps plein),
- un spécialiste TICE / Moyens informatiques généraux de communication (temps plein),
- un représentant DESCO - Un représentant DPATE - Un représentant DPE,
- un représentant DPD,
- un secrétariat permanent et des moyens bureautiques,
- un bureau / salle de réunion,
- un local informatique et internet équipé.

6.1.1. *TRIMESTRE 1 : PLAN DE CHARGE DE LA CENME*

- Étude grossière de faisabilité ;
- Contacts syndicaux ; réactions ; recueil d'information ;
- Présentation de l'opération aux inspections générales ; réactions ; recueil d'information ;
- Présentation de l'opération aux recteurs; réactions; recueil d'information ;
- Pré-choix des terrains d'expérimentation (a priori : choix d'une ou deux académies volontaires pour la rentrée 2003) ;
- Première étude plus précise de faisabilité sur le terrain: travail avec les recteurs, les IA-DSDEN, les corps d'inspection : essai de chiffrage des moyens nécessaires (indemnités et avantages fonctionnels attribués aux

- enseignants, problèmes de remplacement) ; estimation des réticences et des enthousiasmes ;
- Rapport bilan et décision ministérielle de poursuite ou d'arrêt.

6.1.2. TRIMESTRE 2 : MISE EN ROUTE DE L'ACTION PYRAMIDALE A PARTIR DE LA CENME.

- Le choix des terrains d'expérimentation est confirmé ;
- Désignation au sein de chaque inspection générale d'un Groupe d'Expérimentation d'une quinzaine de membres (GÉ-IGEN / GÉ-IGAENR) qui travaillera en collaboration avec la CENMÉ et sera chargé d'interventions sur le terrain. Chacun de ces groupes sera coordonné par l'IGEN / IGAENR membre de la CENMÉ.
- Dans un pilotage – suivi d'ensemble par la CENMÉ :
 - ✓ Mise en place (dans chaque rectorat) d'une structure relais académique de la CENMÉ (SRA-CENMÉ) organisée comme suit autour d'un responsable - chargé de mission désigné par le recteur (un IA-IPR – temps plein) :
 - Un secrétariat permanent
 - Un spécialiste TICE / moyens informatiques généraux de communication
 - Les moyens associés (équipement informatique et bureautique)
 - Un correspondant par inspection académique (un IEN désigné par l'IA-DSDEN, doté des moyens appropriés).
 - Un correspondant par bassin (un chef d'établissement volontaire / désigné par l'IA-DSDEN avec moyens complémentaires appropriés).

À ce niveau (rectoral) l'expérimentation est la priorité des corps d'inspection territoriaux dont l'action est coordonnée par la SRA- CENMÉ.

- ✓ Plan de charge rectoral (SRA-CENMÉ) :
 - Information des IA-DSDEN, des corps d'inspection territoriaux ;
 - Information des représentants syndicaux ;
 - Analyse des retards d'inspection à résorber impérativement, l'expérimentation valant arrêt des inspections individuelles à la rentrée 2003 et pour trois ans, ce qui doit se faire sans pénalisation des personnels ;
 - Mise en route prioritaire des procédures de résorption (corps d'inspection) avec l'aide et l'appui en tant que de besoin de l'inspection générale (GÉ-IGEN) ;
 - Analyse par bassin, et dans les bassins par établissement, des possibles restructurations fonctionnelles locales associées à un développement de la notion de mission particulière “ dans le cadre de l'établissement ” et à la mise en place d'un réseau de conseillers

pédagogiques “ de bassin ”, avec l’aide et l’appui en tant que de besoin de l’inspection générale (GÉ-IGAENR) ; information des personnels.

- ✓ Les résultats de cette dernière analyse font l’objet d’un rapport – bilan du responsable de la SRA-CENMÉ sur la base duquel il sera procédé à un réexamen / renégociation des moyens à engager dans le cadre de l’expérimentation au niveau rectoral puis en remontant au niveau central (CENMÉ).

6.1.3. TRIMESTRE 3 : POURSUITE DE L’ACTION DANS LA MEME STRUCTURE

Principe de pilotage: suivi d’ensemble par la CENMÉ ; structures relais(SRA-CENMÉ) au niveau des rectorats.

- Plan de charge rectoral :
 - ✓ Suite et fin de la campagne de résorption des retards d’inspection avec l’appui de l’inspection générale (GÉ-IGEN).
 - ✓ Appel de candidatures pour la prise en charge des responsabilités fonctionnelles offertes à la rentrée 2003.
 - ✓ Gestion des candidatures :
 - a) Au niveau de l’établissement pour les missions locales avec l’appui de la SRA-CENMÉ ;
 - b) Avec mise en place de jurys d’évaluation expérimentaux sous la responsabilité de la SRA-CENMÉ (appui des inspections générales, GÉ-IGEN / GÉ-IGAENR) pour les fonctions de conseillers pédagogiques de bassin.
 - ✓ Bilan des résultats de la campagne de candidatures et des recrutements arrêtés ; gestion prévisionnelle des moyens (de remplacement en particulier).
- Rapport “Phase préparatoire 2002-2003 ” des recteurs (SRA-CENMÉ) à la CENMÉ.
- Rapport “Phase préparatoire 2002-2003 ” de la CENMÉ au Ministre

6.2 EXPERIMENTATION (2003-2006)

Les structures CENMÉ (et groupes d’inspection générale GÉ-IGEN / GÉ-IGAENR) et SRA-CENMÉ restent en place, aux places et avec les responsabilités de la phase préparatoire.

- ◆ Les inspections individuelles sont suspendues ;
- ◆ Aucun rendez-vous de carrière n'est prévu en 2003-2004 ;
- ◆ Les coordinations locales (missions particulières au niveau de l'établissement) et les réseaux de conseillers pédagogiques inventent leurs modes de fonctionnement du domaine du conseil, de l'animation pédagogique et de la formation continue sous la responsabilité et avec l'appui des corps d'inspection territoriaux agissant dans le cadre de la SRA-CENMÉ;
- ◆ Les établissements (chef d'établissement), les bassins (correspondant SRA-CENMÉ), les conseillers pédagogiques de bassin, utilisent les techniques informatiques de communication mises à leur disposition pour réagir au pilotage et répondre aux sollicitations de suivi en temps réel et en continu des structures d'animation et d'encadrement (SRA-CENMÉ) ;
- ◆ Les SRA-CENMÉ utilisent les techniques informatiques de communication mises à leur disposition pour réagir au pilotage et répondre aux sollicitations de suivi en temps réel et en continu de la CENMÉ ;
- ◆ Des bilans bi-trimestriels sont établis à chaque niveau de responsabilités ;
- ◆ Des bilans annuels sont établis à chaque niveau de responsabilités ;
- ◆ Des rendez-vous de carrière expérimentaux sont organisés à partir de la rentrée 2004 au bénéfice d'enseignants volontaires; les rapports des jurys d'évaluation sont versés à leur dossier ;
- ◆ À la demande des chefs d'établissement, des jurys expérimentaux de "contrôle de qualité" peuvent être convoqués. Leurs conclusions sont versées aux dossiers des intéressés et les suites à donner examinées par les autorités responsables ;
- ◆ Les répartitions de responsabilités fonctionnelles (missions particulières locales et conseil pédagogique) sont réexaminées annuellement par les structures d'encadrement correspondantes, agissant dans le cadre de la SRA-CENMÉ ; si nécessaire (conseillers pédagogiques défaillants ou souhaitant interrompre l'expérience), il y a renouvellement d'appel de candidatures et examen de celles-ci par des jurys d'évaluation expérimentaux.

6.3 SORTIE DE L'EXPERIMENTATION.

- ◆ Un bilan de l'expérimentation est établi à chaque niveau de responsabilités;
- ◆ Le rapport – bilan de la CENMÉ au ministre présente ses conclusions sur l'opportunité et la possibilité de généraliser et de pérenniser le dispositif expérimenté (sous réserve des retouches apparues indispensables à la lumière de l'expérimentation) ;
- ◆ Décision du ministre pour la rentrée 2006.

7 CONCLUSION

En remettant ce rapport au Haut Conseil de l'évaluation de l'école, nous sommes au terme d'une réflexion menée en commun pendant le premier trimestre 2002, période au cours de laquelle nous avons pu rencontrer toute une série d'acteurs importants du système éducatif français et, en premier lieu, une soixantaine d'enseignants.

Ces entretiens ont révélé un profond malaise de ces derniers, largement partagé par les chefs d'établissement, à l'égard des procédures actuelles d'inspection et de notation. Le système est jugé injuste, incohérent et inefficace. Cette insatisfaction intervient alors que l'immense majorité des pédagogues est à la recherche des moyens appropriés pour continuer à transmettre des connaissances et des méthodes d'apprentissage ainsi que pour préparer ses élèves à s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et à exercer leur citoyenneté.

Après avoir examiné différentes hypothèses, nous sommes parvenus à la conclusion qu'une réforme de l'appréciation des enseignants devrait chercher à satisfaire deux objectifs prioritaires :

- ◆ dépasser le cadre étroit de l'inspection individuelle pour les aider, par un conseil et un soutien pédagogique judicieux, dans l'exercice de leur métier,
- ◆ leur ménager davantage de possibilités de mobilité en cours de carrière,

et n'y parviendrait qu'en poursuivant un troisième :

- ◆ renforcer l'encadrement intermédiaire de l'école.

Nous en avons déduit que :

- ◆ mieux valait dans ces conditions renoncer à une caractéristique importante du système actuel d'évaluation des enseignants : le fait que la vitesse à laquelle l'enseignant gravit les échelons de son corps d'appartenance dépende de sa notation ; partant de là, la suppression de la notation elle-même s'est imposée ;
- ◆ qu'il convenait, en revanche, de mieux accompagner le mérite et l'effort des enseignants en leur offrant, chaque fois que ceux-ci souhaitent réinvestir ou renouveler leur excellence dans la relation pédagogique, une palette large de responsabilités, temporaires mais significatives, en particulier d'encadrement et de conseil à leurs collègues.

Si nous avons pris le risque de proposer une telle évolution, c'est d'abord parce que les procédures actuelles d'inspection, telles qu'elles sont vécues par la grande majorité des enseignants, ne semblent pas les aider à mieux faire. Tous ceux que nous avons interrogés nous ont dit rencontrer des difficultés importantes - plus importantes aujourd'hui qu'hier - pour enseigner dans leur

classe, face à des élèves moins dociles et sans doute moins disponibles pour apprendre qu'autrefois. Et ces enseignants se plaignent d'être laissés à eux-mêmes, même s'ils sont peu nombreux - peut-être par crainte de devoir dévoiler leurs échecs - à faire l'effort de s'ouvrir aux conseils de leurs collègues et de leur chef d'établissement, seuls recours possibles actuels de proximité.

Ce faisant, nous n'abandonnons pas, au contraire, toute idée de reconnaissance et de valorisation du mérite. Mais, au delà du flou de la notion - puisque tous s'accordent à dire que, quelle que soit la lucidité des inspecteurs, traduite en "qualité d'un geste d'enseignement dans la classe", son appréciation ne peut qu'être entachée d'aléas - nous pensons que c'est l'investissement personnel de l'enseignant dans la mise en œuvre du projet de son établissement qui doit d'abord être reconnu et valorisé :

- ◆ en lui permettant de se déployer (accès à des responsabilités locales),
- ◆ en l'insérant dans d'autres perspectives (bassin de formation),
- ◆ en le soutenant vers d'autres ambitions (développements de carrière).

Aider les enseignants dans l'exercice de leur métier difficile nous a semblé prioritaire. À cette fin nous proposons aussi une évolution de l'organisation de l'école qui renforce ses structures d'encadrement - soutien intermédiaire, tout en ouvrant cette mobilité en cours de carrière pour laquelle nous plaidons. A l'avenir, les enseignants auront, davantage qu'aujourd'hui, besoin de respirations, de périodes pendant lesquelles ils pourront sortir pour un temps de leur classe, s'enrichir au contact des autres en les enrichissant de leur expérience, trouver des occasions d'exprimer autrement les différents aspects de leurs potentialités. Il convient de leur donner de telles possibilités de s'investir, dans la conception pédagogique transversale, dans la mise en place éducative des projets, dans l'appui pédagogique ou méthodologique à leurs collègues, dans les transformations à venir du système.

Là, dans ces allers et retours entre son métier de base - le dialogue avec l'élève - et la prise de recul, l'élargissement du champ de l'action, la réflexion au bénéfice des autres augmentée de la réflexion des autres, pour mieux revenir ensuite à sa mission première, là nous semble être la reconnaissance professionnelle du mérite de l'enseignant. Et ceux qui emprunteront ces chemins devront, sous des formes appropriées, en être gratifiés.

L'évaluation sommative, telle qu'elle se pratique aujourd'hui, n'est pas abandonnée. Mais nous proposons de la réserver à quelques moments clefs de la carrière et - ce qui permettra d'en diminuer le caractère ponctuellement aléatoire - de l'incorporer, dans ses modalités comme en en confiant la responsabilité à un jury d'évaluation présidé par un IA-DSDEN (premier degré) ou un IA-IPR (second degré) à une approche plus large du travail de l'enseignant.

L'ensemble de ces propositions repose finalement sur un diagnostic - celui d'un changement de nature du métier de l'enseignant, qui ne se limite plus au seul face à face avec les élèves - et sur un pari. Le pari est que le mode de reconnaissance de l'effort et du mérite que nous proposons, et qui vise à

encourager la mobilité fonctionnelle, rencontrera les aspirations des enseignants, et que même ceux qui resteront dans leur classe apprécieront le soutien apporté par ceux de leurs collègues qui accepteront d'assumer - et qui seront reconnus aptes à le faire - des missions d'aide et de conseil de proximité. Le pari est aussi que leur travail en sera facilité et que la performance collective des établissements dans lesquels ils enseignent en sera améliorée.

Nous avons affirmé que replacer "*l'appréciation individuelle de chaque enseignant ... dans le cadre plus général de l'établissement*" (pour reprendre les termes de la loi d'orientation du 10 juillet 1989) supposait que tous les enseignants avancent à la même vitesse au sein de leur corps d'appartenance. On peut contester cette option - et d'ailleurs, les procédures de rendez-vous de carrière que nous proposons pourraient être appliquées dans un esprit différent. Nous pensons, quant à nous, qu'elle est une conséquence logique de l'amélioration des processus d'évaluation que nous avons tenté d'esquisser.

8 ANNEXE : SIGLES AUXQUELS IL EST FAIT REFERENCE DANS LE RAPPORT

BO ou BOEN	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
CAPE	Certificat d'aptitude au professorat des écoles
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire
CPE	Conseiller principal d'éducation
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CNP	Conseil national des programmes
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
CDDP	Centre départemental de documentation pédagogique
DESCO	Direction des enseignements scolaires
DHG	Dotation horaire globale
DPATE	Direction des personnels administratifs, techniques et d'encadrement
DPD	Direction de la programmation et du développement
DPE	Direction des personnels enseignants
DSDEN	Directeur des services départementaux de l'éducation nationale
EPL	Établissement public local d'enseignement
EPS	Éducation physique et sportive
HCéé	Haut Conseil de l'évaluation de l'école
HSA	Heures supplémentaires année
HSE	Heures supplémentaires effectives
IA-DSDEN	Inspecteur d'académie - directeur des services départementaux de l'éducation nationale
IA-IPR	Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
IO	Information et orientation
INRP	Institut national de la recherche pédagogique
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
SE	Syndicat des enseignants
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SGEN	Syndicat général de l'éducation nationale
SNALC	Syndicat national autonome des lycées et collèges
SNES	Syndicat national de l'enseignement secondaire
SNPEPS	Syndicat national des professeurs d'éducation physique et sportive
SNIA-IPR	Syndicat national des IA-IPR
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TPE	Travaux personnels encadrés
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

LES RAPPORTS ÉTABLIS À LA DEMANDE DU HAUT CONSEIL DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE

Ce rapport a été établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Comme tous les précédents, il n'engage pas le Haut Conseil, mais a permis d'étayer une discussion à partir de laquelle celui-ci a rendu un avis sur l'évaluation des enseignants du premier degré et du second degré.

Dans cet avis, le Haut Conseil souligne la difficulté à examiner sereinement la question de l'évaluation des enseignants, qui touche à l'honneur des personnes (évaluateurs, comme évalués) et dont l'abord est très souvent subjectif. Il propose des lignes d'évolution progressives et avance un ensemble de préalables, d'objectifs et de conditions pour une amélioration significative des procédures d'évaluation, qui sont à replacer dans la perspective d'une véritable gestion des ressources humaines et du pilotage tant des établissements que du système éducatif dans son ensemble.

Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école est une instance indépendante composée de 35 membres nommés pour une durée de trois ans : élus nationaux et territoriaux ; représentants des acteurs du système éducatif ; personnalités françaises et étrangères reconnues pour leurs compétences dans le domaine de l'évaluation du système éducatif.

Le Haut Conseil établit un rapport annuel sur l'état de l'évaluation du système éducatif. L'ensemble de ses avis et des rapports établis à sa demande sont disponibles sur son site : <http://cisad.adc.education.fr/hcee>