

L'ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN QUESTION

TABLE RONDE ORGANISÉE PAR LA CGT
AU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
LE 9 JUIN 2009



L'ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN QUESTION

Le 9 juin 2009, la CGT du ministère de l'Éducation nationale¹ a organisé une table ronde pour mettre en discussion les nouvelles évaluations organisées dans l'enseignement primaire (CM2 en janvier et CE1 en mai). Ce nouveau dispositif, aux conséquences d'une gravité exceptionnelle pour les élèves et les enseignants, a suscité une large opposition.

La tenue de la table ronde n'a pas été décidée seulement pour manifester une solidarité qui va de soi avec les enseignants en lutte, pour exprimer avec eux notre attachement aux principes du service public de l'éducation, qu'ils défendent avec ténacité et courage. Elle répond à un autre objectif. En effet, il apparaît clairement que, plus que jamais, les contre-réformes qui dévastent le système éducatif sont étroitement liées à celles qui ravagent l'administration centrale, sous l'étendard de la RGPP (Révision générale des politiques publiques).

En conséquence, il importe, plus que jamais, que les forces qui combattent les unes et les autres entrent en relation. D'abord pour acquérir une meilleure compréhension de la réalité grâce à un échange aussi fructueux que fraternel. Ensuite, pour faire connaître les luttes en cours menées par les uns et les autres et mieux en comprendre le sens. Enfin, pour coordonner nos actions afin d'éviter que le pire n'advienne.

C'est dans cet esprit que la CGT des MEN-MESR avait organisé en avril 2008 une conférence sur la LRU et ses conséquences. Les très riches interventions des enseignants et des chercheurs nous ont permis de déceler immédiatement le sens de la restructuration de la DGES et de la DGRI intervenue quelques mois plus tard. Elles ont ensuite facilité nos relations avec les personnels des universités en lutte contre les décrets Pécresse et Darcos. Des actions communes, certes encore modestes, mais dignes d'intérêt, ont pu être menées avec le mouvement des universités.

C'est cette même synergie qui résulte de l'initiative du 9 juin.

Là encore, la richesse des interventions nous éclaire et nous permet de préciser nos revendications au sein de la centrale. Par leurs analyses et leurs échanges, les divers intervenants ont mis à nu la nature délétère du nouveau dispositif d'évaluation, ils en ont exposé les conséquences gravissimes pour l'ensemble du système éducatif, ils ont montré comment ce dispositif était une pièce d'un mouvement régressif qui détruit l'école publique et démocratique.

Qu'ils soient ici remerciés pour leurs contributions.

La pertinence et l'efficacité de ce type de réunion nous convainquent, s'il en était besoin, de la nécessité de poursuivre dans cette voie. D'autres réunions seront organisées, qui verront se multiplier les échanges entre les militants de l'administration centrale et ceux des établissements.

Juin 2009

¹ SGPEN-CGT de l'administration centrale des MEN et MESR (ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche), 110, rue de Grenelle, Paris 7^e, syndicat.sgpenac-cgt@education.gouv.fr 01 55 55 31 38



TABLE RONDE ANIMÉE PAR FRANÇOIS JARRAUD DU CAFÉ PÉDAGOGIQUE

>> *www.cafepedagogique.net*

avec

JULIE HERVIANT, SECRÉTAIRE GÉNÉRALE DE LA CGT-INSEE

**JEAN-CLAUDE EMIN, ANCIEN SECRÉTAIRE GÉNÉRAL
DU HAUT CONSEIL DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE**

LUC BRIATTE ET ANA MACEDO, PROFESSEURS DES ÉCOLES

GUY VERMÉE, INSPECTEUR DE L'ÉDUCATION NATIONALE

**CLAUDE MARCHAND
(SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DU SYNDICAT CGT DE L'ADMINISTRATION CENTRALE)**

Je dois vous informer qu'au cours de la préparation de ce débat, nous avons subi des pressions inédites au sein de notre ministère. Dans un premier temps, voici une dizaine de jours, le Secrétaire général nous retire la salle (sous le prétexte qu'elle n'avait pas été correctement retenue). Ensuite, le SGEN CFDT (que nous tenons à remercier ici) a retenu la salle pour que se tienne le débat d'aujourd'hui. Hier, le Secrétariat général du ministère m'annonce alors que la réunion est purement et simplement interdite, toujours sous le prétexte d'une réservation inadéquate de la salle (puisqu'il serait anormal, selon lui, que la CFDT retienne pour la CGT!). Nous avons maintenu l'annonce de la réunion, ensuite le SG a indiqué qu'une réunion syndicale doit faire l'objet d'un accord préalable de ses services, à la fois sur le thème et sur les intervenants. Ce type d'exigences est totalement inédit! Nous avons refusé d'annuler la réunion et indiqué que nous la maintiendrons sous une forme ou sous une autre, et que nous allons alerter la presse et l'ensemble des organisations syndicales. Enfin, en milieu de journée hier, on nous indique que le cabinet avait fini par « donner son accord » pour la tenue de la réunion...

D'autres pressions ont été exercées, notamment sur un des intervenants ici présent, suite à une intervention du cabinet.

J'ajoute qu'hier nous avons une réunion préparatoire au CTPC, au cours de laquelle a été examinée la question de la Direction de la communication (Delcom), qui est en pleine réorganisation. Pour ce processus d'élaboration de la nouvelle stratégie de la Delcom, l'administration – c'est désormais l'habitude – fait appel à des consultants privés. Le cabinet de consultants vient de rendre son rapport, dans lequel il est dit que « les enjeux consistent à reconquérir le territoire d'image préempté par les voix contestataires », « il faut multiplier les prises de parole dans les espaces occupés par les voix contestataires », « diffuser sur ces lieux permet de donner une image de proximité plus grande du ministre, créer les conditions de rééquilibrage du ministre et de fédérer ses partisans et ses actions autour des causes qu'il défend. »

Nous avons évidemment vigoureusement protesté contre cette conception étrange de la neutralité des services et de leurs fonctionnaires. Quoi qu'il en soit, nous avons la ferme intention de continuer ce genre de débat au sein du ministère.

FRANÇOIS JARRAUD (CAFÉ PÉDAGOGIQUE)

Le *Café Pédagogique* est un site d'information sur l'école, je ne sais s'il fait partie des sites contestataires visés par le rapport cité! Nous ne sommes pas contestataires par principe au Café, nous essayons d'impulser des débats sur l'école parce que l'école en a bien besoin, en tout cas c'est clair qu'on ne va pas soutenir l'éteignoir à débat comme apparemment on tente de l'imposer.

Nous nous sommes rendu compte au Café que l'évaluation est une vraie question, qui suscite bien des réactions. Nous-mêmes avons été acteurs dans ce débat en faisant sortir une note de la DEPP² trouvée un jour sur notre paillason, et qu'on a publiée, suscitant par là la sortie d'autres publications bloquées, ce qui est une situation anormale. Je dois vous dire que nous recevons beaucoup de « lettres anonymes » du ministère, une nouveauté depuis un an, des lettres bien informées de gens qui savent de quoi ils parlent...

On se demande, quand on voit ce qui se passe, si l'évaluation n'a pas tué l'école. Au sommet, on voit disparaître des sources d'information, des enquêtes, des données disparaissent, c'est très préjudiciable. Plus près du terrain, on voit le débat, qu'on a contribué à alimenter, sur l'évaluation en CM2 hier, en CE1 aujourd'hui. On sent que tout cela participe d'une volonté de piloter par l'évaluation, d'où cet enjeu politique fort pour l'école : qui va piloter, qui va évaluer ? Pour discuter de ces questions, vous avez devant vous à la tribune des gens qui se situent à divers niveaux et dans diverses instances : Julie Herviant, de l'INSEE, Jean-Claude Émin, ancien responsable de l'évaluation à la DEPP, Luc Briatte, professeur des écoles (PE), qui pourra parler de la façon dont cette évaluation est arrivée et des réactions qu'elle a suscitées, Guy Vermée qui est IEN³ et enfin Ana Macedo qui est aussi professeur des écoles.

Je vous passe donc la parole, et d'abord à Julie Herviant.

JULIE HERVIAINT (INSEE)

Je souhaite intervenir sur l'évaluation en général, pour préciser dans quel contexte se situe l'évaluation des élèves dont il va être question. La statistique n'est jamais neutre. Toutes les sociétés ont mis en place des statistiques marquées par les approches économiques dominantes du moment. La création de l'INSEE, par exemple, est intervenue à un moment où l'économie était plutôt nationale et dirigée, avec un compromis keynésien : la statistique était alors orientée vers la comptabilité nationale, les statistiques sociales sur le travail, l'emploi et les salaires, tout cela avec une particularité qui était de les associer à des études économiques, particularité de la France qui subsiste aujourd'hui : l'INSEE n'est pas seulement producteur de chiffres, mais réalise aussi des études économiques. Ce cadre a beaucoup évolué, avec les demandes

internationales, avec la réalité des entreprises, les modes de vie, l'importance des marchés financiers, la décentralisation, toutes choses qui ont sensiblement modifié notre approche de la société. En parallèle, la demande de chiffres est devenue beaucoup plus forte, portant sur davantage d'objets, l'habitude a été prise de demander des chiffres sur quasiment tout, avec des réponses rapides, on développe également les comparaisons avec d'autres pays.

Mais cela ne va pas de soi. La construction d'un chiffre, d'un indicateur (par exemple l'indice des prix) est une chose complexe, qui demande une organisation, une méthodologie bien précise, une connaissance du terrain. Un chiffre, c'est compliqué à construire. D'ailleurs, certains statisticiens dénoncent la fétichisation du chiffre. Cela peut paraître paradoxale, mais

² Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

³ Dans la suite du texte, on écrira IEN pour inspecteur de l'Éducation nationale, IA pour inspecteur d'académie, PE pour professeur des écoles.

cette fétichisation va de pair avec un pouvoir de plus en plus important perçu par les politiques, le pouvoir du chiffre, un pouvoir de persuasion, mais aussi un pouvoir de diversion, parce que le chiffre en lui-même ne dit rien de la robustesse de sa construction, de sa qualité, de sa validité – toutes choses qui ne sont en général pas précisées quand on donne un chiffre. A priori, un chiffre aura tendance à passer pour quelque chose d'exact, qui dit quelque chose de vrai, là où un discours aura tendance à apparaître comme idéologique. La statistique publique elle-même n'est pas exempte de critique : elle a toutefois progressé au fil des années, en perfectionnant ses méthodologies, la qualité de construction de ses enquêtes, etc. Pourtant, depuis une quinzaine d'années, on constate une inflexion, due à deux choses. D'abord, les réductions budgétaires dans la fonction publique affectent aussi la statistique publique, d'une manière qui n'est pas anodine. Ensuite, les demandes de statistiques n'ont cessé d'augmenter, en raison de la décentralisation, des contraintes internationales (Eurostat), du besoin d'étayer des choix politiques, de la connaissance des territoires.

Ces demandes des politiques de plus en plus fortes peuvent être justifiées, mais elles se font au détriment d'autres statistiques qui, elles, sont plus générales, à destination de tous les citoyens. Ce processus de substitution pose problème. Aujourd'hui, ce problème se manifeste de la manière la plus aiguë dans les SSM (services statistiques ministériels), comme par exemple la DEPP – où l'on voit que les besoins urgents des cabinets (qui d'ailleurs deviennent pléthoriques, donc avec davantage de personnes sollicitées) empiètent sur les programmes de travail, qui ont un horizon plus collectif. Quand on demande une note urgente pour le cab à un chargé d'études censé produire une enquête, construire des fichiers (toutes choses qui exigent du temps), et quand cela se répète, on s'aperçoit que le programme de travail ne peut pas être respecté d'autant qu'on est en réduction d'effectifs. Certes, au sein des ministères, un pilotage est nécessaire, avec des outils, des mesures, mais pas au point où les demandes pour ce pilotage empiètent sur les programmes de travail.

Pourtant, les ministères sont des lieux propices à la conduite d'études spécifiques à un domaine particulier, comme l'éducation, la santé, le travail, l'agriculture. Les statisticiens ne peuvent pas produire de statistiques tout seuls, ils ont besoin de relation avec les connaisseurs du terrain, qui peuvent se trouver aussi dans les ministères. C'est pourquoi il est important que sur des sujets particuliers les SSM puissent produire des études ponctuelles ou systématiques, faire des comparaisons, qui révèlent les évolutions structurelles, de fond. Or, on constate qu'actuellement ce travail-là, d'études de fond, systématiques, passe à la trappe, parce que les moyens en diminution sont concentrés sur les réponses aux commandes des cabinets.

Ces deux éléments – demande croissante et budgets en baisse – finissent par prendre en tenaille la statistique publique. Que constate-t-on par ailleurs ? Le CNIS⁴, qui est le lieu de concertation entre utilisateurs et producteurs de statistiques, qui est censé donner le la sur les programmes de statistiques (pour savoir quels sont les besoins pas seulement des ministères, des décideurs, mais de la société toute entière, besoins de chiffres et de statistiques pour le débat démocratique), le CNIS donc est depuis quelque temps mis sous pression, avec l'idée que tout ne va pas pouvoir être fait. Cette année, un cap a été franchi lorsque le directeur de l'INSEE a carrément déclaré : « Vous serez limités par les moyens, donc tenez-en compte. » Donc on va dire au CNIS qu'il ne pourra pas tout faire et qu'il devra opérer des choix : mais que faudra-t-il abandonner ? Les études sur les hauts salaires ? Celles sur la stratégie des entreprises, l'enquête logement ? Alors qu'il est clair que tous ces dossiers sont d'une très grande importance pour la société aujourd'hui.

Aujourd'hui, l'évaluation des politiques publiques prend le devant sur les statistiques structurelles. Je citerai deux exemples qui montrent à quel point l'évaluation a pris le pas et peut être dangereuse. En août 2005, le CNE (contrat nouvelle embauche) est créé par ordonnance, le gouvernement voulait une mise en place rapide, mais il souhaitait tout aussi rapidement faire la démonstration de sa

⁴ Conseil national de l'information statistique.

réussite par les statistiques et les études. De fortes pressions sont alors exercées pour qu'une évaluation soit mise en place et qu'elle donne une réponse rapidement (dès début 2006), alors qu'on sait que la statistique a besoin de temps (produire un chiffre suppose des moyens, une méthodologie, des gens sur le terrain). Donc une enquête est diligentée avec des biais méthodologiques assez importants (par exemple, et cela a été fortement critiqué lors de la séance de présentation au CNIS, l'enquête portait seulement auprès des entreprises et non des salariés, ce qui a tout de même son importance quand on met en place un nouveau contrat de travail!). Finalement, les résultats n'ont pas été utilisés, car entre-temps le CNE avait été repoussé en raison d'une mobilisation importante et de problèmes juridiques.

Le deuxième exemple concerne le RSA (revenu de solidarité active). Une expérimentation a été demandée par le ministère, pour comparer la situation d'une population témoin entrée dans le dispositif, et celle de personnes hors dispositif. Comme l'étude n'a pas apporté de résultats probants quant au retour à l'emploi des personnes engagées dans le RSA, Martin Hirsch intervient et affirme que cette étude n'est pas bonne, qu'elle est limitée, que la méthodologie est critiquable.

FRANÇOIS JARRAUD

La question soulevée par Julie renvoie aussi au problème suivant : qui doit produire les statistiques ? Les services de l'État sont-ils les mieux placés pour faire des statistiques sur les services de l'État ? C'est une question qui se pose aussi pour l'éducation.

Jean-Claude Émin, du côté de la DEPP, on a eu une longue liste d'études qui ne sont jamais sorties. On en est où ?

On voit la dérive : une étude est commanditée à la statistique publique, et elle est valorisée ou vilipendée selon que ses résultats vont ou non dans le sens de la politique gouvernementale.

Ainsi, non seulement la statistique publique est contrainte de faire des choix pour donner la priorité aux évaluations, mais elle subit des attaques lorsqu'elle ne fournit pas les résultats escomptés. Pour nous, la statistique publique doit au contraire permettre un débat démocratique sain, avec des chiffres qui ne sont pas contestables en eux-mêmes, et qui peuvent ouvrir le débat. On voit aujourd'hui à quel point ce simple thème inquiète, puisque nous serions ici dans une réunion subversive simplement en portant un regard critique sur l'organisation du système de la statistique publique... Le débat est donc loin d'être clos.

JEAN-CLAUDE ÉMIN (EX DEPP)

Avant de parler plus précisément d'évaluation, je voudrais prolonger ce qui vient d'être dit en situant la question dans le cadre de l'évolution de la DEPP et, plus généralement, de l'évolution de la politique éducative.

La DEPP est une direction ancienne dont on a fêté le quarantième anniversaire il y a quelques années, et qui, au fil du temps, a élaboré un important système d'information sur le système éducatif, notamment en développant – contrairement à ce que dit parfois le cabinet – des prévisions des effectifs de bonne qualité, dont je rappelle qu'elles ont des enjeux très forts puisqu'elles conditionnent la préparation du budget.

Cette Direction a aussi conduit de nombreux travaux d'évaluation du système éducatif et des politiques éducatives. Et, ce qui nous rapproche de notre sujet, elle a conforté toute une méthodologie en matière d'évaluation des acquis des élèves – et je rappelle ici, parce que c'est souvent ignoré, que les évaluations internationales (dont on souligne qu'elles disent tout) bénéficient de la participation active des experts de la DEPP : ceux-ci sont non seulement des opérateurs des évaluations internationales, en exécutant la partie française, mais participent directement à leur conception.

Et puis la DEPP, cela a été aussi, je le mets au passé malheureusement, le pilotage (ou le copilotage) d'appels d'offres en direction des milieux de la recherche sur d'importantes questions éducatives : violence à l'école, abandon scolaire, relations éducation territoire, etc., toutes choses qui tissaient d'importants liens entre l'administration et la recherche⁵.

Comme toute direction de ce type, elle doit bénéficier d'une autonomie scientifique. Il me semble que cela a été le cas pendant toute une période, et dans une certaine mesure, même si l'on a connu des hauts et des bas.

En effet, l'autonomie scientifique était garantie par deux éléments :

– d'une part, un programme de travail public, donc discuté, aussi bien au niveau des instances que Julie évoquait il y a un instant, qu'avec les partenaires syndicaux

et autres, et plus largement avec l'ensemble des utilisateurs, ce qui est important – donc un programme de travail public élaboré en fonction des besoins du système éducatif ;
– d'autre part, une publicité quasi systématique de ses travaux, garantie par des publications régulières et des points de presse, qui ont été nombreux à une certaine époque, et qui ont pratiquement disparu aujourd'hui.

Certes, ceci n'a pas toujours été idyllique, mais j'observe qu'un changement de cap important est intervenu en 2006, au moment de la dernière réorganisation du ministère où les discussions ont porté sur la question suivante : en fonction de quoi doit travailler la DEPP ? Le résultat du débat est que la DEPP travaille désormais en fonction de la demande des directions et du cabinet et non plus des besoins du système éducatif, ce que précise le décret d'organisation du ministère, contrairement aux textes précédents. C'est là un point important : la DEPP est taillable et corvéable à merci en fonction de ce qu'on va lui demander à court terme, au détriment de travaux à plus long terme.

Cette évolution se traduit par le fait que, depuis trois ans, il n'y a plus de programme de travail publié, donc on ne sait pas, à l'extérieur, ce que fait la DEPP (sauf s'il y a des fuites...), et en tout cas il n'y a plus de discussion possible de ce programme de travail et de ses orientations.

Cela se traduit aussi, on le sait, par le blocage de nombreuses publications, dont la liste s'allonge. Sont bloquées les publications sur les études, mais également les prévisions, voire même le bilan de rentrée – or on est là sur des enjeux politiques très importants.

Je rappelle ce que disait assez cyniquement un membre du cabinet à un journaliste : « La DEPP fournit des instruments au service du ministre qui reste le dernier garant de l'opportunité de leur diffusion. »

C'est sans doute là une façon pour le ministre de « reconquérir son image... », comme le propose le rapport des consultants cité par Claude...

⁵ Le dernier appel d'offre date de 1999 et a fait l'objet d'un ouvrage sous la direction de Dominique GLASMAN et de Françoise OEUVRARD, *La déscolarisation. La Dispute*, 2004, 312 p.

Si on se place dans une perspective politique, il faut se souvenir d'un certain nombre de choses.

D'abord – et les collègues de la DEPP le savent car ils avaient à l'époque vivement réagi – il faut se souvenir des propos du candidat Sarkozy au moment de la présidentielle, propos qui mettaient directement en cause les statistiques de l'Éducation :

« En inventant ses propres statistiques, une idéologie folle s'est dotée des outils indispensables à l'autocélébration de son manque de résultats. Je vous propose que nous ne connaissions qu'un seul type de statistiques : celles auxquelles font référence tous les autres pays développés. Elles seules nous disent précisément là où en est la France dans la performance de son système d'enseignement » (extrait du discours de Nicolas Sarkozy, à Angers, le 1^{er} décembre 2006).

Donc, à en croire Nicolas Sarkozy, il aurait fallu abandonner tous les travaux nationaux, pour ne s'intéresser qu'aux travaux internationaux, en oubliant au passage le fait que ces derniers n'existent que parce qu'il y a en France des travaux nationaux

Toutefois, sur cette question comme sur d'autres, il semble que Nicolas Sarkozy ait changé d'avis en exigeant maintenant des évaluations, mais pas n'importe lesquelles, comme il l'a dit à Périgueux en février 2008 :

« Nous allons doter notre école primaire d'un véritable système d'évaluation permettant d'identifier rapidement les difficultés et de promouvoir les solutions qui marchent. Deux évaluations nationales témoins seront créées, qui serviront à mesurer chaque année les acquis des élèves au CE1 et au CM2. Chaque famille recevra systématiquement, non seulement les résultats de son enfant, mais également ceux de son école. »

Au passage, on voit bien que l'idée était de classer les écoles.

En tout cas, il ne s'agit pas de n'importe quelles évaluations.

Ainsi, l'évaluation CM2 de janvier dernier, construite par la DGESCO⁶ et non par la DEPP, se donne l'apparence de contribuer à la mise en place des aides aux élèves, puisqu'elle est organisée six mois avant la fin du cycle III, à un moment qui avait d'ailleurs été proposé par la DEPP et de nombreux praticiens, puisqu'il reste alors du temps pour mettre en place des mesures permettant aux élèves d'atteindre les objectifs de fin de cycle.

Mais, en fait, elle ne peut pas servir au diagnostic des difficultés puisque le mode de correction retenu est binaire : l'élève a juste ou faux. Il n'y a aucune possibilité d'analyse des erreurs de l'élève, qui pourrait appuyer un futur travail pédagogique. Les enseignants sauront que X % de leurs élèves rencontrent des difficultés, mais lesquelles ? Par ailleurs, ces évaluations ne peuvent pas servir (contrairement à ce que disait Nicolas Sarkozy dans ce que je citais il y a un instant) à faire un bilan des acquis des élèves. Faire un bilan de fin d'année au mois de janvier, avec des épreuves qui portent sur des parties de programme pas encore vues, c'est hasardeux, et en tout cas pas sérieux... et je conçois que les enseignants soient inquiets.

On a ainsi un dispositif qui nie les acquis des travaux conduits aussi bien au plan national qu'international et qui ne peut servir ni à l'aide aux élèves, ni à faire un point sur le système éducatif.

Que dire du dépouillement de ces évaluations ?

Pas d'échantillon représentatif, les données ne sont pas toujours remontées, l'ensemble des items n'a pas été passé, bref, on a quelque chose qui n'est pas significatif.

En présentant les résultats, le directeur de l'enseignement scolaire a annoncé que 8 % des élèves étaient en difficulté, soulignant que ce résultat contredisait tout ce qui était dit auparavant lorsqu'on avançait le taux de 15 %.

La suite est tout aussi inquiétante : que va-t-il se passer l'an prochain ? L'an prochain, la DGESCO va refaire une nouvelle évaluation, différente. Or, la méthodologie pour comparer ces deux évaluations n'a pas été mise en place, il sera donc difficile d'en comparer correctement les résultats.

⁶ Direction générale de l'enseignement scolaire.

On peut se demander alors si l'objectif n'est pas de manipuler la mesure, afin d'annoncer l'année prochaine que – je cite à nouveau Sarkozy – on s'est rapproché de « notre objectif [qui] est simple et ambitieux : diviser par trois, d'ici la fin de la mandature, le taux d'échec scolaire à la sortie du CM2. Si, à l'issue du quinquennat, 5 % des élèves quittent le CM2 sans maîtriser les connaissances de base, ce sera encore beaucoup trop, mais nous aurons déjà bien travaillé. »

Modifier le thermomètre est la meilleure manière d'obtenir la température que l'on souhaite !

Autre élément très grave : pendant que la DGESCO entreprend ce type d'évaluation et qu'on dépossède de ses attributions la DEPP qui a les compétences pour faire ce type de travail, des travaux de qualité, et qui apportent des connaissances sur le système éducatif, sont bloqués.

La Note présentant les résultats d'une étude sur l'évolution entre 1987 et 2007 des performances en « lire, écrire, compter » des élèves de CM2, « tombée par hasard sur le paillason du Café pédagogique », avait été écrite un an auparavant⁷. De même, L'état de l'École a été bloqué plusieurs mois.

Ce type de travail met en relief des problèmes importants du système éducatif, comme la baisse des performances à la fin du CM2, et cela de manière fine : cette baisse des performances n'est pas la même en math qu'en français, elle est diverse selon les disciplines, elle touche surtout les élèves de milieux populaires, notamment les garçons. Or, aujourd'hui, on tient un discours global sur le système éducatif et ses faiblesses sans se donner les moyens de regarder de plus près ce qui ne va pas et qui appelle des mesures.

Je pense, disons le franchement, que la DGESCO ferait mieux de se consacrer à l'analyse de ces travaux, à rechercher des pratiques efficaces de soutien, à diffuser les moyens de remédier aux difficultés des élèves, plutôt qu'à construire des évaluations discutables, inefficaces et rejetées à juste titre par nombre d'enseignants.

En revanche, les enseignants ont besoin de véritables outils professionnels – ce que

voulaient être, même si elles peuvent toujours être améliorées, les évaluations diagnostiques qui avaient été mises en place en 1989.

Une des conséquences de la situation actuelle est qu'on est en train d'abandonner ces évaluations qui, elles, apportaient des éléments aux enseignants sur les difficultés des élèves et les aidaient à construire les progressions qu'ils allaient leur proposer. Et on les abandonne pour les remplacer par un outil qui ne sert à rien, sauf peut-être à faire de la propagande.

Je voudrais terminer sur une question évoquée par François Jarraud : **on va de plus en plus être piloté par les résultats, mais qui va piloter ?**

Je ne conteste pas aux responsables de la politique éducative le fait de piloter le système éducatif, le fait que ce soit le ministre qui le fasse est normal, que ce ministre me plaise plus ou moins ; c'est le jeu démocratique.

Ce qui pose problème fondamentalement, ce sont les outils sur lesquels s'appuient les responsables de la politique éducative – depuis le ministre, l'ensemble de la hiérarchie intermédiaire jusqu'à l'enseignant dans sa classe, qui est aussi un responsable de la politique éducative.

La question est donc celle de la qualité des outils, de la véracité des données, de la qualité des études qui sont mises à la disposition des politiques ; elle est aussi celle de l'honnêteté de leur exploitation : aux fins d'amélioration du système éducatif ou aux fins de communication ?

De ce point de vue là, ce n'est pas tellement l'évaluation des politiques publiques qui me paraît devoir être mise en cause, que la qualité de ces évaluations, la qualité des données sur lesquelles elles s'appuient, la qualité des études conduites à partir de là, ainsi que l'autonomie nécessaire de ces études par rapport aux responsables politiques.

⁷ « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle – 1987-2007 », Note d'Information 08.38, MEN-DEPP, décembre 2008, http://media.education.gouv.fr/file/2008/23/9/NI0838_41239.pdf.

FRANÇOIS JARRAUD

On a constaté que des enquêtes, comme celle sur les entrées en sixième, disparaissaient, que petit à petit toutes les études qui portaient sur la catégorie sociale ou la nationalité disparaissaient, donc on ne voit plus comment nourrir une politique sociale dans l'école. Est-ce bien le cas ?

**JEAN-CLAUDE ÉMIN
(EX DEPP)**

Je crois qu'une question forte posée de plus en plus au système éducatif est celle du système d'information lui-même. Je ne vais pas revenir sur le débat qui entoure la base élèves, mais je crois qu'on risque fort de priver la société des informations de base nécessaires au pilotage de son système éducatif. Si on ne recueille plus, à la limite, que l'âge des élèves, on tarit la source des études, et c'est un des enjeux de la situation actuelle. On ne pourra, par exemple, plus rien dire sur les résultats en matière d'équité et de disparités en fonction des catégories sociales. On paye sans doute là le fait que des responsables politiques critiquent injustement la statistique publique, cherchent à la dévaloriser aux yeux de l'opinion, tout cela pour finir par la priver des moyens d'études et de travail. Bref, on risque aujourd'hui de perdre toute une série d'informations indispensables au pilotage du système éducatif.

Ce qui renvoie aussi à la question évoquée précédemment : qui doit faire la statistique et les études dans l'appareil d'État ? Je donne un avis personnel. J'ai longtemps défendu l'existence d'une DEPP interne au ministère, ce qui a bien fonctionné, bon an mal an au cours des dernières décennies, mais aujourd'hui, comme d'autres, je m'interroge. On peut se dire qu'une instance externe ferait mieux l'affaire. Mais la placer où ? Et avec quelle organisation ? Autant de questions lourdes. Et puis il faudrait lui garantir l'accès à l'information. Je rappelle que de plus en plus le système d'information de ce ministère (comme d'autres) est construit sur des données de gestion. Si ces données de gestion sont appauvries (on parlait à l'instant par exemple de données sur les catégories sociales), les matériaux de base qui nourrissent les études n'existeront plus.

FRANÇOIS JARRAUD

Voyons maintenant ce qui s'est passé dans les établissements scolaires. Luc Briatte et Ana Macedo, à vous...

Je voudrais donner un éclairage en tant que professeur des écoles et syndicaliste de la CGT, à partir de réflexions recueillies auprès de mes collègues.

La première question que les collègues font remonter après ces évaluations en CM2 et en CE1 est celle-ci : **Une évaluation pour quoi faire ?** Quel est l'intérêt d'une évaluation qui, au final, ne fait que classer les élèves : un groupe au dessus de 66 % de réussite des items pour qui tout ira bien, un groupe entre 50 et 66 %, un autre entre 33 et 50 % et, enfin, ceux qui n'auront pas réussi 33 % des items.

Classer les élèves, les écoles, les circonscriptions, les départements, tout cela était bien prévu par le ministre. Au départ, il était prévu de publier sur Internet le classement des différentes écoles. Cela nous inquiète au plus haut point, notre syndicat ne peut accepter de voir fleurir un palmarès des écoles, une école au choix des parents au moment où la carte scolaire est en train d'être détruite. Est en jeu ici la mixité sociale, avec un risque de concentrer les élèves en dessous de ces 33 %. Nous refusons ces écoles « ghettos », nous estimons que la mixité sociale permet à chaque élève de progresser de la façon la plus optimale, et cela est vrai autant pour les meilleurs que pour les plus faibles.

Ce type d'évaluation amenant à un classement conduit au bachotage, sans prendre en compte le rythme d'apprentissage de chaque enfant. On a vu des enseignants qui préparaient leurs élèves aux évaluations, puisque les exercices étaient accessibles une semaine avant, sur différents sites...

Deuxième question : **Cherche-t-on à n'évaluer que les élèves ?** Ou bien ne va-t-on pas plus loin pour évaluer les enseignants, les écoles, le système éducatif ?

Bref, ce « magma » prétend servir à piloter le système éducatif.

À la CGT, nous mettons également cela en lien avec la RGPP⁸, qui avance à l'Éducation nationale. Nous pensons qu'un lien de causalité pourrait être établi entre les résultats des élèves et le travail de l'enseignant. On pourrait imaginer entendre des choses comme : vous

avez 20 % de salaire en moins, parce que vous avez 20 % de vos élèves qui ne savent pas conjuguer le verbe être...

Toute notre expérience nous enseigne que le résultat scolaire est une coproduction dans laquelle entrent des paramètres multiples, difficilement mesurables : la part de l'activité de l'enseignant, celle de l'élève, de ses parents, du contexte social dans lequel ils évoluent. Tous ces critères interagissent pour conduire les élèves à tel résultat, et on ne peut les réduire à la seule activité de l'enseignant.

D'autre part, l'école évalue déjà, elle examine, note, juge les travaux et les résultats des élèves, de façon régulière. Elle apprécie leurs progrès, souligne leurs difficultés. Pourquoi ajouter une évaluation dont l'objectif n'est pas la remédiation mais le classement ? Cela ajoute du stress dans les classes, lié au bachotage notamment.

On peut penser aussi au risque de connexions avec les fichiers de la base élèves, et ainsi qu'aux différentes interconnexions (justice, police...). Tout cela explique l'inquiétude et la forte résistance des collègues.

Une troisième question touche à la qualité de ces évaluations, dont on peut douter. Passées à la fin du moins de mai, elles sont des évaluations bilan, et non diagnostique, et vont mettre souvent les élèves en situation d'échec.

Celle de fin d'année ne pourra pas davantage servir : le maître fera le bilan, mais il n'est pas question que les résultats servent au maître de l'année suivante.

Le type de correction binaire (vrai ou faux), on l'a dit, ne permet pas d'analyser la démarche de l'élève.

Ici encore on ne cherche pas la remédiation. Prenons l'exemple d'un exercice de grammaire : si l'élève fait une seule erreur (sur les cinq ou six mots à ranger dans la bonne catégorie), l'exercice est considéré comme entièrement faux.

Certains exercices en mathématiques sont compliqués pour un élève de CE1. Par exemple, un problème demande à l'enfant de mettre en place différentes capacités de raisonnement dans la résolution d'une seule situation : addition, multiplication, voire la division...

⁸ Révision générale des politiques publiques, nom que prend la « réforme de l'État » depuis 2007.

Le temps de passation est parfois trop rapide, par exemple construire une figure géométrique en trois minutes sur quadrillage. En fait, très peu des exercices proposés sont adaptables dans les classes.

Tout cela laisse penser à du bricolage, à un dispositif fait à la va-vite, sans concertation et qui ne cadre pas avec les capacités d'un élève de CE1.

Quatrième et dernier point, **on a ici une rupture avec les anciennes évaluations de CE2, proposées donc en début d'année scolaire et en début de cycle.**

C'était une évaluation diagnostic, mieux placée dans l'année et le cursus scolaire, qui permettait de procéder ensuite à une remédiation. Bâtie de façon fine (et non binaire), leur correction mettait en valeur les acquis et les difficultés des élèves. On ne cherchait pas à classer les élèves, mais à discerner leurs points forts et leurs points faibles pour pouvoir avancer tout au long de l'année.

Elles permettaient d'analyser les pratiques de la classe et d'impulser un véritable travail en équipe dans la prise en charge de la difficulté scolaire.

Le ministre prétend que désormais l'outil de remédiation, ce sont les deux heures prises sur le samedi matin, ainsi que les cours pendant les vacances. Il prétend que c'est ainsi que sera réglé le problème des difficultés scolaires. Mais, dans le même temps, il détruit les RASÉD⁹ (3 000 postes en moins prévus, avec ensuite la promesse d'en rétablir la moitié, mais l'objectif demeure), supprime des postes ZEP. Donc autant de moyens destinés aux élèves en difficultés qui disparaissent.

Notre position syndicale n'était pas de boycotter certains items, de ne pas utiliser le logiciel, elle était tout simplement d'appeler à la grève, et de mobiliser les enseignants du premier degré qui faisaient passer les évaluations, mais aussi les parents, car c'est aussi l'affaire des parents, il s'agissait de leur montrer que ce qui est mis en place ne permet pas de faire progresser les enfants.

Par ailleurs, je tiens à souligner que des choses sont mises sous l'éteignoir : par exemple, dans le Nord, certaines écoles fonctionnent avec la pédagogie Freinet, ce sont des écoles très difficiles, avec des élèves difficiles. Or, des chercheurs, comme Yves Reuter et son équipe, ont montré que cela fonctionnait et donnait des résultats¹⁰.

Or, ce type de réalité est mis sous l'éteignoir et n'est pas valorisé. Ces exemples seraient à développer pour lutter contre l'échec scolaire.

ANA MACEDO (PROFESSEUR DES ÉCOLES)

J'enseigne en ZEP, en CE2. En m'appuyant sur les discussions avec mes collègues de CE1 et de CM2, je constate bien la différence entre les évaluations actuelles et celles qu'on a pu faire en CE2.

Les collègues qui enseignent en ZEP ont tendance à culpabiliser, face à des élèves qui sont en souffrance. Du coup, nous avons perçu ces évaluations encore plus difficilement qu'ailleurs. Nous avons le sentiment qu'avec

ces évaluations, nos élèves en difficulté vont se sentir davantage encore en échec, et nous, nous ne voulons pas qu'ils souffrent. Dans beaucoup d'écoles du Val-de-Marne, où j'enseigne, c'est ce que j'ai entendu.

Pour les évaluations de CM2, certains collègues ne voulaient pas faire remonter les résultats, certains ne les ont pas fait passer du tout, et je parlerai ensuite des pressions.

D'autres, qui ne voulaient pas trop désobéir, ont

⁹ Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Xavier Darcos prévoyait de supprimer dès 2009 un tiers des 9 000 postes de ces réseaux.

¹⁰ Voir, par exemple, sur le site du Café pédagogique une interview récente d'Yves Reuter, <http://www.cafepedagogique.net>

aidé leurs élèves pour les réponses, jugeant les exercices trop difficiles pour eux. Des témoignages de collègues montrent que les résultats affichés de ces évaluations sont très fantaisistes.

Or, cela n'était pas le cas avec les anciennes évaluations de CE2. On les présentait alors aux familles, et on expliquait aux élèves qu'il y avait des choses simples qu'ils pourraient faire, d'autres beaucoup plus difficiles, mais que s'ils ne parvenaient pas à tout faire, ce ne serait pas grave. On mettait alors en place des petits groupes (en ZEP, avec le directeur qui est déchargé de cours, avec parfois des enseignants qui étaient en moyens supplémentaires dans les écoles, avec les membres du RASED) : on organisait ces petits groupes non pas par niveau, mais par besoin, selon les difficultés des élèves en mathématiques et en français. Du coup, les élèves et les parents ne percevaient pas du tout l'évaluation de la même manière qu'aujourd'hui.

Depuis le début de l'année, dans le « 94 », nous avons subi beaucoup de pressions de la part de certains inspecteurs qui, eux-mêmes, étaient la cible de pressions. Pressions non seulement sur les collègues, mais aussi sur les parents d'élèves regroupés en association. Là où je travaille, autour de la mise en œuvre des nouveaux programmes, autour de l'aide personnalisée (après la suppression du samedi matin), autour de la question de la base élève, parents et enseignants sont soudés et mobilisés depuis de nombreuses années. Face à cela, certains inspecteurs de circonscription ont décidé (certainement sous pression de l'IA) d'annuler toutes les animations pédagogiques pendant un temps (deux fois par an au minimum, les enseignants ont droit à une formation le samedi matin), sous le prétexte, cela a été dit, que les enseignants profitaient de ces temps d'animation pédagogique pour faire du syndicalisme !

Des demi-journées d'information syndicale ont également été refusées, et puis également des pressions ont été exercées auprès d'enseignants désirant assister à des réunions syndicales ou à des congrès.

Tel est le contexte depuis le début de l'année, qui fait que certains enseignants sous pression ont peur.

En ce qui concerne l'évaluation CM2 de janvier, dans certains endroits, des enseignants courageux ont décidé de boycotter, de ne pas envoyer les résultats parfois avec le soutien des équipes. Ils ont alors connu des menaces très précises : je donnerai un exemple, où un inspecteur est venu dans l'école même, pendant le temps de présence élèves, par surprise, et pas tout seul, avec le conseiller pédagogique, pour menacer un enseignant d'un retrait sur salaire s'il n'envoyait pas les résultats de l'évaluation, avec une sanction dans le déroulement de carrière.

Ces menaces qui ont entouré les évaluations cette année, c'est du jamais vu, en tout cas depuis que j'enseigne.

Alors que, par ailleurs, les enseignants qui font passer l'évaluation reçoivent une prime de 400 €. Ceux qui n'ont pas voulu faire passer l'évaluation pensaient qu'au pire ils ne toucheraient pas la prime, mais ils ont découvert qu'il y avait des menaces de retrait sur salaire. Donc l'absence de prime n'est pas la seule punition !

Ces évaluations très contestables arrivent à un moment où on nous retire des moyens, notamment en ZEP. Par exemple, auparavant, nous pouvions bénéficier de l'aide des RASED, et, surtout, on avait la possibilité de travailler en équipe. Les évaluations CE2 étaient corrigées en cycle, ou parfois même par l'équipe entière de l'école, on analysait les résultats ensemble, et on prévoyait ensemble les aides pour les élèves. Ce n'était pas l'enseignant tout seul dans sa classe qui allait décider de l'aide à apporter à chaque élève.

C'était la même chose pour les évaluations de sixième qui étaient faites en début d'année au collège : à certains endroits, il existait des moyens pour que les collègues puissent aider en groupe les élèves, notamment en maths et en français.

À l'inverse, ce qui est prévu aujourd'hui, c'est l'aide personnalisée. **Tout est renvoyé à l'individu, voilà le nœud du problème** : l'enseignant dans sa classe, qui doit gérer seul les difficultés des élèves ; l'élève qui reçoit une aide personnalisée et qui continue à avoir des difficultés peut être considéré comme nul, c'est ce qu'il va ressentir ; les familles se retrouvent seules face à leur enfant en difficulté.

Cette aide personnalisée, c'est nouveau pour les enseignants, c'est une nouvelle mission, qu'il leur faut assumer sans aucune formation, qu'ils aient été formés il y a dix ans ou il y a deux ans. On se retrouve seul, pour gérer quelque chose de nouveau.

FRANÇOIS JARRAUD

Guy Vermée, vous allez avoir une mission difficile, car l'inspection est prise en étau entre le ministère et le terrain...

GUY VERMÉE (INSPECTEUR DE L'ÉDUCATION NATIONALE)

Quelques préalables avant mon intervention.

Je confirme que, il y a un peu plus de vingt-quatre heures, j'ai reçu un appel téléphonique de mon supérieur hiérarchique (l'inspecteur d'académie), qui m'a tenu des propos qu'il n'a pas présentés évidemment comme une pression, mais comme un avertissement, en me disant qu'on ne pouvait pas être à la fois au four et au moulin, au four de l'institution et au moulin du syndicalisme. Il m'a donc rappelé amicalement à mon obligation de réserve si je devais malgré tout me rendre à cette réunion d'aujourd'hui.

Deuxièmement, quand on intervient en dernier, le propos a été largement abordé par mes prédécesseurs, donc je serai assez bref.

Et puis, comme le disait François, notre positionnement en tant qu'IEN chargé de circonscription fait que l'on est à la fois arbitre et entraîneur, et ce rôle-là est très difficile à tenir.

Alors, mon obligation de réserve, naturellement je vais la tenir, parce que j'y crois, l'institution ne peut pas fonctionner sans cela.

Je voudrais d'abord mettre en perspective tous ces dispositifs, toutes ces réformes qui nous sont arrivées ces dernières années, pour souligner qu'ils n'arrivent pas de façon disparate et isolée, mais qu'ils appartiennent bien à une même logique, qui est la logique de l'école dont certains rêvent, une école néolibérale ou libérale, une école entièrement calquée sur le fonctionnement d'une entreprise privée. Avec comme corollaire l'application aux institutions concernées d'une logique managériale exactement calquée sur le modèle de fonctionnement des entreprises privées. Non seulement ce modèle « libéral ou « néolibéral » (c'est comme vous voudrez) s'applique désormais à la France, mais sa mise en œuvre a connu, depuis la dernière élection présidentielle, une très nette accélération, caractérisée par l'introduction massive de concepts et de standards directement empruntés à la sphère du management capitaliste : concurrence, besoins de l'économie, considérations utilitaristes, valeurs marchandes... qui, dans notre domaine particulier, se retrouvent tous sous le vocable « d'école efficace ».

Pour ce qui concerne plus précisément le premier degré de notre système éducatif, on citera dans le désordre : les nouveaux programmes de 2008, prétendument centrés sur les fondamentaux, la LOLF¹¹ (en 2001), la RGPP (en 2007), le socle commun et sa liste de compétences, les menaces pesant sur les RASED (avec leur sédentarisation), la scolarisation des deux ans (avec le problème des « jardins d'éveil », qui sont payants), les multiples dispositifs hors-temps scolaire d'aide et de soutien aux élèves en difficulté, la réduction de la semaine scolaire à 24 heures (au lieu de 26) et, également, bien sûr, les évaluations nationales de CE1 et de CM2. Cette multitude d'éléments apparemment disparates et isolés constitue dans le fond autant de dispositifs au service d'une même politique d'adaptation de l'institution scolaire aux besoins de l'économie capitaliste.

Dans le concret et dans le quotidien de nos écoles, l'arrivée de ces différentes réformes et dispositifs ont, de fait, considérablement modifié les conditions de l'activité professionnelle des enseignants, de leurs équipes, comme celle des IEN CCPD¹².

Je me limiterai ce matin à deux aspects de ces évolutions : le pilotage et les protocoles d'évaluation.

Nous ne sommes pas contre le pilotage, à condition qu'existent les moyens. Mais comment le pilotage se traduit-il aujourd'hui ?

On nous demande, en tant qu'IEN chargé de circonscription, de faire du chiffre, de remonter des chiffres. Nous sommes inondés d'enquêtes diverses. Il faut recueillir des chiffres, des données chiffrées, convertir ces chiffres en « indicateurs », il faut constituer des « tableaux de bord », il faut faire des graphiques, des tableaux, des camemberts, il faut élaborer des statistiques pour en déduire des comparaisons, des classements, noter des évolutions, des performances... Avec, en contrepartie, une politique du « mérite » et de sa reconnaissance rigoureusement « sonnante et trébuchante » (des primes pour les enseignants de CE1 et de CM2 qui ont fait passer et corriger selon les normes imposées les évaluations ; les indemnités de circonscription des IEN viennent

¹¹ Loi organique relative aux lois de finances, qui a mis en place une logique de performance, mesurée par des évaluations utilisant une batterie d'indicateurs.

¹² IEN chargé d'une circonscription du premier degré.

d'être augmentées, mais elles sont désormais au mérite, distribuées par l'IA, c'est la première fois).

Dans un département que je connais bien, à partir de l'année prochaine, chaque école se doit de produire – sous la responsabilité de son directeur – un tableau de bord : donc les écoles aussi, et plus seulement les inspections, doivent fournir un tableau de bord, considéré comme outil indispensable à l'attribution de moyens au titre du projet d'école ou au titre de la prise en charge de la difficulté scolaire. Ainsi, le premier document du projet d'école, ne renvoie pas à l'activité à développer pour que réussissent nos élèves, le premier document, c'est le tableau de bord.

Dans un département que je connais bien, dès l'année scolaire prochaine, chaque classe, de la grande section au CM2, devra posséder obligatoirement ses protocoles d'évaluation : les deux évaluations nationales dont il est question aujourd'hui (CE1, CM2), et puis des protocoles aux niveaux départemental ou académique, auxquels il faut ajouter les évaluations de langue vivante pour les CM2 !

À l'intersection de ces deux évolutions, le pilotage par le résultat d'une part, l'inflation des évaluations d'autre part, se pose une série de questions qui interpellent les conditions de travail des personnels et, fondamentalement, le rôle et la mission de l'école et du service public d'éducation.

Pour aller vite, je reprendrai le fameux schéma décrivant la répartition des trois types d'activités nécessaires à l'école.

– Premier type : les activités de construction des savoirs et des compétences par les élèves (situations de recherche, de tâtonnement expérimental, d'expression, de communication, de confrontation d'hypothèse, de réflexion, d'interaction entre les élèves...); c'est le moment où les élèves construisent leurs savoirs.

– Deuxième type : les activités d'exercice, d'entraînement, parce qu'il faut fixer les connaissances.

– Troisième type : les activités d'évaluation.

Les spécialistes s'accordent à reconnaître que, pour être efficace, c'est-à-dire pour améliorer la réussite scolaire, il faudrait qu'au moins 50 % du temps scolaire soient consacrés aux activités du type 1. Or le constat que l'on fait est le suivant : aujourd'hui, dans les classes, on peut dire que, bon an mal an, entre 80 et 90 % du temps scolaire sont utilisés pour des activités des types 2 et 3, c'est-à-dire des exercices systématiques et de l'évaluation. Et cette évolution est largement suscitée par les programmes 2008, par le socle commun et par la pression institutionnelle relative aux différents protocoles d'évaluation.

Naturellement, on l'a bien compris, ce partage idéal du temps scolaire pose également d'autres questions, telles que celles du rôle et de l'utilité de ces dispositifs de remédiation, d'aide, etc. Mais, en analysant bien les choses, on s'aperçoit qu'un seul schéma domine aujourd'hui, celui de la transmission magistrale des connaissances.

La tendance qui consiste à demander aux IEN d'accorder, dans leur mission d'évaluation des enseignants et du système, une place de plus en plus large aux résultats des élèves est à l'origine de graves problèmes déontologiques. On ne nous demande plus de nous intéresser aux élèves, aux enseignants, mais simplement de vérifier si les programmes sont appliqués, comment ils le sont et comment se déroulent les évaluations : il faut faire du chiffre à partir de cela.

Or, il y a des préalables incontournables qu'il conviendrait de respecter si l'on veut asseoir le fonctionnement du système sur les résultats des élèves.

Tout d'abord, il faudrait s'assurer de l'objectivité et de la pertinence des épreuves, des questions et des différents items dans les différents protocoles. (On a bien vu ce qu'il en était de cette pertinence ! des exercices trop difficiles, une compétence parfois analysée par un seul item, une seule question, ainsi si l'enfant répond mal, on considère que la compétence n'est pas construite, alors qu'elle est peut-être en train de se construire).

Deuxième point, s'assurer de la possibilité de comparer les résultats dans la durée (ce qui était le cas avec les anciens dispositifs).

Troisième point, être assuré que ces résultats peuvent être pondérés par rapport à des critères sociaux objectifs, ce qui est impossible quand on note de façon binaire 0-1. Être capable de mettre en relation les résultats observés des élèves avec les pratiques des enseignants, de façon à bien dégager ce qui marche et ce qui ne marche pas (c'est tout le travail de l'inspection).

Enfin, s'interroger sur la pertinence qu'il y aurait à bien distinguer l'évaluation des élèves de l'évaluation du système lui-même.

Bref, comme le dit l'un de nos collègues – aujourd'hui retraité, donc sans souci « d'obligation de réserve »... – « *ce que nous contestons, ce n'est ni le pilotage en soi, ni le principe de l'évaluation, ce sont les dérives inflationnistes de ces deux systèmes* », ce que ce même collègue a pu nommer « *l'évaluationnite* », qui, disait-il, est à l'origine même des malheurs de l'école. En un mot, j'ai envie de renchérir et de dire que « *trop d'évaluation tue l'évaluation* », « *trop d'évaluation tue l'école*. »

QUELQUES ASPECTS POUR TERMINER.

1. L'inflation d'évaluation a toujours tendance à renforcer le poids des exercices d'application et d'entraînement (on parlait tout à l'heure de bachotage), au détriment des situations de construction et d'appropriation des savoirs. Ce qui, en outre, s'inscrit bien dans la logique de la primauté du principe de la transmission magistrale : l'élève n'a pas compris ? Il faut lui réexpliquer. Il n'a toujours pas compris ? Il faut lui faire faire des exercices. Et si cela ne marche pas, on va l'inscrire dans les différents dispositifs d'aide, de remédiation, de soutien... au cours desquels les mêmes exercices lui seront de nouveau proposés. Dans un cadre restreint, mais toujours à l'identique.

2. « L'évaluationnite » conforte toujours la tentation de rejeter la pédagogie, cela a été affirmé par nos dirigeants, nos ministres, qui cantonnent la pédagogie dans le domaine

de l'art ou de l'artisanat où, ce qui compte avant toute chose, c'est le charisme du maître, la séduction, l'autorité naturelle du « bon professeur » alors assimilé à un bon comédien ! Notons au passage qu'au nom de cette définition de la pédagogie, on peut faire passer à la trappe la formation professionnelle des enseignants. Exit les IUFM, dans cette logique-là.

3. « L'évaluationnite » désresponsabilise et dévalorise les enseignants en leur donnant l'illusion de la modernité (avec ses multiples tableaux de bord !) et du progrès tout en les détournant d'une interrogation sur les rapports entre les résultats, les performances des élèves et leurs pratiques pédagogiques mises en œuvre dans le concret de la classe.

Sans revenir plus à fond sur la fameuse question de « *l'effet maître* » ou de « *l'effet établissement* », il y a lieu de creuser un peu cet aspect. C'est pourtant le cœur du métier que j'ai choisi. L'enjeu est de taille. Ne pas s'interroger sur le rapport qui existe entre les performances et les résultats des élèves d'un côté, et les pratiques qui les produisent de l'autre, c'est :

- soit considérer que ces pratiques n'ont pas d'effet sur les performances ;
- soit considérer que le seul et unique modèle pédagogique envisageable est celui (évidemment prôné par les derniers ministres en place) de la transmission magistrale.

Dans le premier cas, c'est nier l'école et l'utilité de son rôle. Dans le second cas, c'est nier la spécificité de la pédagogie et ses fonctions. Dans les deux cas, c'est tourner le dos aux principes fondateurs de l'école républicaine. On est là, au cœur même du rôle de l'IEC : les corps d'inspection auraient normalement la possibilité d'analyser les liens entre les pratiques pédagogiques, entre les « méthodes » et les résultats qu'elles produisent, les performances des élèves. Cela ne se fait pas, ou bien se fait peu et trop rapidement par manque de temps et, surtout, parce qu'on nous ne le demande pas. Au moment où les injonctions de la hiérarchie se limitent trop souvent à : « *Regardez les résultats*

des élèves, notez les enseignants, faites des statistiques et des relevés chiffrés ! »

Se pose bien donc, *in fine*, la question du sens de l'évaluation : instrument au service d'une politique de rentabilité (à l'image d'une entreprise privée) ou dispositif – parmi d'autres – en rapport avec les finalités de l'école publique, utile à la fois aux enseignants, aux élèves et au système dans sa globalité.

Parmi toutes les propositions que l'on peut mettre en avant si l'on souhaite revenir à une situation plus satisfaisante, il en est deux qui semblent absolument prioritaires.

1. Reprendre intégralement la réflexion sur la remédiation, le soutien, l'aide aux élèves en difficultés (AED, deux heures de soutien en remplacement du samedi matin)... Il s'agit de renverser la vapeur en cessant une bonne fois pour toutes de présenter ces dispositifs comme étant la priorité des priorités, au détriment du quotidien et de l'ordinaire de la classe. Voici peu de temps, j'ai animé un stage sur le bilan de l'AED avec tous les directeurs de ma circonscription. Cri des collègues : « On n'a plus de temps pour faire de la pédagogie, on est toujours dans des dispositifs... On ne fait qu'évaluer, on ne fait que placer des enfants dans tel ou tel dispositif. »

2. Distinguer radicalement les évaluations du système dans son ensemble, les évaluations des résultats des élèves et l'évaluation des enseignants eux-mêmes, car ce sont trois problématiques différentes. De fait, l'évaluation du système pourrait très bien se faire à partir d'échantillonnages statistiques, comme cela se pratiquait auparavant.


Il est sûr que si l'on parvenait, au sein de l'institution, à un accord sur ces principes, cela modifierait en profondeur le travail des enseignants et les missions des inspecteurs. En particulier, cela nous laisserait davantage de temps pour nous concentrer sur l'essentiel : l'acte pédagogique lui-même, c'est-à-dire les modalités de la transmission du savoir, ce qui, en définitive, constitue bien le cœur du métier des enseignants. Davantage de temps donc, non plus pour contrôler, comparer, classer, noter... mais pour accompagner les nécessaires évolutions des pratiques. Davantage de temps pour mieux analyser ensemble ces évaluations des élèves : en quoi et comment elles peuvent être utiles, dans la classe, pour changer ce qui peut et doit l'être dans le rapport avec les élèves et les savoirs à construire par l'entremise des maîtres. Et davantage de temps enfin, et surtout, pour observer les apprentissages et leurs mises en œuvre, tant il est vrai que, là aussi, peuvent s'enraciner certaines causes de l'échec scolaire, bien plus difficiles à cerner que les seules lois de la sociologie et de la médecine.

Voilà ce que je voulais dire et, en conclusion, je voudrais revenir sur l'enjeu de tout cela, sur la toile de fond, à savoir la conception de l'école. Tous les dispositifs énoncés et dénoncés ici visent à vider l'enseignement et l'école de son exigence de réflexivité critique par l'introduction dans les contenus disciplinaires des valeurs données pour incontestables et indiscutables. Si on persiste dans cette voie d'aujourd'hui, on tourne le dos aux idéaux des Lumières si bien exprimés par Condorcet ou plus tard Jaurès. Ce serait, à coup sûr, préparer les funérailles de l'école émancipatrice, solidaire et généreuse à laquelle nous tenons indéfectiblement.

LE DÉBAT

Lors du débat, des syndicalistes présents dans la salle ont pris la parole pour aller dans le sens des différentes interventions et pour les compléter.

FRANÇOIS JARRAUD



« Avant de passer la parole à la salle, je voudrais vous demander si vous avez l'impression que ces dispositifs d'évaluation conduisent à changer les contenus disciplinaires qui sont enseignés. Y a-t-il des modifications sur les savoirs ? »

ANA MACEDO

« Les enseignants vont avoir tendance à passer beaucoup de temps à préparer les élèves aux évaluations, et donc à faire beaucoup plus de maths et de français, et d'une façon magistrale. Déjà en CP, certains collègues disent qu'ils n'ont pas le temps de faire de l'éveil, des arts plastiques, de former les élèves à l'autonomie, etc. »

JEAN-CLAUDE ÉMIN

« J'ajoute un mot en prenant l'exemple de l'Angleterre, qui connaît une « évaluationnite » antérieure à la nôtre et particulièrement aiguë – elle est d'ailleurs questionnée actuellement dans des rapports officiels. Le fait de multiplier les évaluations et d'y associer des récompenses, du mérite, des bienfaits pour les écoles, conduit à ce que l'enseignement commence à se limiter à la préparation des évaluations. On se limite non seulement aux maths et à la langue maternelle, mais de manière restreinte à ce qu'on va évaluer dans ces matières.

Autre élément qui pose d'énormes problèmes quant au devenir du système éducatif et qui, là aussi, est dénoncé par des rapports officiels : ne s'intéresser qu'aux progrès des élèves, aux résultats des élèves, et récompenser les écoles en fonction de cela (associé à une liberté de choix de l'école, qu'il faut comprendre comme une liberté de l'école de choisir ses élèves), se traduit par le fait que les écoles tentent d'écarter les très mauvais élèves, qu'on a peu de chance de faire progresser, et se battent pour avoir des élèves moyens, parce que, eux, on doit pouvoir les faire progresser – ce qui pose un énorme problème au regard du sens du service public.

Une précision pour les intervenants : la plupart des enquêtes que vous subissez ne viennent pas de la DEPP, je tiens à le dire ! »

Jean-François Fontana, de SUD Éducation, reprend les diverses critiques adressées au nouveau dispositif d'évaluation. Puis il revient sur les pressions exercées sur les enseignants et sur les difficultés de réagir :

« Il faut oser dire que le roi est nu : les évaluations CM2 ont été bidonnées. Le ministère a fait comme si elles avaient été passées dans l'immense majorité des écoles. Ce n'est pas vrai. On aimerait savoir dans combien de classes de CM2 on a fait passer au mois de janvier l'évaluation dans les normes exigées (horaire, contenu, notation).

Au mois d'avril, j'ai été amené à défendre un directeur en province à qui il était reproché, entre autres, de n'avoir pas fait remonter les résultats des évaluations CM2 : au cours du conseil de discipline, l'IA a reconnu que c'était le cas pour 70 % des écoles de son département. Comment le ministère est-il arrivé aux résultats qu'il a présentés ? Certains inspecteurs ont incité au travestissement des résultats en disant parfois que cela leur avait été demandé. Il faut le dire, et dire qu'il y a derrière tout cela peut-être une opération médiatique qui se moque en fait de la réalité.

Il faut dire aussi que nos collègues ont été démunis, parce qu'il n'y a pas eu la réaction collective qu'il y aurait dû y avoir. Les consignes syndicales ont été éclatées, allant du boycott total, que défend SUD, à simplement ne pas faire passer les épreuves qui n'ont pas été vues au programme. Il faudrait avoir des consignes plus collectives et unitaires (SUD et la CGT ont appelé à la grève pour les évaluations en cours CE1), pour dire que ce dispositif est inutile, dangereux pour les élèves et pour l'école. »

Catherine Perret, de la CGT Éducation, prolonge ce qu'a dit Guy Vermée sur la déqualification :

« Ce dispositif porte atteinte au cœur de métier des personnels de l'éducation (enseignants, inspecteurs) – on passe d'un statut de concepteur à un statut d'exécutant. Il y a derrière cela la volonté, classique, de déqualifier les salariés – mais, en l'occurrence, on déqualifie des salariés en charge de processus de formation. On peut donc dire qu'il y a une volonté de formater des messages politiques en direction de nos jeunes et d'organiser un contrôle social des jeunes qui vont construire la société de demain. On est véritablement à un tournant de l'évolution du système éducatif. »

Pierre Garnier, du SNUIPP-FSU, revient sur la mobilisation, qui, selon lui, a été assez large, la moitié des collègues n'ayant pas fait remonter les évaluations sous une forme ou sous une autre.

« J'insiste sur la situation sans précédent que nous avons connue. Jamais dans l'institution nous avons vu un tel bidouillage. Des IA avaient interdiction de communiquer sur les remontées, des IEN ont été invités par les IA à renseigner des documents partiels envoyés par les enseignants. »

Pierre Garnier indique qu'une raison forte, parmi d'autres, qui a mis son syndicat en mouvement est le refus de la mise en concurrence des écoles. Il précise :

« Pourquoi refuser la mise en concurrence des écoles ? Je renvoie aux travaux de Choukri BEN AYED¹, un sociologue qui a travaillé sur les effets d'évitement de la carte scolaire sur les résultats des élèves. Il montre clairement que de meilleurs résultats sont obtenus lorsque, dans un département, il n'y a pas de stratégie d'évitement, lorsque la carte scolaire est respectée, la mixité sociale présente, lorsque les équipes d'enseignants sont stables et ont l'habitude de travailler ensemble. »

Isabelle Sargeni-Chetaud, de la FSU, dit sa crainte de voir ce type d'évaluation devenir prédictive très tôt de l'avenir scolaire des élèves avec l'idée que tous les élèves pourraient ne pas poursuivre jusqu'au bout les parcours. Elle exprime son accord avec la conclusion de Guy Vermée indiquant qu'il s'agit bien au fond d'un problème de conception de l'école, d'avenir de l'école (et même de conception de la société, comme on le voit avec la table ronde qui a placé le problème dans le cadre de la statistique publique et du problème du contrôle du chiffre). Elle indique que la FSU réfléchit actuellement à cette question de la place de la statistique publique et de l'accès aux données.

Bertrand Monthubert (ancien responsable de SLR, Sauvons la recherche, aujourd'hui en charge de la recherche au Secrétariat national du Parti socialiste) revient sur cette question du contrôle et de l'utilisation du chiffre. Il indique qu'en tant que mathématicien, il est, comme beaucoup de ses collègues, très critique à l'égard des chiffres et de leur mauvaise utilisation. Il cite un texte de l'Union mathématique internationale :

« L'évolution vers plus de transparence et de responsabilité [...] a créé une « culture des nombres » [...] ; ne sachant pas mesurer la qualité (le but ultime), des décisionnaires remplacent la qualité par des nombres qu'ils peuvent mesurer. Cette tendance appelle des commentaires de la part de ceux qui, professionnellement, ont « affaire aux nombres » – les mathématiciens et statisticiens. »

Il poursuit :

« L'Union mathématique internationale a fait un rapport montrant que dans bien des cas l'évaluation quantitative est de moins bonne qualité que l'évaluation qualitative. La construction du nombre (évoquée par Julie) est une question importante : il vaut mieux ne pas avoir de nombre qu'un nombre mal construit. On a ici un combat à mener, et cela dans les diverses strates comme, par exemple, dans la recherche, où nous avons subi une évaluation quantitative qui devient proprement délirante. »



Bertrand Monthubert revient ensuite sur la question de l'accès aux données, qui devient de plus en plus difficile pour les chercheurs. Il souhaite aller au-delà de la simple défense de la DEPP, bien sûr nécessaire, pour poser la question générale de l'accès et de la fiabilité des données :

« Rappelons que le premier devoir du fonctionnaire est d'être au service de nos concitoyens et pas au service d'un pouvoir politique qui essaie d'avoir un contrôle sur tout. Vous êtes dans votre rôle en faisant ce type de débat comme aujourd'hui. Ne faut-il pas aller plus loin et réclamer la mise en place d'une haute autorité des statistiques à l'extérieure de l'État [la salle : « comme le CSA » ?] – non, le CSA n'est pas une bonne réponse ! Construisons ensemble un modèle. »

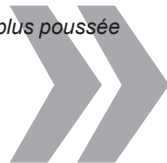
À une question de **François Jarraud**, qui se demande si M. Darcos n'a pas réinventé le Gosplan, **Jean-Claude Émin** répond :

« Ce n'est pas complètement faux. Mais je souhaite ajouter deux choses. Premièrement, les services d'études, dont les moyens sont de plus en plus restreints, consacrent l'essentiel de leurs forces à fabriquer de l'indicateur LOLF (qui, en lui-même, peut-être parfaitement Gosplan), au détriment du travail d'étude et d'analyse.

Deuxièmement, une évaluation en elle-même n'apporte aucune solution, elle ne dit rien sur ce qu'il faut faire pour améliorer la situation. Or, à l'heure actuelle, on est de plus en plus dans le registre suivant, et Darcos est allé dans ce sens : faire de l'évaluation une mesure de politique éducative. Plutôt que d'analyser les problèmes, incontestables, dans le premier degré, plutôt que de chercher des solutions, que dit le pouvoir politique ? Je fais une évaluation – comme s'il y avait une espèce de messianisme de l'évaluation qui allait en elle-même régler tous les problèmes.

Un mot sur l'idée d'évaluation prédictive dont parlait Isabelle : le fait d'utiliser abusivement des évaluations que j'appellerais bilan individuel peut conduire à cela. Je suis curieux de savoir ce qui va se passer lors du passage en CE2 : va-t-on utiliser les évaluations CE1 pour décider des redoublements, des affectations ? C'est très grave. Pour le CM2, on s'est battu pour qu'elles ne soient pas en fin d'année, sinon on serait parti pour un examen d'entrée en sixième.

La mise en place d'évaluations prédictives associées à une individualisation plus poussée peut être extrêmement inquiétante. »



COB