125 juillet 2012

REVUE TRIMESTRIELLE DU SI.EN - UNSA ÉDUCATION

L'inspection

RÉALITÉS & PROSPECTIVE

Passer du culte de l'évaluation à la culture de l'évaluation

LE **DOSSIER** | 12

Du culte de l'évaluation à la culture de l'évaluation

NOTRE **MÉTIER** | 8

Coup de Pouce CLÉ : un dispositif efficace pour l'apprentissage de la lecture ?

VIE **SYNDICALE** | 17

Formation initiale des **IEN** : pas si simple …

SI.EN SYNDICAT DE L'INSPECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE

UNSA éducation

CPPAP N° 0516 S 07856

Et si plus d'1 million de personnes soutenaient vos projets ?

Quand les enseignants se mobilisent pour réaliser leurs projets, ils créent leur propre banque. *En permettant à l'épargne de tous ses Sociétaires de financer les projets de chacun, la CASDEN démontre depuis 60 ans la performance d'un système bancaire coopératif.*

Rejoignez-nous sur **casden.fr** *ou contactez-nous au* **0826 824 400**
(0,15 € TTC/min en France métropolitaine)

L'offre CASDEN est disponible en Délégations Départementales et également dans le Réseau Banque Populaire.

casden
BANQUE POPULAIRE

Casden, la banque coopérative de l'éducation de la recherche et de la culture

CASDEN Banque Populaire - Société Anonyme Coopérative de Banque Populaire à capital variable - Siège social : 91 Cours des Roches - 77186 NOISIEL. Siret n° 784 275 778 00842 . RCS Meaux. Immatriculation ORIAS n° 07 027 138. BPCE - 50 rue Pierre Mendès France - 75013 Paris - RCS 493 455 042.

Illustration : Killoffer

SOMMAIRE | 125

ÉDITORIAL | 3
« Pour refonder l'école, il faudra passer des promesses aux actes »

NOTRE MÉTIER | 5
Rythmes scolaires : refuser les vains débats pour de réelles avancées | 5
École maternelle : la classe de cycle en milieu urbain, une utopie ? | 6
Coup de Pouce CLÉ : un dispositif efficace pour l'apprentissage de la lecture ? | 8
Les valeurs fondatrices de l'École républicaine | 10

LE DOSSIER | 12
Du culte de l'évaluation à la culture de l'évaluation | 12
Évaluation, amalgames et malentendus | 13
Inspecter ou évaluer ? | 14
Évaluation des enseignants | 15

VIE SYNDICALE | 16
Évaluations nationales en CE1 et CM2 : le rôle des inspecteurs | 16
Formation initiale des IEN : pas si simple … | 17
Suppression de la clause de mobilité pour l'accès à la hors classe | 18
Rémunérations accessoires : vers la fin du blocage ! | 18

TRIBUNE LIBRE | 19
« La laïcité, ce diamant qui nous fascine … » | 19

Directeur de la publication : **Patrick Roumagnac**
Directeur de la rédaction : **Michel Volckcrick**
Photo couverture © **Franck Montuelle**
Réalisation : Yellowstone - design.fr
Impression : **Compédit Beauregard**

CCPAP : **0516 S 07856**
ISSN : 1251-2028

4 numéros + numéro spécial
« l'Inspection, Réalités & Prospective - Annuaire des corps d'inspection de l'Éducation nationale »
Prix du numéro : 7,50 €
Prix du dossier spécial : 15 €
Abonnement : 4 numéros + dossier spécial : 40 €

SYNDICAT DE L'INSPECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE

SI.EN-UNSA Education
23, rue Lalande
75014 PARIS
Tel : 01 43 22 68 19
Fax : 01 43 22 88 92

« Pour refonder l'École, il faudra passer des promesses aux actes »

Après cinq années au cours desquelles le dialogue social a été réduit à une caricature, le changement qui vient d'être choisi par une majorité de français doit nécessairement être marqué par des évolutions visibles. A cet égard, les premiers actes de communication de notre nouveau ministre ne peuvent que nous satisfaire.

Il faut toutefois que nous soyons prudents et que nous ne nous laissions pas griser : l'attention dont bénéficie l'École s'inscrit certes dans les priorités du Président, mais comment ignorer les contraintes économiques qui vont peser sur les choix et conduiront inévitablement à des arbitrages ?

Dans ce contexte, nous ne demanderons pas l'impossible, mais nous exigerons le légitime !

A tous les niveaux du système éducatif, les inspecteurs exercent des responsabilités incontournables. Acteurs majeurs pour la mise en chantier des réformes dont l'École a besoin, ils n'en peuvent plus aujourd'hui du mépris et des tensions qu'ils subissent en permanence.

L'écoute est certes importante, mais elle ne suffira pas : des signes forts sont attendus et il faudra qu'ils soient obtenus au plus vite. Nous pouvons d'ores et déjà nous féliciter de la suppression de la clause de mobilité comme condition rédhibitoire pour l'accès à la hors-classe. Après des années de mobilisation contre ce qui apparaissait à la fois comme une injustice et comme une source d'iniquité, nous avons enfin été entendus.

Mais il faut aller plus loin. Il faut que soient entreprises les réformes ambitieuses sans lesquelles l'école du socle resterait une formule, sans doute plaisante et parfois porteuse d'évolutions locales, mais impossible à généraliser. La mise en œuvre d'un corps unique d'inspection préfigurera nécessairement l'émergence d'une culture renouvelée de l'encadrement et le développement d'une école de la réussite dans la continuité.

La refondation du système éducatif ne se fera pas à bas coût, par des retouches cosmétiques : c'est un vaste chantier dans lequel il faudra faire preuve d'audace pour remettre en cause les mécanismes de reproduction sociale qui minent le fonctionnement de l'École et conduisent inexorablement à l'exclusion des plus faibles.

Il serait ridicule de faire porter à ceux qui viennent de nous diriger la responsabilité de l'incapacité du système à répondre aux attentes de tous ceux qui voient en lui un vecteur d'émancipation ; si les dernières mesures du pouvoir ont indéniablement eu pour effet d'affaiblir l'École, elles ne suffisent pas à expliquer son inadéquation structurelle. C'est bien en ce sens qu'une réelle refondation est devenue indispensable. Gardons-nous pour autant de regarder avec nostalgie l'école d'hier ; c'est de neuf dont nous avons besoin, pas de l'ancien rapiécé !

Les inspecteurs et plus globalement tous les personnels engagés dans l'encadrement pédagogique seront un maillon essentiel pour construire une école plus juste et plus efficace au sein d'un système éducatif où prévaudront la confiance et le respect entre tous les acteurs engagés au service de la Nation et des jeunes.

Le candidat Hollande a su éveiller l'espoir d'une école refondée, reste maintenant au Président à donner corps à cette belle idée qui a largement porté sa campagne. Notre syndicat, pour sa part, continuera à faire preuve d'exigence pour que les promesses ne se diluent pas dans le quotidien.

De grands rendez-vous sont annoncés entre l'École et la Nation ; les inspecteurs entendent bien y participer ! **Le SI.EN-UNSA Éducation saura rappeler cette exigence…**

Patrick Roumagnac
Secrétaire général du **SI.EN-UNSA Éducation**

REPÈRES AGENDA

MAI

3
CAPN mutations des IEN
> [P. ROUMAGNAC - F. BOUGAULT - M. CHERFI V. COTTON - S. MARCEAU C. RAUX]
UNSA Éducation / Exécutif fédéral
> [F. BOUGAULT]

8
LILLE - Participation à la journée réservée aux organisations syndicales dans le cadre des **travaux du congrès du SNPDEN** [7 au 11/05]
> [P. ROUMAGNAC - F. MONTUELLE - M. VOLCKCRICK]

15
SI.EN - Réunion du Bureau national

22
POITIERS / ESEN - Rencontre
avec les lauréats du concours IEN 2012
> [P. ROUMAGNAC - F. BOUGAULT - F. MONTUELLE]

26
CESSON-SÉVIGNÉ (35) / Assemblée générale de l'Association Nationale des Conseillers Pédagogiques.
> [Le SI.EN était représenté par O. BOVYN, Responsable académique]

30
UNSA Éducation / Exécutif fédéral
> [F. BOUGAULT]

JUIN

8
Conseil supérieur de l'Éducation
> [P. ROUMAGNAC]

12 - 14
NARBONNE / Congrès de la FGR-FP.
> [D. GAUCHON - C. BARTHES - M. BECHTI]

14
CAPN des IEN
Fin de mouvement des titulaires ;
affectation des lauréats du concours 2012 ;
liste d'aptitude aux fonctions d'IEN ;
Titularisation des stagiaires.
> [P. ROUMAGNAC - F. BOUGAULT - M. CHERFI V. COTTON - S. MARCEAU - C. RAUX]

20
CTMEN
A l'ordre du jour *(entre autres)* :
projets de décret abrogeant la réforme de l'évaluation des enseignants et celui concernant l'avancement à la hors-classe pour les IEN.
> [P. ROUMAGNAC]

28
Conseil supérieur de l'Éducation
> [P. ROUMAGNAC]

JUIL.

...
SI.EN - Réunion de travail du secrétariat général
> [P. ROUMAGNAC - Y. DESTOT - F. BOUGAULT F. MONTUELLE - M. VOLCKCRICK]

BILATÉRAL

Rythmes scolaires : refuser les vains débats pour de réelles avancées

Le ministre de l'Éducation nationale affiche son intention de mettre en œuvre aussi rapidement que possible une partie des orientations du rapport de synthèse de la Conférence nationale sur les rythmes scolaires et aussitôt chacun de s'émouvoir…

Le parti du président sortant parle du « traumatisme » que créerait cette initiative chez les parents. Quel dommage que pendant cinq longues années les leaders dudit parti n'aient pas eu le courage de dénoncer le traumatisme subi par tous ceux qui ont eu à supporter le mépris absolu du ministère en place au motif qu'ils refusaient d'adhérer à l'ultra-libéralisme érigé en pensée d'État !

Et d'aucuns de gloser sur la « maladresse » de Vincent Peillon, ou sur celle de Jean-Marc Ayrault qui aurait « recadré » son ministre trop pressé, si ce n'est trop bavard. Soyons sérieux ! La question de la réussite des élèves, qui est bien sûr étroitement corrélée à celle des rythmes scolaires, mérite autre chose que ces querelles d'ego mises en exergue si ce n'est fantasmées par quelques chroniqueurs plus préoccupés de « pipolade » que de débat sociétal, ou par quelques politiciens déjà revanchards alors qu'ils viennent tout juste de perdre le pouvoir.

Arrêtons donc les mauvais procès

• nul doute que la nécessaire remise en cause de la semaine de quatre jours dans le premier degré fera l'objet de réflexions et d'ajustements qui seront l'occasion d'échanges entre le ministère et l'ensemble des partenaires concernés par cette question ;

• nul doute que les évolutions qui interviendront introduiront de nouvelles contraintes, lesquelles seront acceptées par tous si elles vont dans le sens de l'intérêt des élèves ;

• nul doute que des arbitrages devront être rendus et qu'ils impliqueront inévitablement le plus haut niveau du gouvernement, ne serait-ce que par la dimension interministérielle du dossier.

Arrêtons aussi les pertes de temps : les débats et les discussions ont eu lieu, les avis d'experts ont été rendus. Relancer aujourd'hui une énième consultation ne pourrait qu'introduire davantage de confusion, or le constat que mènent les inspecteurs sur le terrain permet d'affirmer que la semaine de quatre jours présente d'évidentes difficultés.

Certes, il est des élèves pour lesquels cette organisation ne semble nullement néfaste, mais force est de constater qu'il en est d'autres pour lesquels elle constitue réellement un frein aux apprentissages.

Nous faisons aussi le constat permanent des problèmes que rencontrent les enseignants pour mettre en œuvre la totalité des programmes. Le fait de compacter le temps de travail sur quatre jours a aussi eu des incidences néfastes sur l'organisation des emplois du temps.

Le vrai débat doit donc se situer aujourd'hui dans la recherche des meilleures modalités possibles pour aider tous les élèves à tirer le plus grand profit de l'enseignement dispensé à l'école. Il est clair que les conditions matérielles sont variables d'un territoire à l'autre et qu'elles impacteront forcément les choix arrêtés in fine au niveau local. Les contraintes de gestion des locaux et des transports, la prise en compte du hors-temps scolaire et des actions éducatives qui peuvent y être proposées, constituent autant de redoutables obstacles qu'il faudra franchir.

Il faut encore réaffirmer deux points essentiels

• la question des rythmes scolaires ne peut se limiter à l'organisation de la semaine ; elle nécessitera de se pencher sur la journée elle-même, mais aussi sur la gestion des projets éducatifs inscrits dans la durée ;

• l'objectif final d'une meilleure réussite pour tous les élèves imposera d'étendre la réflexion sur les modalités d'enseignement proposées et leur impact sur la construction des connaissances et des compétences par les élèves.

En ce domaine comme dans celui des rythmes scolaires, de nombreux experts se sont prononcés et ont a minima tracé des pistes qui, à ce jour, sont loin d'avoir été suffisamment explorées.

Si les Français ont majoritairement choisi le changement, il serait absurde, aujourd'hui, de traîner des pieds quand notre ministre nous propose d'avancer. C'est au contraire à grands pas que nous devons progresser, ce qui, s'il faut en croire Rousseau, ne saurait nuire à la réflexion puisque la marche « *met l'esprit en mouvement* » ! ■

École maternelle : la classe de cycle en milieu urbain, une utopie ?

Malmenée et, depuis quelques années, trop souvent mise en cause, l'École maternelle française semble parfois figée dans ses fonctionnements et habitudes. Ici ou là, elle s'est enfermée dans des routines. Elle s'est également contractée sur la certitude d'une exemplarité à propos de laquelle il est permis de s'interroger.

Si, historiquement, on ne peut douter de son antériorité, sa supériorité mondiale apparaît aujourd'hui un peu plus discutable. Convenons que l'École maternelle française s'est progressivement construite dans la deuxième moitié du XIXè siècle, en réponse aux nécessités sociales du temps et à partir des connaissances de l'époque sur le jeune enfant et ses besoins éducatifs. Rompant avec le dogme d'une éducation enfantine laissée à la seule initiative familiale et privée, certains Etats (comme la Grande-Bretagne) se sont engagés, assez récemment, dans une scolarisation généralisée des très jeunes élèves. Cette scolarisation nouvelle s'est naturellement adossée à des acquis universitaires plus récents : ceux des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la pédagogie...

Se pose aujourd'hui la délicate question du choix des leviers auxquels un recours serait susceptible d'induire une revitalisation de notre réflexion sur les pratiques enseignantes en maternelle. Comment intensifier la cohérence des équipes pédagogiques ? Quels projets impulser ?

D'emblée, la constitution des groupes-classes en référence à la seule date de naissance des enfants apparaît artificielle et pour tout dire absurde. Cette clé de répartition, qui voudrait que l'on sépare en deux groupes différents un élève né le soir de la Saint-Sylvestre de celui né le jour de l'an, est purement organisationnelle ou administrative et ne répond en soi qu'à des considérations institutionnelles. La structuration tout-petits, petits, moyens, grands contrarie une « continuité naturelle des apprentissages » au cours du cycle des apprentissages premiers. Dans une classe de tout-petits, la proximité des besoins éducatifs des élèves m'apparaît comme un leurre. Une « classe de poussins » accueillant exclusivement des enfants de deux ans est le plus souvent très hétérogène, ne serait-ce qu'au regard des écarts de maturité entre l'élève né en janvier et celui qui a vu le jour douze mois plus tard en décembre. De plus, l'observation du fonctionnement d'une classe, maternelle en particulier, montre que les relations interpersonnelles ne passent évidemment pas toutes par les adultes et que l'axe élève-élève impacte les apprentissages beaucoup plus qu'on ne l'imagine habituellement. Dans ces conditions émerge l'idée d'une organisation repensée des effectifs associant, dans les mêmes classes, des élèves de deux à cinq ans. Il s'agit dès lors de classes de cycle 1 ou de classes multi-âges.

La classe de cycle s'impose souvent en milieu rural ne serait-ce qu'au regard de la structure des effectifs accueillis. De manière souvent empirique, les enseignants nommés sur ces postes et confrontés à ce type d'organisation mettent parfois en œuvre des pratiques qui permettent de gérer et tirer profit de l'hétérogénéité du groupe classe. Toutefois, dans ce type de situation, on peut, le plus souvent, parler d'une structure multi-âges subie.

L'expérience évoquée ici concerne un secteur urbain caractérisé par une réelle hétérogénéité socioculturelle

L'histoire commence par une décision prise en équipe de circonscription en 2009/2010 visant l'engagement de toutes les écoles maternelles dans la constitution de classes de cycle. Il s'agit d'abord de convaincre et de préparer les esprits, de présenter aux équipes éducatives les enjeux et effets attendus. Il s'agit aussi d'engager auprès des familles un travail d'explication de manière à les associer aussi étroitement que possible à la mutation qui s'engage. La décision est prise de ne pas intégrer la grande section au dispositif. Celle-ci est appelée à s'engager dans une autre logique concernant le renforcement d'une continuité didactique avec le cours préparatoire.

Pour toutes les écoles maternelles publiques, la mise en place de classes multi-âges (TPS/ PS/ MS) est effective depuis la rentrée 2010. Un des atouts dans cette « aventure » relève de la présence dans le réseau public de 4 écoles maternelles d'application disposant d'un potentiel de 14 EMF dont 4 DEA. Ce réseau de maîtres-formateurs constitue évidemment auprès de l'équipe de circonscription une ressource pour l'accompagnement de l'innovation. L'IEN en charge de la mission départementale maternelle est associée au pilotage de l'expérimentation. Une formatrice de l'IUFM est également impliquée dans l'accompagnement des travaux des écoles.

La mise en place de ce dispositif induit une réflexion pédagogique qui met en cause, au moins en partie, certaines des orientations du projet

d'école. La question des retombées sur les apprentissages induit certaines inquiétudes auxquelles il faut répondre. Et puis, admettons-le, la remise en question de routines parfois très installées est assez anxiogène. Une fois l'expérimentation lancée, on observe, au sein des communautés scolaires, des rapprochements qui induisent un renforcement du travail d'équipe dépassant largement l'échange formel et déconnecté d'enjeux éducatifs forts. En premier lieu, l'aménagement des espaces de classe doit être repensé. Il faut également mutualiser le mobilier, le matériel pédagogique pour l'adapter aux besoins des enfants accueillis : élèves de 2 ans à 5 ans.

De même, il faut questionner les pratiques et identifier différents fonctionnements cognitifs et socioculturels liés aux différences d'âge, ceci en assurant à chacun des élèves un parcours scolaire adapté. Si l'Ecole maternelle se doit d'être garante de la réussite de tous les élèves, les enseignants qui y exercent se doivent de mettre en œuvre une vraie différenciation dans les pratiques enseignantes au quotidien *cf. article du 20 octobre 2011, Eduscol* « Evaluer et différencier pour aider les élèves ».

Des difficultés à surmonter ?

La constitution de classes de cycle 1 induit la nécessité élémentaire d'interroger les stades de développement de l'enfant aux plans langagier, cognitif, socio-affectif, sensoriel et moteur *cf. Tableau du* développement de l'enfant *d'après Agnès Florin, 2003, Eduscol.education.fr/vocabulaire.*

Sur le plan langagier, un des points de vigilance prioritaire se situe dans le passage des consignes. Pour les plus jeunes, ces consignes simples ont vocation à être contextualisées, ce qui nécessite de l'enseignant la prise en compte réelle de différents stades d'acquisition concernant les compétences langagières. Au plan cognitif, l'enseignant devra faire porter sa vigilance sur l'élaboration de l'image mentale en lien, bien sûr, avec certains préalables concernant la permanence de l'objet et l'émergence de la fonction symbolique. Il s'agira également d'enrichir le lien entre lexique et représentation en recourant à différents supports permettant la catégorisation mentale : la photo, le dessin et le mot.

Dans le domaine socio-affectif, la prise en compte de la capacité de décentration est un facteur essentiel de l'ajustement pédagogique, notamment en ce qui concerne la capacité de l'enfant à entrer dans une relation de tutelle. Cette relation à l'autre s'élabore progressivement à partir de 3/ 4 ans, l'enfant étant, avant cet âge, le plus souvent autocentré. L'entrée dans la relation de tutelle, induite par ce type d'organisation scolaire, sera favorisée par la mise en œuvre régulière d'un apprentissage explicite plus particulièrement orienté vers les élèves les plus âgés. Sur le plan sensori-moteur, on remarque des étapes assez perceptibles : la coordination manuelle et les manipulations fines, la coordination des membres inférieurs, la coordination visuo-manuelle et la coordination générale (course), étape effective vers l'âge de 6/ 7 ans. Il est donc essentiel de ne pas anticiper ce développement mais de l'accompagner au plus juste en respectant les différences inter-individuelles.

Quelles pistes envisager ?

Il semble que la réflexion devrait porter sur la différenciation pensée dans le cadre de pratiques concrètes. Un point de vigilance concerne la capacité à construire une relation de tutelle qui soit vraiment profitable à chacun des élèves.

Le travail de recherche-action engagé ici est loin d'être achevé. Ce travail concernera différentes thématiques interrogeant :

- la différenciation ;
- Le vivre ensemble, la coopération ;
- de la consigne à l'explication : comment l'élève apprend à travailler ;
- la construction de l'autonomie. ■

Coup de Pouce CLÉ : un dispositif efficace pour l'apprentissage de la lecture ?

Le 29 mai 2012, le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) a publié son rapport intermédiaire d'évaluation du* Coup de Pouce Clé. *Cette évaluation conclut que* « le *Coup de Pouce Clé* constitue un dispositif pertinent de prévention précoce de la rupture scolaire » *et explique son caractère unique et les raisons de son efficacité.

> ACTION

Le *Coup de Pouce Clé* repose sur un partenariat unique construit autour de deux triangles

Le premier triangle se compose de **la municipalité, des écoles et de l'ingénierie** apportée par l'Apféé. Comme le souligne le rapport, ce partenariat est gagnant pour tous : *« si la mise en place d'une ingénierie territorialisée par l'Apféé a permis le développement des clubs* Coup de Pouce Clé, *c'est bien parce que le modèle d'organisation proposé a séduit, d'une part, les collectivités par son caractère normé et la possibilité de maîtrise politique, d'autre part, les équipes enseignantes par la possibilité de bénéficier d'un renfort pédagogique cadré ».*

Le second triangle, dont le *Coup de Pouce Clé* tire également sa singularité, est le **triangle Enfant-Ecole-Parents** : le *Coup de Pouce Clé « établit une passerelle entre la communauté familiale et la communauté éducative »* et produit *« des impacts sur les postures parentales ».*

C'est donc d'une communauté d'intérêt et d'un cadre partagé dans lequel interagissent les municipalités, les écoles, les parents et l'ingénierie spécifique au Coup de Pouce Clé que naît, à l'échelon local, la réussite éducative des enfants.

Ce modèle partenarial, unique, explique que *« là où ils ont été mis en place, les clubs* Coup de Pouce Clé *se sont imposés au sein du paysage complexe de l'accompagnement à la scolarité »* et que *« leur intégration dans le système de veille et d'orientation des enfants que permet le Projet de réussite éducative constitue une voie de progrès prometteuse en termes d'approche globale des difficultés éducatives et de cohérence de leurs modes de prise en charge ».* Tout en tirant avantage de son caractère normé, la possibilité pour les villes de s'approprier le *Coup de Pouce Clé* en fonction de leur politique éducative locale est un facteur majeur d'enrichissement et de dynamique du dispositif, au bénéfice des enfants et de leurs parents.

Le *Coup de Pouce Clé* parvient à remplir ses objectifs

« Les résultats de l'évaluation montrent que le Coup de Pouce Clé *répond bien aux objectifs visés, à savoir : **prévenir les carences précoces d'un certain type d'élèves**, majoritairement issus des catégories sociales les plus défavorisées, les plus éloignées du* monde scolaire *, travailler sur les aspects sociocognitifs des apprentissages et **dynamiser les relations triangulaires entre l'enfant, l'école et les familles** »* [p. 46].

L'impact du *Coup de Pouce Clé* est reconnu

« Plusieurs résultats ressortent de ce travail d'évaluation. Le Coup de Pouce Clé *constitue bien un dispositif de prévention spécifique qui, en agissant sur les aspects sociocognitifs des apprentissages et en impactant, bien qu'inégalement, la cohérence positive du triangle enfant/école/parents, répond globalement aux objectifs fixés. **Le constat d'effets positifs sur les enfants et leur scolarité est unanimement partagé par les acteurs rencontrés qu'ils soient enseignants, animateurs, parents et élèves eux-mêmes** »* [p. 100].

« Les enseignants de CP notent une réelle progression dans les apprentissages, notamment en lecture et en acquisition du vocabulaire, d'une majorité d'enfants du Le Coup de Pouce Clé, *permettant de* faire décoller les enfants en lecture » [p. 101].

Une efficacité liée à une approche dédiée aux besoins particuliers de certains enfants

« Prise de confiance, affirmation de soi, valorisation des activités scolaires et impact sur l'investissement dans leur rôle d'élève et dans la relation aux autres…, le Coup de Pouce Clé *joue un rôle important pour ces enfants éloignés de l'apprentissage et souvent en situation de faible confiance en eux. L'accroche, c'est l'envie et le plaisir, facilitant un attrait plus développé pour la lecture. La lecture apparaît ainsi moins comme une contrainte pour les enfants qui vont plus facilement vers les livres et les jeux de lecture et ouvre un espace de liberté et d'expression. Ainsi le* Coup de Pouce Clé *propose-t-il un espace où la lecture est source de plaisir et d'autonomie indissociables de prise de confiance et d'appréciation du monde scolaire »* [p. 107].

« Les clubs réunissent effectivement un certain type d'enfants qui ont besoin d'une stimulation différente que celle de l'école pour entrer dans la logique scolaire » [p. 110].

« Ainsi le Coup de Pouce Clé offre-t-il aux enfants qui le fréquentent un espace-temps particulier avec des méthodes spécifiques dont ils avaient besoin pour entrer dans les apprentissages et se sentir plus en confiance en eux, en l'école et en leurs pairs. De ce fait, il constitue bien un dispositif de prévention du décrochage précoce, en impactant les aspects sociocognitifs de l'apprentissage et en faisant de la lecture une activité culturelle et langagière qui ait un sens pour les enfants » [p. 118].

« Ainsi, au terme de cette analyse, les résultats mettent l'accent sur l'importance des impacts du Coup de Pouce Clé sur les aspects sociocognitifs des apprentissages (…)

et sur les pratiques de l'écrit dans les différentes sphères de socialisation de l'enfant, notamment de la famille » [p. 130].

Un protocole de fonctionnement qui est fruit de recherches scientifiques

« *Ce dispositif, fruit d'une démarche scientifique expérimentée par Gérard Chauveau en premier lieu à Colombes en 1989-1990, porte une intention pédagogique particulière et justifie un protocole de fonctionnement et une ingénierie éducative spécifiques pour accompagner la mise en œuvre du dispositif et garantir le respect du cahier des charges fixé* ».

Le rôle de l'Apféé est essentiel

« *L'Apféé, au travers des Ingénieurs* Coup de Pouce Clé, *joue un rôle essentiel dans la mise en place du dispositif à l'échelle de la ville tant au niveau de sa promotion que de la construction du partenariat et des modalités concrètes d'organisation. Il est également incontournable pour l'organisation de la formation des intervenants, pilotes, coordinateurs et animateurs* » [p. 70].

Un dispositif normalisé mais réapproprié par les territoires

« *Les principaux résultats de l'analyse montrent que le* Coup de Pouce Clé *ne constitue pas un dispositif unifié et qu'il existe différentes figures locales de clubs, selon les modes d'appropriation des communes et leurs politiques éducatives. Ces dernières mettent en jeu différentes formes de partenariat entre les communes et l'Éducation nationale et selon que le club est, ou non, intégré dans les PRE* » [p.47].

Un dispositif complémentaire

« *Par ailleurs, en raison de ses spécificités, le* Coup de Pouce Clé *ne constitue pas une forme concurrentielle d'accompagnement éducatif sur les territoires, mais apparaît comme complémentaire aux autres dispositifs* » [p. 48].

Un impact positif sur le triangle enfant/écoles/parents

« *Le* Coup de Pouce Clé *contribue à la mise en cohérence de l'espace éducatif de l'enfant entre l'école et sa famille, permet aux parents de se familiariser avec cet espace d'apprentissage… Il permet de renforcer l'estime de soi des enfants et à travers eux, celle des parents… Le dispositif* Coup de Pouce Clé *active donc avec succès une dynamique réciproque positive entre estime de soi et réussite scolaire…* » [p. 149].

Le *Coup de Pouce Clé* est perfectible

En complément, le rapport souligne ce qu'il considère comme certaines faiblesses et propose des pistes d'amélioration sur les points suivants :

- une ingénierie différenciée selon les territoires ;
- un meilleur recrutement des animateurs :
- un effort qualitatif sur les formations ;
- des formes plus participatives pour associer les parents ;
- un processus de sélection des enfants plus collégial ;
- un dispositif d'évaluation amélioré.

Ces remarques constituent un champ de réflexion et de progrès potentiels précieux pour l'Apféé. ■

Le *Coup de Pouce Clé* est au cœur des politiques éducatives locales

L'implication de tous les acteurs locaux dans la réussite des enfants

« L'implication des communes a toujours été mise en avant par l'Apféé comme la condition de mise en œuvre des clubs Coup de Pouce Clé *»* (p. 61).

« Les cérémonies d'ouverture et de clôture jouent un rôle symbolique fort en termes d'implication de la collectivité locale dans le dispositif en raison de la participation des familles habitant les communes. (p. 62).

« Une voie de progrès prometteuse »

« Une logique de cohérence renforcée dans le cadre des parcours individualisés des PRE : ce qui pouvait apparaître comme une logique formelle d'intégration liée, au départ, à la logique de financement, est progressivement devenue une logique de fonctionnement intégrée, non seulement du fait d'un pilotage commun, mais encore d'un suivi individuel des enfants dans le cadre des parcours de Réussite Educative » (p. 75).

L'intégration des clubs Coup de pouce Clé *dans le système de veille et d'orientation des enfants que permet le PRE constitue une voie de progrès prometteuse en termes d'approche globale des difficultés éducatives et de cohérence de leurs modes de prise en charge »* (p. 96).

En synthèse

« Le Coup de Pouce CLE *constitue une première tentative de diffusion d'un dispositif conçu autour d'une démarche normée au niveau national. Ce protocole inédit permet et garantit non seulement l'existence d'un cadre partenarial entre les communes et l'Éducation nationale mais aussi une organisation et un contenu pédagogiques formalisés et encadrés, avec un personnel formé et accompagné, par opposition aux autres formes d'accompagnement à la scolarité »* (p. 149).

« Ainsi conclut-on que le Coup de Pouce CLE *constitue un dispositif de prévention de l'échec scolaire relativement efficace, pour une catégorie spécifique d'enfants, ceux des milieux populaires, notamment d'origine immigrée, les élèves des milieux en difficulté scolaire pour leur permettre de surmonter les difficultés de l'expérience scolaire. Le dispositif place ainsi ces enfants, dans une meilleure position d'apprentissage. Cela est rendu possible par la mise en cohérence qu'opère le dispositif à des degrés variés entre le monde scolaire de l'enfant et son monde familial. Au-delà de ces derniers, le* Coup de Pouce CLE *permet aux enfants d'intégrer leur posture d'élève, en travaillant sur "*l'ordinaire des pratiques scolaires*" pour les élèves les plus éloignés de l'univers scolaire »* (p. 150).

« En guise de conclusion, les Clubs Coup de Pouce CLE *font la preuve de leur performance en tant qu'outil de mise en capacité des enfants concernés à entrer dans les apprentissages et de réassurance des parents dans leur rôle de parent d'élève et d'apprenant, notamment par rapport à la lecture et aux usages de l'écrit. Parce qu'il a pour spécificité de cibler sur la lecture-écriture et le niveau du CP, étape charnière dans le parcours scolaire des enfants, le* Coup de Pouce CLE *constitue un dispositif pertinent de prévention précoce de la rupture scolaire. Ainsi le* Coup de Pouce CLE *se distingue-t-il des autres formes d'accompagnement à la scolarité, parce qu'il cible un certain profil d'enfants et de difficultés, et propose une méthode sociocognitive particulière »* (p. 157).

Les valeurs fondatrices de l'École républicaine

Conférence de Claude Lelièvre à l'occasion de l'Assemblée générale de la Fédération des Autonomes de Solidarité, le 5 juin 2012 à Paris

Claude Lelièvre est professeur d'histoire de l'Éducation à la Faculté des sciences humaines et sociales Sorbonne (Université de Paris V)

> CONFÉRENCE

Claude Lelièvre est à l'origine de l'expression « refondation » qui a été reprise par le ministre de l'Education nationale, Vincent Peillon. Il a participé, avec le conseiller technique du ministre Jean-Paul Delahaye, à la rédaction du discours de François Hollande sur l'Éducation. Et sa qualité d'historien lui permet de faire une analyse du passé pour pouvoir construire l'avenir. À l'origine, Jules Ferry a cherché à construire une école républicaine. Il n'a pas focalisé sur le « lire-écrire-compter », bien au contraire. Pour lui, tous les accessoires disciplinaires étaient fondamentaux. Les républicains comptaient beaucoup sur l'école et l'on a développé, à l'époque, la formation des enseignants, les bibliothèques pédagogiques, le dictionnaire pédagogique, des congrès auxquels participait le ministre, bref on privilégiait une réflexion pédagogique très novatrice.

Dès 1999, l'enquête PISA a montré que la France se caractérisait surtout par des résultats très inégalitaires et qu'elle était un des pays où les écarts entre les élèves des classes favorisées et ceux des classes défavorisées étaient les plus grands. Ces constats se sont retrouvés de façon récurrente jusqu'aux évaluations PISA de 2009.

La part du budget de l'Education nationale dans le PIB a régulièrement augmenté, mais il faut remarquer que cette augmentation s'est faite de façon très inégalitaire : plus forte dans les lycées que dans le primaire. Un élève d'école primaire en France coûte moins cher que dans les pays de l'OCDE contrairement à un élève de lycée. Les choix budgétaires ne font pas tout mais ils y participent. Nicolas Sarkozy avait dit que sa révolution était la troisième après celle de Jules Ferry et celle de la massification des années 70. Mais sa « révolution » se fondait sur une modification des horaires des professeurs, sur l'autonomie des établissements et sur les internats d'excellence. Nous étions en train de saper les bases du service de l'Éducation nationale. Il faut donc penser à une refondation de l'école et remettre en avant les finalités premières de l'école républicaine en commençant par l'école primaire.

C'est en effet cette priorité qui fonde la politique de François Hollande. Henri Wallon avait montré la différence entre deux conceptions : une conception individualiste qui veut que tout enfant méritant puisse accéder aux meilleures situations (c'est ce que l'on qualifie d'élitisme républicainà rapprocher de l'expression « égalité des chances ») ; la seconde conception considère que l'enseignement doit se démocratiser par une élévation continue de l'ensemble de la population. Nous confondons beaucoup les deux conceptions et, très longtemps, c'est la première conception qui a prévalu.

François Hollande qui veut une école réellement démocratique a annoncé un certain nombre de mesures dans son discours sur l'Education : renforcement de la scolarisation des élèves de deux ans, encadrement renforcé, plus d'enseignants que de classes, fin des évaluations permanentes, socle commun repensé et donnant pleinement sens à l'instruction du 21è siècle, avec des programmes qui devront être en cohérence, création d'écoles supérieures de professeurs, formation continue largement développée, révision du mode d'affectation des enseignants en ZEP, modification des rythmes scolaires. Repenser les rythmes scolaires suppose une réflexion sur le temps scolaire, les temps éducatifs et les temps sociaux. L'enjeu étant, en fin de compte, de diviser par deux, en cinq ans, le nombre de jeunes sortant du système éducatif sans diplôme.

Il est donc nécessaire de donner des perspectives à moyen et à long terme et, très rapidement, de faire voter une loi de programmation et d'orientation pour le service public d'Éducation. La question n'est pas une question de niveau, elle est de savoir ce qui est indispensable et ce qui est faisable, c'est-à-dire de déterminer ce qui est plus ou moins difficile et donc ce qui mettra plus ou moins de temps pour être acquis. Il ne faut pas se tromper sur la question des fondamentaux. Il convient de cerner ce qui doit être acquis par tous les élèves et de déterminer non seulement un socle de connaissances et de compétences mais bien un véritable « socle culturel ». Une école républicaine doit reprendre les principes fondamentaux pour une culture de notre temps.

Jules Ferry avait construit une école où un lien très fort existait entre la République et la pédagogie. Il est urgent de reconstruire ce lien. Les programmes ne valent que par la méthode et c'est surtout la résistance des enseignants du secondaire qui a bloqué la réforme de l'enseignement. « *Savoir est une chose, enseigner ce qu'on sait en est une autre.* »

Certes, le temps nécessaire à la réflexion et à la concertation va en contradiction avec les urgences politiques et l'impatience sociale. La loi de programmation et d'orientation doit pouvoir être votée très rapidement. Pour le reste, il est important de dire qui va se charger du travail sur le socle commun, sur les programmes, sur les rythmes scolaires, sur les évaluations nationales avant d'en définir les contenus. Il reste du chemin à parcourir pour opérer un changement décisif, mais ce changement est capital. Si nous le manquons, la droite remettra son projet en œuvre et personne ne pourra plus l'arrêter.

PROTECTION + ACCOMPAGNEMENT = OFFRE MÉTIERS ÉDUCATION*

La bonne opération pour + de sérénité

* L'Offre Métiers de l'Éducation, en partenariat avec la Maif.

www.autonome-solidarite.fr

AUTONOME DE SOLIDARITÉ LAÏQUE
ASL

LA FABRIQUE DU DESIGN : +33 1 82 53 60 60 © PHOTOS : Fotolia , Getty Images - Juin 2012

Du culte de l'évaluation à la culture de l'évaluation

Évaluation : la simple évocation du mot employé dans un article, une note de service, une conversation entre enseignants, parents ou en séminaire d'inspecteurs déclenche, inexorablement, des froncements de sourcils qui en disent beaucoup sur les crispations induites. Si, en outre, l'adjectif « nationales » se trouve accolé au substantif pluriel « évaluations », la réaction peut devenir instantanée voire brutale. Les évaluations nationales engendrent dans l'inconscient collectif sinon des frayeurs au moins des inquiétudes, en France surtout ! Reconnaissons d'ailleurs que les médias sont en partie responsables de cette situation : pour la presse nationale, locale ou spécialisée, il s'agit vraiment de ce que les rédactions ont coutume d'appeler « un marronnier ». Pour s'en convaincre, il suffit d'inscrire dans la fenêtre d'un moteur de recherche Internet les deux mots pour voir foisonner les références de toutes sortes attestant d'une étonnante hétérogénéité de conceptions et de représentations mentales.

Ces frayeurs, ces tensions sont-elles explicables ? Peut-on les raisonner ?

La question que pose le **SI.EN-UNSA Éducation** est : *« que faire d'intelligent avec les évaluations nationales ? »* alors que celles-ci ont perdu toute crédibilité, ne serait-ce qu'en raison d'une instrumentalisation idéologique voulue par le précédent gouvernement pour justifier l'injustifiable en trompant les Français, et le caractère régressif des politiques éducatives conduites depuis cinq voire dix ans. Convenons d'abord qu'il est impossible de dissocier l'évaluation des acquis des élèves de l'évaluation des enseignants et de l'évaluation du système éducatif. En outre (De plus), notre système éducatif n'évalue que le français et les mathématiques et dans certaines compétences seulement. Ce que dénonçait le Haut Conseil de l'Éducation dans son rapport n'est pas le principe même des évaluations nationales mais le fait qu'elles se situent en net décalage avec le socle commun de connaissances et de compétences.

Les compétences évaluées sont sans rapport avec les compétences réelles de beaucoup d'élèves !

La conduite des évaluations mobilise inutilement une énergie considérable alors que la DEPP est capable de construire des évaluations vraiment référées au socle commun et fonctionnant par échantillonnage. Ce travail serait susceptible de fonder la construction de bilans statistiques sérieux portant sur les acquis des élèves.

L'évaluation n'a de sens que si elle est utilisée comme un outil de diagnostic permettant un authentique travail de remédiation.

Se pose également la question d'un pilotage du système éducatif référé essentiellement aux résultats des évaluations. Comment désormais définir le sens de ce pilotage ? Quelles sont les données susceptibles d'étayer les orientations à retenir et les choix à opérer ? Existe-t-il, en ce qui concerne les évaluations nationales, une valeur intrinsèque du chiffre ? Nous savons tous qu'il n'en est rien !

Dans l'immédiat, les militants du **SI.EN-UNSA Éducation** considèrent qu'il conviendrait d'accorder au monde éducatif un vrai temps de recul, un moment de pause ! Il est effectivement urgent d'engager une large réflexion susceptible de réinterroger les pratiques formalistes des évaluations nationales que nous savons déconnectées des vrais enjeux et des authentiques défis que notre système éducatif se devra de relever.

Il est temps désormais d'engager cette réflexion sérieuse et approfondie afin de permettre à la communauté éducative de rompre avec l'aliénation que génère le culte de l'évaluation auquel confinaient les dogmes de l'ultra libéralisme en éducation ! Il s'agit de passer du culte de l'évaluation à ce qui pourrait devenir une culture de l'évaluation fondant des pratiques raisonnées et raisonnables ! Une « vraie remise à plat » est nécessaire et celle-ci devrait impliquer, en grand nombre, les acteurs du service public d'Éducation comme ses partenaires et usagers. Assurément, toute la communauté scolaire (inspecteurs compris) attend des initiatives fortes en ce domaine. Elle est prête à s'engager dans ce travail. Ouvrons cette phase de pause ou de transition dont l'Education nationale a besoin pour reprendre son souffle, étayer son action sur des bases solides et conférer à celle-ci toute l'efficience que la société française en attend d'elle.

Dans les phases de débat qui pourraient s'ouvrir, le **SI.EN-UNSA Éducation** fera attendre sa voix, ses militants feront des propositions référées à l'ambition que nous partageons avec le président de la République et son ministre de l'Éducation nationale à propos de la réussite scolaire de tous !

Réfléchir à la fonction de l'évaluation. A quoi sert en fin de compte l'évaluation ? Où est le principe du mérite républicain historique ? Nous sommes dans une phase de crise. L'école doit être un lieu d'émancipation et non de reproduction sociale. ■

Évaluation, amalgames et malentendus

***Évaluation, évaluation, évaluation …* le gouvernement sortant a fait de l'évaluation son credo.**

Tout à trac et tout en vrac, évaluation des élèves, évaluation des enseignants, évaluation des équipes, du système…

L'urgence est sans doute de faire un peu de tri dans ce qui tournait au dogme libéral de la performance.

L'évaluation du système, de l'action des enseignants et des élèves se justifient ; pour autant qu'on mette un peu de clarté dans des concepts pour le moins différenciés.

La question de fond est simple : le système éducatif français donne-t-il aux élèves ce qu'il promet, à savoir une place dans la société et un épanouissement personnel ?

Le système éducatif français est-il en mesure de « *favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et des ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités* » comme le précise la Convention internationale des droits de l'enfant [article 29] ?

Les élèves acquièrent-ils les connaissances nécessaires suffisamment régulièrement pour que leur épanouissement personnel n'en soit pas perturbé ? Les enseignants mettent-ils les élèves en situation de progresser et de s'épanouir, malgré les blocages et les difficultés ?

Difficile donc de connaître la valeur de notre Ecole sans savoir ce que les élèves en font ou peuvent en faire, c'est-à-dire sans sonder ce qu'ils savent, savent faire et savent être au moment de faire le grand saut dans la vie active. Sur ce point, le rapport n° 2007-48 de l'Inspection générale en juin 2007 est toujours d'actualité.

Notre système éducatif s'est donné deux fonctions : fixer et mettre à jour des contenus de programmes, mettre en œuvre ces programmes avec le personnel concerné, en premier lieu les enseignants recrutés et formés par ses soins. Une évaluation du système n'a donc de sens qu'à travers deux questions : les programmes correspondent-ils aux besoins de chacun dans une perspective d'épanouissement personnel, et les moyens développés pour les mettre en œuvre sont-ils cohérents et adaptés, que ce soit dans l'organisation des structures, la politique des établissements, mais aussi le recrutement, la formation, l'accompagnement des personnels d'éducation en général, enseignants certes, mais aussi inspecteurs, chefs d'établissement, recteurs et secrétaires généraux, tant il est vrai que diriger une académie ne s'apparente pas tout à fait à l'administration d'une conserverie de petits pois (pourquoi des petits pois ? pourquoi pas des petits pois !)

S'agissant d'une structure comme un établissement scolaire, la question est similaire : l'organisation de l'équipe est-elle optimisée pour que les élèves en sortent avec la valorisation de leurs savoirs et la consolidation de leur confiance en eux ?

On est ici dans le registre politique

Mais évaluer les élèves, évaluer les enseignants ne prête-t-il pas à confusion puisque l'on n'évalue pas les personnes, mais les pratiques ou les acquis ? Ne devrait-on pas prendre la peine de préciser « *évaluation des pratiques individuelles et collectives* », « *évaluation des acquis des élèves* » ?

En termes d'économie linguistique, le raccourci est sans doute pratique mais il prête malheureusement un peu trop le flanc aux jugements de valeur.

Sans remettre en cause la nécessité du principe d'évaluation, à tous les échelons du système, ne peut-on pas se dégager de malentendus néfastes en prenant la peine d'installer cette toute simple distinction ?

Ce serait sans doute un premier pas pour écarter les fantasmes réels ou supposés du « *pouvoir* », « *pouvoir* » du chef d'établissement ou de l'inspecteur sur les enseignants, mais aussi « *pouvoir* » des enseignants sur leurs élèves. ■

Inspecter ou évaluer ?

« Est-ce qu'elle aura une bonne note, la maîtresse ? » *C'est par cette interrogation malicieuse et empathique (pour la maîtresse) que se terminait, il y a quelque temps, une inspection individuelle dans une école de réseau ECLAIR. Comment expliquer à cet élève que l'inspecteur* « qui vient voir comment on travaille » *selon l'une des nombreuses formules consacrées, s'appuie d'abord sur des compétences et apprécie* « *les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'École ?* », *[cf. rapport de l'Inspection générale de juillet 2005].*

Les compétences ?

Certes, depuis le déplacement des dix compétences professionnelles du champ de la formation professionnelle et de la certification à celui de l'évaluation continue des enseignants (et à la mise au point des rapports individuels d'inspection), les points de repère se sont harmonisés, professionnalisés, le travail en équipe et la mise en œuvre du projet d'école y trouvent à présent une meilleure place. Mais la note est toujours là et, in fine, c'est bien ce qui est pris en compte pour le déroulement de carrière : les fameux passages « au grand choix » ou « au petit choix » selon les formules administratives surannées encore en usage.

L'évaluation des acquis des élèves ?

Qui ne souhaiterait, à travers une observation de classe, mieux apprécier l'efficience voire l'efficacité d'un enseignant, selon des termes couramment et parfois abusivement employés. Hormis quelques situations particulièrement flagrantes de carence professionnelle ou encore de réussite hors norme, et dans ce cas bien d'autres facteurs y contribuent, comment peut-on objectivement appréhender sur un temps donné de classe cet « effet-maître » ?

Pour autant, cela ne veut bien sûr pas dire que rien du fameux « mérite » ne puisse s'apprécier, à commencer par le sens donné aux apprentissages, l'implication des élèves, la cohérence de l'enseignement et tant d'autres points de repère. Mais comment tout cela produit-il des effets mesurables, isolables d'un contexte scolaire, pour pouvoir induire des effets sur une gestion de carrière ? Ne devrait-on pas plutôt privilégier, lors de ce temps commun d'évaluation, l'analyse de pratiques professionnelles, la mise à distance réflexive et interactive afin de pouvoir orienter des axes de travail collectif ?

La question qui fait débat est bien celle-ci : doit-on associer l'évaluation des enseignants, si possible en équipe sauf situation particulière, et la gestion de carrière ? Le précédent décret aussitôt paru qu'abrogé, avait résolu la question en supprimant effectivement la note et son image infantilisante mais en lui substituant une véritable « usine à gaz » par une proposition systématique et individuelle d'accélération ou non de carrière, dans une pure logique de management du privé, ancrée dans une conception archaïque et réductrice du rapport au travail, si l'on observe comment, même dans ce cadre, des modalités d'évaluation évoluent dans certaines entreprises particulièrement innovantes qui valorisent le travail en équipe et l'intelligence collective.

Une évaluation d'équipe qui ne déboucherait pas sur des conséquences économiques pour les individus perdrait-elle pour autant tout son sens et sa crédibilité ?

Quelle part de son budget, l'Éducation nationale consacre-t-elle à la gestion des ressources humaines comparativement, par exemple, aux collectivités territoriales, alors que sa principale ressource, précisément, est celle de personnels, en grande partie hautement qualifiés ? Pour certaines situations particulières, on le sait, il faudrait pouvoir proposer de nouvelles formations, un accompagnement sur des postes adaptés, en nombre dramatiquement insuffisants, voire une reconversion qui corresponde aux aspirations et aux possibilités des personnes. Ces questions, maintes fois évoquées, n'ont guère évolué dans un contexte de diminution de postes.

Enfin, sur un tout autre plan individuel, comme cela se fait déjà, ne serait-il pas possible de favoriser ou d'infléchir une demande de promotion, d'évolution de carrière ou de changement professionnel lors d'entretiens dont les procédures et les critères mériteraient cependant d'être clarifiés ? ■

Évaluation du système

Finalité

L'évaluation du système est justifiée par la nécessité d'améliorer le service rendu à tous les élèves. Elle doit permettre de compenser les inégalités et de faire émerger les excellences de chacun sans préjudice pour la notion fondatrice du mérite républicain qui ne doit pas résulter de la compétition interindividuelle.

L'évaluation doit prendre en compte à la fois les acteurs et les effets des pratiques éducatives.

Les indicateurs ne peuvent se substituer ni à l'analyse, ni à la prise de décision au regard des objectifs définis par le projet éducatif. La production de résultats quantitatifs, si l'on s'en contente, anesthésie la pensée, elle peut être cependant un point de départ à des hypothèses pour intervenir au niveau des unités d'enseignement, dans l'évaluation des pratiques individuelles mais aussi collectives en relation avec les progrès des élèves.

Place et rôle de l'inspecteur dans cette évaluation

Les instances d'évaluation du système que sont la DEPP ou l'Inspection générale procèdent par études sur des échantillons, pour avoir une vue d'ensemble des résultats des politiques et guider les décisions à l'échelle nationale.

L'inspecteur en académie est un évaluateur-accompagnateur, il contribue à faire émerger des indicateurs qualitatifs et des « bonnes pratiques » mutualisables voire ré-injectables dans la formation des personnels.

Il convient, dans l'évaluation des pratiques des personnels enseignants, de ne pas la confondre avec la gestion des carrières qui doit s'appuyer également sur d'autres critères et acteurs.

Évaluation des enseignants

Introduction

Le décret du 8 mai 2012 relatif à l'évaluation des enseignants a été publié dans la précipitation, sans avoir fait l'objet de concertation avec les organisations représentatives des personnels intéressés. Il est maintenant abrogé et c'est tant mieux.

Est-ce à dire pour autant qu'il faut revenir à la situation antérieure ? Le **SI.EN**, syndicat réformiste, n'est pas dans cette logique, comme le montrent les dossiers n° 123 *(Évaluer les enseignants - les enseignements)* et n° 121 *(PISA - socle commun)* de notre revue.

Il nous paraît souhaitable de construire en concertation une réforme juste qui permet le passage du culte de l'évaluation à la culture de l'évaluation et qui inscrit le concept d'évaluation dans celui de pilotage.

Il est bien sûr nécessaire de prendre en compte les écrits qui émanent de notre organisation mais aussi ceux de partenaires qui ont largement réfléchi à cette problématique.

Il est nécessaire de considérer la place et le rôle de la personne évaluée. Il faut également aborder la question de l'auto-évaluation.

Pourquoi évaluer ?

Quelle doit être la fonction de l'évaluation et quels sont ses objectifs ?

Dans tout système, une procédure d'évaluation est nécessaire afin de mesurer le résultat des actions mises en œuvre et pouvoir l'améliorer.

Il s'agit donc bien de viser à l'amélioration de la qualité de la formation au sein du service public en vue d'assurer la réussite de tous les élèves et de contrôler la conformité de l'application des référentiels.

In fine, c'est donc bien de vérifier si le service rendu à l'élève est conforme à celui-ci que la société attend et d'améliorer sa performance.

Qu'évaluer ?

Les récents textes sur le sujet mettaient en perspective l'évaluation des enseignements et des enseignants. En fait, même si l'observation systémique porte sur les enseignements, la manière de les dispenser est tout à fait essentielle quant à la mesure de la plus-value et renvoie à l'évaluation de l'enseignant.

Partons donc du postulat suivant : l'évaluation des enseignants va permettre, grâce à l'action de certains leviers, de modifier des pratiques et, par voie de conséquence, d'améliorer la qualité du service rendu aux élèves.

Situons-nous au niveau de l'évaluation des enseignants : elle doit porter sur les contenus dispensés, les compétences spécifiques techniques et les aspects didactiques liés à la discipline. Elle doit prendre en compte l'évolution de l'acte pédagogique lié à l'intégration des NTIC.

Elle doit également s'intéresser à des aspects beaucoup plus transversaux de l'enseignement. Le travail en équipe est devenu essentiel et l'enseignant doit développer une capacité à s'intégrer dans une équipe pédagogique et à s'impliquer dans des projets communs.

Comment évaluer ?

La vérification des contenus, des compétences scientifiques et techniques, des qualités didactiques ne peuvent être appréciées que par l'inspecteur, expert de la discipline, par le biais d'une inspection en face à face pédagogique.

En revanche, d'autres compétences, transversales ou liées à des activités connexes, peuvent ne pas être évaluées obligatoirement par un inspecteur qui ne va observer que de manière ponctuelle la vie pédagogique d'un établissement scolaire.

Elles peuvent par contre naturellement être appréciées par le chef d'établissement qui possède les qualités nécessaires pour mesurer la qualité d'une action pédagogique transversale ou d'un projet.

De plus, sa proximité des équipes et sa présence quotidienne en facilitent l'appréciation.

L'évaluation globale d'un enseignant doit donc être la résultante d'un regard croisé de l'inspecteur et du chef d'établissement sur un certain nombre d'items regroupant toutes les compétences que le système éducatif attend d'un enseignant, chaque partenaire de ce binôme évaluateur s'appropriant plus particulièrement certains des items proposés.

L'auto-évaluation réalisée par l'enseignant peut être un point d'entrée mais ne doit pas constituer l'évaluation elle-même.

Par ailleurs, le passage de l'inspection individuelle à l'évaluation collective, ou la mise en œuvre d'inspections croisées, sont de nature à permettre, dans certains cas, de donner du sens et de la cohérence aux apprentissages et d'éviter le cloisonnement.

Conclusion

L'évaluation des enseignants est donc indispensable à l'amélioration du service public.

Encore faut-il ne pas confondre l'évaluation des enseignants et la gestion de leur carrière.

Est-il souhaitable de dissocier ces deux aspects ? C'est là une problématique connexe qui devra être abordée avec les syndicats enseignants et tous les autres partenaires du système éducatif concernés. ■

Évaluations nationales en CE1 et CM2 : le rôle des inspecteurs

Un échange avec le conseiller du ministre de l'Éducation nationale nous a permis d'évoquer quelques nouvelles précisions sur le rôle des IEN par rapport à la coordination du suivi des évaluations nationales en CE1 et CM2.

Cet entretien a également permis de faire le constat de larges points de convergence entre nos analyses réciproques.

L'importance de l'évaluation, qui se situe au cœur des apprentissages, a été une nouvelle fois soulignée par notre interlocuteur. Il a aussi évoqué la nécessité d'outils de pilotage permettant aux IEN de disposer d'informations objectives pour aider les enseignants dans l'identification et la construction de stratégies éducatives. A cet égard, nous avons insisté sur le fait que dans la quasi-totalité des départements et/ou des académies les IEN s'étaient attachés à développer des outils de cette nature. Notre interlocuteur en était informé et a marqué tout son intérêt pour ce travail.

Il a toutefois insisté sur le fait que les remontées d'informations au niveau d'une circonscription, d'un département ou d'une académie devaient être traitées avec prudence afin d'éviter toute dérive dans leur utilisation. Ces dérives peuvent se situer dans la comparaison inter-établissements, mais aussi dans l'exploitation des informations pour légitimer les politiques de retrait d'emploi que nous avons connues.

Nous nous sommes parfaitement accordés sur l'existence de ce risque, auquel peut encore s'ajouter celui des dérives technicistes pouvant affaiblir la responsabilité des enseignants au lieu de la valoriser, comme nous le souhaitons.

Ces observations conduisent le ministère à envisager une réflexion sur les outils d'évaluation à mettre à disposition des enseignants et des personnels d'encadrement. Nous avons affirmé notre intérêt pour cette démarche, ainsi que notre souhait d'être associés à la réflexion amenée à se mettre en place en ce domaine.

Deux démarches également importantes mais dissociées seront prévues à l'avenir :

- une évaluation partagée par tous qui aidera les enseignants à identifier des besoins particuliers chez leurs élèves et qui débouchera sur des remédiations et/ou des inflexions pédagogiques ; ces mêmes évaluations pourront être exploitées localement sous la responsabilité des inspecteurs dans le but de concevoir diverses actions au service des enseignants ;
- une évaluation sur échantillon représentatif pilotée par la DEPP qui aura pour vocation de rendre compte de manière scientifique, précise et objective des acquis des élèves.

Pour ce qui est de la campagne en cours, nous partageons l'idée selon laquelle aucun enseignant ne devait se sentir contraint. En revanche, il est clair que de nombreuses équipes pédagogiques sont demandeuses d'éléments d'exploitation des évaluations tels qu'ils ont été diffusés en de nombreux lieux les années précédentes. Nous avons assuré notre interlocuteur que les inspecteurs continueraient, bien évidemment, à traiter les informations qui leur seraient communiquées en respectant les principes de confidentialité et en garantissant la centration exclusivement pédagogique de cette exploitation.

Nous engageons donc tous les syndiqués au **SI.EN-UNSA Éducation** à respecter scrupuleusement ces deux principes simples :

- aucune école ne doit faire l'objet de quelque pression que ce soit pour faire remonter des informations par rapport aux évaluations en CE1 et en CM2 ;
- toutes les écoles qui le souhaitent doivent pouvoir continuer à bénéficier des outils développés localement pour rechercher les meilleures adaptations possibles des enseignements mis en œuvre ; c'est dans ce seul contexte pédagogique que peuvent être réalisées localement des synthèses d'informations remontant du terrain.

Il faut relever un élément particulier : les inspecteurs sont invités à sensibiliser les écoles retenues dans le cadre de l'étude de la DEPP et à les engager à faire remonter leurs résultats. Ceux-ci sont bien sûr strictement anonymés et sont indispensables pour assurer une continuité au dispositif d'évaluation. Si certaines écoles impliquées dans ce dispositif de sondage refusent absolument de participer, il faudra, bien évidemment, éviter toute intervention qui pourrait passer pour une forme de contrainte, mais essayer de les convaincre du caractère indispensable de ces informations pour la bonne marche des évaluations à venir.

Ces quelques éléments sont fondamentaux pour construire demain la véritable culture de l'évaluation que le **SI.EN-UNSA Éducation** appelle de ses vœux. Il faut tout d'abord apaiser les tensions résultant de la terrible politique de régression que nous venons de subir pour repartir sur des bases assainies vers un système éducatif plus juste et plus efficace.

Formation initiale des IEN : pas si simple …

Après la réussite à un concours très sélectif, vient la formation à de nouvelles fonctions, à un nouveau métier. Cette formation, qui était de 2 ans avant le décret statutaire des IEN de 1990, passée ensuite à un an et réduite aujourd'hui à quelques mois, est un véritable parcours du combattant, validé néanmoins par une titularisation particulièrement exigeante et stressante.

Gérer une circonscription et se former : pour un IEN expérimenté, cela va de soi. Mais pour un lauréat du concours qui découvre pas à pas toutes les facettes du métier, c'est d'autant plus délicat que la formation n'est pas en adéquation avec la fonction. En fait, l'année d'un IEN stagiaire consiste à adopter deux statuts diamétralement opposés, celui de l'IEN qui assume toutes les responsabilités d'une circonscription, et celui de l'élève, soumis à une formation condescendante et inquisitrice. Seuls les inspecteurs généraux accordent une confiance de principe à l'IEN débutant.

La formation correspond alors à une redondance ou une dichotomie par rapport à la pratique et aux besoins du débutant. Ainsi, le premier thème abordé par l'ESEN correspond au positionnement institutionnel attendu. Or, toutes les contraintes de la prise de fonctions immédiate impliquent un positionnement de fait. Cette responsabilité, dès la réussite du concours, est le principal aspect positif du vécu d'un stagiaire, les autres étant le tutorat et la semaine de l'Inspection générale, dispositifs en lien direct avec les missions. Toutefois, l'apport du tutorat est lié à la représentation que le tuteur a de son rôle. Celui-ci gagnerait à être explicitement précisé au tuteur en présence du stagiaire.

De plus, derrière une formation bicéphale, ESEN et académie, se cachent une lutte d'influence et une volonté d'affirmer un pouvoir dont l'IEN stagiaire a la sensation d'être la victime. Ainsi, le projet individuel de professionnalisation, PIP pour les intimes, s'avère être une nouvelle abréviation du mot « pipeau ». À l'heure de la personnalisation des parcours et de la différenciation pédagogique, ni l'ESEN, ni l'académie ne tiennent compte du PIP dans leur offre. La formation reste uniforme pour tous et même le souci d'ajustement ou de complémentarité entre les deux institutions est récusé. Les bilans intermédiaires et terminaux du PIP mobilisent alors beaucoup d'énergie, de temps et de moyens pour une utilité à déterminer.

Et quel bonheur d'être à Poitiers quand un père d'élève menace des pires représailles, quand la carte scolaire est douloureuse, quand les écoles sont en déshérence faute d'enseignants, terrorisés par une neige inhabituelle… ! Toutes les compétences de l'IEN chevronné font alors défaut au petit débutant, à savoir une présence sur le terrain, un accompagnement qui apaise les tensions, une anticipation préventive,… Peut-être a-t-on jugé qu'associer la découverte de nouvelles missions à une formation lourde ne pouvait suffire, il fallait aussi ajouter des handicaps.

Globalement, la formation proposée apparaît plus standardisée, superfétatoire et infantilisante que tournée vers l'engagement dans une posture de cadre. Une formation concentrée de mai à juillet entre l'obtention du concours et la responsabilité d'un poste, ainsi qu'une priorité pour l'inscription à des formations librement choisies, sembleraient plus opportunes, si le stagiaire pouvait devenir un véritable interlocuteur !

Suppression de la clause de mobilité pour l'accès à la hors-classe

*Un aboutissement de la lutte du **SI.EN-UNSA Éducation***

ACTION

On se souvient que le **SI.EN-UNSA Éducation** avait fait de la suppression de la clause de mobilité, utilisée comme critère rédhibitoire pour l'accès à la hors-classe des I.E.N., un des points forts de sa stratégie revendicative.

Il s'agissait pour notre syndicat d'abattre cette règle injuste qui, au demeurant, ne s'appliquait qu'aux seuls IEN et pas à nos collègues IA-IPR.

Cette exigence, maintes fois réitérée dans le cadre de l'agenda social comme lors de l'audience syndicale obtenue par notre organisation, le 14 janvier dernier, au moment où la mobilisation des collègues était la plus forte, a connu aujourd'hui son aboutissement.

Certes, le Bureau national avait bien annoncé qu'il avait confiance en ses capacités de faire avancer ce dossier mais… avec le temps, le doute avait pu toucher certains d'entre nous enclins au pessimisme. Reconnaissons d'ailleurs que par le passé nous avons parfois été déçus.

Cette fois, c'est clair : la clause de mobilité applicable aux IEN a été annulée par un vote presque unanime en CTM. On se demandera longtemps pourquoi SUD s'est opposé à cette mesure de progrès.

Mieux encore ! Il était prévu, chez les IEN, un délai de sept ans minimum d'exercice pour accéder à la hors-classe alors que ce délai n'est que de six années pour les IA-IPR. Il s'agissait là encore d'une injustice que le CTM a rectifiée en alignant ces délais sur six ans.

Le Bureau national du **SI.EN-UNSA Éducation** voit en ces mesures l'illustration du rapprochement des corps d'inspection qui aboutira inéluctablement à leur fusion avec l'instauration du corps unique d'inspection que nous souhaitons tous !

Rémunérations accessoires : vers la fin du blocage !

De nombreux collègues ont attiré l'attention de notre organisation sur le blocage depuis cinq à six mois, de rémunérations dites « accessoires ». Il s'agit essentiellement du règlement de vacations d'examen : CAFIPEMF, CAPA SH, de l'indemnisation de certaines prestations relevant de la formation ou encore du tutorat.

Ce blocage était, selon les services financiers des rectorats ou les divisions des examens et concours, dû à une carence réglementaire engendrée par l'abrogation du décret 56-589 du 12 juin 1956 remplacé à compter du 1er septembre 2011 par les dispositions du **décret 2010-235 du 5 mars 2010**. Les paiements via l'application IMAG'IN ne pouvaient, semble-t-il, intervenir avant la publication des arrêtés d'application du nouveau décret fixant les taux de rémunération.

CET ARRETE du 7 mai 2012 « fixant la rémunération des intervenants participant à titre d'activité accessoire à des activités de formation des personnels relevant des ministères chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur », EST PARU dans le **Journal Officiel de la République Française en date du 10 mai 2012** (texte 132 sur 308).

Les mises en paiement des sommes qui nous sont dues devraient intervenir rapidement

Le **SI.EN-UNSA Éducation** vous invite le cas échéant à vous rapprocher des services en charge de cette mise en paiement. En cas de difficulté, les collègues concernés en appelleront aux militants et responsables du **SI.EN-UNSA Éducation** qui se tiennent évidemment à leur disposition !

Ce qui doit changer maintenant … et au cours des cinq ans à venir !

*La **fédération UNSA Éducation** a élaboré, avec le concours de **ses 22 syndicats**, le document qu'elle présentera aux nouveaux membres du gouvernement sur les questions relevant de son champ de responsabilité.*

À la place d'organisation syndicale qui est la sienne, l'**UNSA Éducation** formule ses premières propositions pour que les nécessaires mesures d'urgence s'intègrent dans un ensemble cohérent.

Le temps est aux propositions, aux priorités, au changement. Parce qu'elle est la fédération de tous les métiers de l'Éducation, l'**UNSA Éducation** entend se situer à la place qui est la sienne - celle d'une organisation syndicale indépendante, force de proposition et actrice du changement.

Il revient certes aux responsables politiques de mettre en œuvre le projet sur lequel ils ont été élus, donc de faire des choix et de prendre des décisions. Mais il est de notre rôle d'organisation syndicale réformiste et indépendante de faire valoir nos orientations, nos analyses, nos priorités, nos propositions. Ce n'est qu'ainsi que le changement pourra réellement se mettre en place dès maintenant et dans les cinq années à venir au bénéfice de tous.

Laurent Escure - Secrétaire général de l'**UNSA Éducation**

« La laïcité, ce diamant qui nous fascine … »

Un conte merveilleux…

Depuis toujours les hommes avaient choisi le comportement des agnostiques et des athées. Je dis bien « le comportement », chacun restant libre, dans son intime conviction, de croire ou ne pas croire à une causalité surnaturelle. Chaque société avait opté qui pour le fétichisme, qui pour le polythéisme, qui pour le monothéisme ou bien s'était abstenue de croire à toute déification. De plus, il n'était venu à personne l'idée de s'enfermer dans un communautarisme intransigeant. D'ailleurs, dans ce monde imaginaire, il n'était pas question non plus d'afficher ses croyances par des signes matériels, quels qu'ils soient.

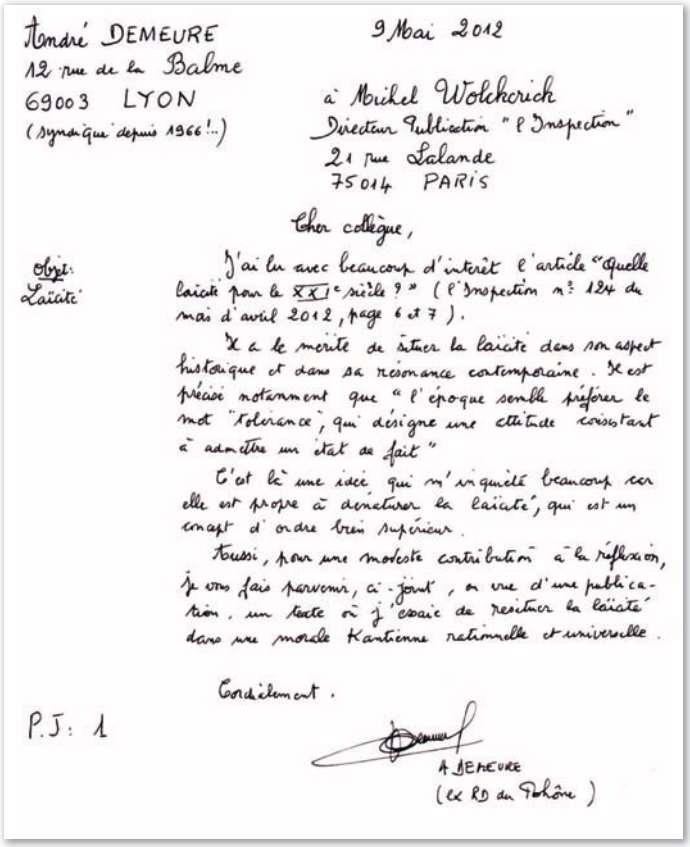
C'était un monde idéal qui ne connaissait ni les rivalités tribales, ni les croisades, ni les guerres de religion. L'antichristianisme, l'antisémitisme, l'antiislamisme étaient des termes inconnus.

De ce conte, banal au demeurant, se dégage une éthique supérieure basée sur le simple respect de l'autre. Une éthique qui aurait la pureté du diamant. Revenant à la réalité, on peut se demander pourquoi ce diamant n'arrive-t-il pas à se dégager de sa gangue ? Pourquoi n'est-il pas le phare de nos sociétés ? Pourquoi ne s'impose-t-il pas ? Il lui faudrait sans doute une assise forte acceptée de tous.

Dans son ouvrage « Fondements de la métaphysique des mœurs » (1785), Emmanuel Kant semble bien nous donner la solution en dégageant les principes d'une morale universelle et laïque.

En voici deux :

• « *Je dois toujours me conduire de telle sorte que je puisse vouloir que la maxime de mon action devienne une loi universelle.* » Il est bien évident, alors, que toute contrainte de l'ordre de la croyance est inacceptable puisqu'elle ne peut devenir règle universelle. Je ne dois imposer aucune de mes convictions aux autres sinon c'est la tyrannie. Il ne s'agit même pas de tolérance, car tolérer consiste à se penser dans le vrai et à supporter autrui dans l'erreur. Ce serait accepter ce que l'on ne reconnaît pas. L'impératif kantien se place totalement au dessus : il nous conduit à admettre de façon absolue que d'autres puissent avoir des convictions différentes. Nous dirons, de manière pratique, qu'il s'agit-là de la reconnaissance du droit à la différence pour tous.



André DEMEURE
12 rue de la Balme
69003 LYON
(Syndiqué depuis 1966 !..)

9 Mai 2012

à Michel Wolkowitsch
Directeur Publication "L'Inspection"
21 rue Lalande
75014 PARIS

Cher collègue,

Objet : Laïcité

J'ai lu avec beaucoup d'intérêt l'article "Quelle laïcité pour le XXIe siècle ?" (L'Inspection n° 124 de mai d'avril 2012, page 6 et 7).

Il a le mérite de situer la laïcité dans son aspect historique et dans sa résonance contemporaine. Il est précisé notamment que "l'époque semble préférer le mot "tolérance", qui désigne une attitude consistant à admettre un état de fait"

C'est là une idée qui m'inquiète beaucoup car elle est propre à dénaturer la laïcité, qui est un concept d'ordre bien supérieur.

Aussi, pour une modeste contribution à la réflexion, je vous fais parvenir, ci-joint, en vue d'une publication, un texte où j'essaie de restituer la laïcité dans une morale Kantienne rationnelle et universelle.

Cordialement.

P.J. : 1

A. DEMEURE
(Ex RD du Rhône)

• « *Agis de telle sorte que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen.* » Ce principe étaye le précédent. C'est là, exprimé de manière puissante, l'idée que le respect de l'homme doit être entendu dans toutes ses composantes. En clair, c'est la reconnaissance de l'indépendance et de la liberté de chacun et, bien sûr, de l'autonomie de la volonté. L'esprit de laïcité interdit d'assujettir autrui à des croyances qu'il ne reconnaîtrait pas. Dans cette perspective, ni pression, ni prosélytisme ne sont acceptables.

Ainsi donc la laïcité doit transcender l'humanité toute entière. Oui, mais voilà, je suis sans doute un homme faillible : j'aimerais bien parfois que les autres pensent comme moi ! Ceci dans leur propre intérêt, bien sûr !

Suis-je vraiment laïque… de cœur… ou de raison ?

Ce n'est pas gagné …

André Demeure
IEN honoraire du Rhône

« Alé montre ta feuille. Tinkiet le prof voit Ri1. »

Voilà, mot pour mot, le SMS que j'ai intercepté la semaine dernière dans ma classe, en plein contrôle. J'ai aussitôt mis un zéro à l'élève. Mais lorsque j'ai voulu attraper son portable pour le confisquer, il est tombé par terre et s'est cassé. Le lendemain, les parents se sont plaints. Alors, j'ai appelé la MAIF et j'ai tout expliqué à un conseiller. Pas d'inquiétude m'a-t-il dit, nous allons régler le problème. À mon grand soulagement.

Christian – professeur de français à Montauban.

EN PARTENARIAT AVEC LES AUTONOMES DE SOLIDARITÉ LAÏQUES*
Souscrivez en ligne sur maif.fr

MAIF
ASSUREUR MILITANT.

* L'Offre Métiers Éducation est un contrat proposé par la coassurance MAIF et USU, mutuelle d'assurance des Autonomes de Solidarité Laïques.

LOWE STRATEUS

MAIF - Société d'assurance mutuelle à cotisations variables - 79038 Niort cedex 9. Filia-MAIF - Société anonyme au capital de 114 337 500e entièrement libéré - RCS Niort : B 341 672 681 (87 B 108) 79076 Niort cedex 9. Entreprises régies par le Code des assurances.