

L'actualité  
vous interpelle ?  
Un article vous donne  
envie de réagir ?

Direction vous donne  
la parole. Vous êtes  
syndiqué, actif ou  
retraité, faites-nous  
partager votre réflexion  
sur l'exercice du métier,  
sur votre carrière, sur  
les évolutions du  
système, sur votre  
vision de la vie  
syndicale...

Merci  
d'adresser  
vos contributions  
à Abdel-Nasser  
Laroussi-Rouibate  
permanent au  
SNPDEN  
[anlr@snpden.net](mailto:anlr@snpden.net)  
et,

pour nous  
faciliter la tâche,  
de préférence  
en texte (Times 12),  
sans mise en forme  
ou mise en page.

Les propos exprimés  
dans cette tribune libre  
n'engagent que leur auteur.

## L'évaluation des élèves : entre approximations et constantes macabres



Jean-Christophe TORRES  
proviseur, lycée Guébré-Mariam  
Addis-Abeba

La question de l'injustice scolaire renvoie inévitablement, comme à son socle inaugural, à la problématique de l'évaluation des élèves. Évaluer, c'est en effet littéralement attribuer une valeur, donner du sens et exprimer une reconnaissance à un engagement éducatif. L'évaluation est ainsi le miroir que l'institution tend à l'élève comme pour mieux estimer ce qu'il est, l'image qu'elle lui attribue et par laquelle se construit son identité propre « d'apprenant ». Cette action de valorisation, de qualification, d'identification est donc bien essentielle, édifiante et centrale dans tout parcours scolaire. C'est elle qui « marque » toute expérience scolaire. C'est par elle que l'élève est ce qu'il est, devient ce qu'il peut être.

Pourtant, reposant prioritairement sur une approche par notation, cette assise se montre notablement source d'iniquités et d'approximations coupables. Les bases de tout travail de notation sont friables, poreuses et offertes aux vents mauvais des épanchements affectifs, malléables

sous les doigts agissants de ces sculpteurs improvisés de pâte humaine qui prennent, souvent à leur insu, des libertés avec la droite impartialité, avec la rectitude déontologique du correcteur patenté.

Instigatrice des destins éducatifs des élèves, l'évaluation de leurs performances reste ainsi bien imparfaite, sujette à de multiples inexacitudes, à des incorrections diverses. Drapée dans l'idéologie scolaire de l'objectivité, du haut d'une superbe instituée, l'évaluation traditionnelle perpétue dans ses modalités mêmes la plus sourde et la plus effective des injustices : faisant advenir la loi des privilèges et la règle non écrite des arbitraires. Oui, c'est tapis dans l'ombre masquée des détails de cette évaluation scolaire que gisent les diables les plus actifs de notre mal éducatif. C'est dans ces abysses de la notation que des injustices se perpétuent, que les oracles tombent comme autant de pluies verglaçantes qui gèlent irrémédiablement les mal-nés de notre école – scellant ainsi leurs ambitions potentielles sous le label décrété de leurs inaptitudes. Il convient donc de prendre l'exacte mesure de ce fléau que chacun sait et tait en même temps, de saisir avec gravité l'ampleur de ses conséquences et la véritable nature de cette idéologie évaluative qui sévit depuis tant d'années comme instrument principal de cette discrimination scolaire. Car la notation adoube les nantis de l'école, consacre le « don » de ses élus – tout en

vouant à l'errance éducative celles et ceux qui sont ainsi écartés par la justesse supposée impartiale d'une mesure comptable des performances.

### **INCONSISTANCE ET SUBJECTIVITÉ DE LA NOTATION: APPORTS DE LA DOCIMOLOGIE, THÉORIE DE LA « CONSTANTE MACABRE »**

Les soupçons et les interrogations concernant la valeur objective des notations ne datent pas d'aujourd'hui. Dès l'année 1932, eut en effet lieu l'une des premières enquêtes docimologiques. La Commission Carnegie effectua à cette époque une expérience de multi-corrrections en prélevant, au hasard, 100 copies dans les archives du baccalauréat à Paris. Ces copies furent distribuées à 6 groupes de 5 examinateurs. Les disciplines concernées étaient le français, la philosophie, le latin, les mathématiques et la physique. On demanda aux examinateurs sollicités de noter à nouveau les copies et de justifier leurs évaluations sur la base de plusieurs critères objectivement formulés. Les résultats de cette enquête montrèrent une forte dispersion des notes attribuées à chaque copie par les correcteurs. Aucune copie ne reçut deux fois la même note. L'écart maximum des notes dépassa toutes les prévisions : une copie de français est notée 3 et 16 ; en philosophie et en latin, l'écart maximum est de 12 points. Et les mathématiques et la physique, réputées

être des sciences exactes, ne sont pas épargnées par ces égarements évaluatifs : l'écart maximum est respectivement de 9 et 8 points.

Cette expérience initiale et marquante fut ensuite répétée dans de nombreuses occasions et procédures scientifiques, par différents groupes de recherche et instances universitaires : ne citons que l'Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques de Grenoble qui reprend en 1975 un protocole quasiment identique d'expérimentation et qui enregistre alors une dispersion des notes atteignant près de 20 points. Mais, on peut évoquer plus récemment et parmi de nombreux autres, les travaux du Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, ceux de l'Association des Professeurs de Français, du Centre Pédagogique Régional de Toulouse, de l'IREM de Toulouse...

Le consensus sur le sujet semble désormais acquis : l'évaluation par notation est tout sauf fiable et impartiale. Et l'ampleur de ses variations devrait en toute logique invalider absolument son usage légitime dans un système éducatif qui continue cependant à discriminer les élèves sur son fondement. Il convient de mesurer ici l'intensité du scandale : chacun sait aujourd'hui à quel point la notation des élèves est injuste, nul ne peut ni l'ignorer ni le contester. Mais l'école s'évertue à perpétuer en toute connaissance

de cause une modalité de sélection et de distinction des élèves par le biais tacitement assumé d'une modalité inique de sélection. La « méritocratie républicaine » n'a sans doute jamais existé, elle n'est plus la doctrine officielle de notre orthodoxie éducative. Mais nous continuons cependant à en perpétuer les effets ravageurs sur nos classes massifiées.

André Antibi, directeur de l'IREM de Toulouse, a ainsi identifié – et il faut lui rendre hommage – l'une des composantes majeures de ces biais évaluatifs à travers le concept désormais classique de « constante macabre ». Il entend par là « qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes ». Il existerait donc une forme d'attente institutionnelle, de prérequis éducatif, qui guiderait sourdement le travail des enseignants et selon lequel chaque classe, chaque lot de copie doit avoir sa norme de dispersion. La courbe de Gauss serait ici la règle, le schéma directeur de toute saine notation : il doit y avoir, partout et toujours, peu de bons élèves excellents, et ainsi distingués de la masse des élèves moyens ou médiocres. Et, à l'autre bout de la répartition, on doit trouver une proportion à peu près équivalente d'élèves en difficulté. Cette figuration idéale est inconsciemment à l'œuvre dans tous les esprits. Et les

travaux d'Antibi ont clairement établi qu'ils n'épargnent pas non plus les enseignants du primaire, qui n'utilisent pourtant pas la notation mais l'évaluation par compétences (acquis, en cours d'acquisition, non acquis).

Un professeur « sérieux » se doit donc de trouver, par un travail pédagogique exact et rigoureux, la juste répartition de ses élèves en trois groupes, de préférence non homogènes puisque la majorité doit être, selon cette vision d'ancien régime, statistiquement indistincte : ceux qui sont « doués », les médiocres et les « mauvais ». Le système exige donc de ses enseignants qu'il y ait un pourcentage à peu près constant d'élèves en échec. La juste identification de ces situations de décrochage indiquant la justesse évaluative des pratiques éducatives.

Nous voici donc confrontés au cœur du mécanisme de la ségrégation scolaire, au centre du paradoxe agissant de notre système éducatif : la commande culturellement intégrée, qui vise à diagnostiquer des élèves en échec, génère par elle-même en partie ces situations qu'elle mesure – alors même qu'il existe par ailleurs une autre commande, contradictoire et institutionnelle celle-ci, invitant à tenir l'objectif de lutter contre le décrochage.

La schizophrénie scolaire est donc ici totale, patente, manifeste : entre d'une part la vo-

lonté officielle de lutter contre l'échec scolaire et d'autre part les pratiques culturellement consenties et partagées visant à les entretenir par régulation inconsciente et schéma dominant de la « juste » évaluation. Et chaque conseil de classe reconduit ainsi, en la modulant marginalement selon les cas, cette sempiternelle courbe de Gauss : véritable modèle universel de notre exigence éducative à nonnée et déclinée en tous lieux de notre école. Et dans les faits, chaque évaluation est alors pensée par les professeurs de manière à obtenir spontanément cette répartition des notes : notamment par des exercices scolairement conçus, non pour faire progresser les élèves dans leurs apprentissages, mais pour en mettre le plus grand nombre possible en difficulté – toujours dans l'objectif de distinguer les « bons » des « mauvais ». Ce qui est visé, ce n'est donc pas la mesure des compétences acquises, mais bien la classification de performances comparativement appréhendées.

La constante macabre permet ainsi de saisir la logique globale d'une culture éducative dont l'évaluation par notation constitue l'instrument central. Mais au-delà de ce caractère prédominant – ou plus exactement à travers lui – se déclinent une multiplicité de phénomènes plus aléatoires et accidentels, par lesquels un autre arbitraire – moins idéologiquement marqué, davantage inscrit dans



la part incidente des événements – se joue et se conduit. Car les diverses enquêtes mettent en évidence que les variations tiennent à trois facteurs distincts : celles qui sont liées à l'évaluateur, celles qui sont induites par le sujet et celles qui tiennent à l'élève lui-même.

Concernant la posture de l'évaluateur, il est non seulement établi que les correcteurs influent sur la mesure des performances, mais également qu'un même correcteur peut se déjuger facilement. De nombreuses expérimentations ont en effet consisté à redonner, dans des temps et des contextes différents, des copies identiques aux mêmes enseignants. Chaque fois, le constat s'est imposé d'une variation – parfois très importante – des notes attribuées. Ainsi, pour les corrections du bac, la place de la copie et l'ordre de sa correction – en début ou en fin de paquet – comme le moment de la journée où elle était corrigée, jouent un rôle dans la manière dont elle est appréciée.

On pourrait alors penser que le type d'exercice influe

également sur la notation des copies : ainsi une évaluation encadrée par un barème devrait permettre une plus grande objectivité dans l'appréciation des résultats. Mais, là encore, les résultats des différentes expérimentations ont montré qu'il n'en était rien. L'IREM de Rennes a ainsi fait corriger 22 copies de mathématiques (c'est l'épreuve de mathématiques, où le barème a une place fondamentale, qui a le plus souvent été testée) du BEPC par 10 professeurs. 5 d'entre eux l'ont fait avec barème, les autres sans barème. L'analyse des résultats a tout d'abord montré que les utilisateurs du barème ont corrigé plus sévèrement. Par ailleurs, l'écart entre les notes extrêmes est moindre quand on tient compte du barème. Mais pour autant, et malgré cette réduction de l'amplitude des notes, le barème ne supprime pas leur dispersion.

Le Groupe de Recherches de Montauban dirigé par Cransac et Dauvisis s'est penché sur ce problème en 1975. Les conclusions de cette enquête sont alors très éclairantes : « pour une copie dont la note varie de 4 à 13

sur 20, chaque correcteur concerné a justifié sa notation et il a été impossible de donner raison à l'un ou à l'autre. Certains ont donné tour à tour raison à l'un puis à l'autre ». C'est alors l'appréciation des critères – et donc leur mise en œuvre quantitative – qui a souvent été sujette à variations. Ainsi, dans « une réponse peu claire, l'un voit un bon raisonnement, l'autre un raisonnement faux ; ce qui est inquiétant ». Tout barème imposé est donc, en dernier lieu, soumis à l'interprétation subjective du correcteur qui arbitre ses notations selon une orientation qui reste en grande partie personnelle.

Enfin, la troisième variable, et non la moindre, qu'il convient en toute rigueur d'intégrer dans la mesure de la performance tient à la posture de l'élève lui-même : « la réaction affective de chaque élève à la situation diffère selon sa stabilité émotionnelle du moment, son état de santé, la pression familiale ; en outre, du fait du temps limité, un incident mineur, même le bris d'une pointe de crayon, constitue un handicap ina-

perçu par le professeur. Dans des épreuves comme la dictée, la place occupée dans la salle peut fausser les résultats. De tels facteurs d'irrégularité sont spécialement actifs au cours des périodes de rapide évolution physique ou intellectuelle ; en particulier, plusieurs auteurs les ont mis en évidence au moment de la puberté ». Ce qui peut sembler être une banalité mérite cependant d'être pris en compte : noter les élèves dans le cadre d'un « contrôle », c'est toujours estimer une performance qui n'est pas que scolaire mais possède des résonances affectives et sociales, des habits liés au contexte et à l'état émotionnel.

Il convient donc d'intégrer pleinement le caractère complexe de toute évaluation par notation, d'en relativiser très fortement la valeur de vérité et les qualités d'objectivité. Cette prise de conscience conduit nécessairement à reconsidérer les enjeux et les conséquences des pratiques évaluatives aujourd'hui en vigueur.

### **LES DEUX LOGIQUES DE L'ÉVALUATION**

Dès ses origines historiques – globalement celle de l'avènement des collèges aux environs du XVII<sup>e</sup> siècle –, l'évaluation des élèves fut marquée par une logique restée exclusive jusqu'à – grosso modo – la fin des années soixante-dix en France

où il ne s'agissait que de sélectionner les plus aptes. Évaluer, c'était alors classer, trier, sélectionner. Les exercices scolaires étaient conçus dans cet objectif central de mettre en difficulté les élèves afin de distinguer les plus « doués ». Tout change comme on l'a vu avec la massification qui impose progressivement ses exigences : celles de scolariser le plus grand nombre d'élèves, de les accompagner vers une réussite plurielle et ouverte.

Face à ce nouveau défi pour l'école moderne, l'évaluation aurait donc dû changer fondamentalement de démarche et de nature : devenir, non plus l'instrument de la sélection des plus aptes, mais celui de la régulation maîtrisée des apprentissages. De la discrimination à l'accompagnement, de l'élection des meilleurs à la prise en charge de tous : tel était, tel aurait dû être le tournant attendu et qui continue à l'être. Cette révolution qui est en cours, dont les échéances restent encore très largement à poser, peut être exprimée de manière synthétique : il faut passer d'une évaluation normative ou sommative, intervenant en fin de processus d'acquisition de connaissance dans un objectif de contrôle, à une évaluation formative qui jalonne toutes les étapes de l'apprentissage des compétences et qui guide l'élève vers ces acquisitions. Deux logiques sont donc bien ici à l'œuvre, en contradiction, en cohabitation improbable :

celle qui vise à sélectionner par les savoirs – eux-mêmes masquant le plus souvent des habitus socialement acquis – et celle qui cherche à accompagner la maîtrise et l'intégration des compétences.

Historiquement et culturellement, l'évaluation scolaire est d'abord l'instrument d'une méritocratie républicaine. Noter, c'est de manière évidente classer chaque élève dans une double perspective : à la fois ouverte à « l'universalité » des savoirs et refermée sur le groupe classe ou plus largement sur l'établissement, voire pour l'examen du bac, sur l'ensemble des élèves d'une cohorte. La note situe ainsi l'élève au regard d'un attendu absolu qui est celui de la performance parfaite : le modèle type des résultats justes et des « bonnes réponses ». Mais la note mesure aussi les écarts existants entre chaque élève, les ordonne les uns par rapport aux autres afin de distinguer les meilleurs et d'identifier les moins aptes. La constante macabre orchestre alors sourdement ces procédures, les agence et les organise comme autant d'attendus convenus pour une saine démarche évaluative.

De manière implicite, ces pratiques s'appuient sur une forme de contrat didactique par lequel les notes sont à la fois la sanction d'un résultat ponctuel – le contrôle – et l'expression d'une identification – d'une qualification quasi existentielle – de l'élève



dans la classe : le « bon » ou le « mauvais » élève. Implicitement, il s'agit donc de situer sa position et également, implicitement, son comportement, mais aussi et dans le même temps, de prévenir sa destinée à moyen terme : redoublement, réorientation... ou consécration. La notation constitue ainsi une image publique de l'élève au sein de la communauté scolaire. Elle édifie son identité scolaire et sert de fondement à toutes les décisions futures le concernant.

Cette approche par classification et personnification mérite alors d'être examinée pour elle-même. Un élève en difficulté se trouve ainsi stigmatisé par des résultats érigés en qualités absolues – au regard d'une norme d'excellence vis-à-vis de laquelle il déchoit – et en même temps déconsidéré au sein de ses propres pairs avec lesquels il est ainsi placé par l'institution scolaire elle-même en rupture de ban. Si l'on fait un parallèle avec la médecine, il ne viendrait à l'esprit d'aucun thérapeute de classer ses malades les uns par rapport aux autres et de signaler les plus grave-

ment atteints à l'attention de ceux qui le sont moins. Il ne serait par ailleurs, évidemment, d'aucun intérêt thérapeutique de le faire – bien au contraire. L'analyse de la constante macabre montre par ailleurs que la notation « surjoue » la difficulté en suscitant – comme par une forme d'effet placebo inversé – la pathologie scolaire qu'elle diagnostique. C'est en quelque sorte une prophétie autocréatrice du décrochage scolaire. La notation démultiplie le schéma gaussien en le généralisant à toutes les classes – organisant ainsi à grande échelle une difficulté de masse chez les élèves. Le chiffre clef de 10 % d'une classe d'âge en situation de décrochage scolaire – chiffre relativement stable sur les 10 dernières années – correspond d'ailleurs très exactement à la proportion des élèves en difficulté selon l'augure de la courbe de Gauss. Tant que perdurera dans les esprits cette croyance en la constante macabre, il y a donc fort à parier qu'un tel chiffre restera d'actualité.

Ce qui semble donc fondamentalement induit par la



notation, c'est ainsi une approche par nature négative de la performance scolaire. La note est en effet obtenue, dans de nombreux cas, par soustraction des erreurs commises : chaque erreur coûtant un certain nombre de points. Et le résultat global marque un décompte des fautes commises davantage que des capacités exprimées. Le statut pédagogique de l'erreur, l'idée que l'on puisse apprendre de et par ses erreurs, ne sont donc pas du tout intégrés à une telle démarche pour laquelle chaque erreur est au contraire une faute. Elle est en tant que telle à sanctionner davantage qu'à comprendre, elle signe une perte de performance et non un support à de nouvelles acquisitions.

Le principe d'éducabilité de tous les élèves, la pédagogie positive se concilient donc difficilement avec de telles conceptions éducatives radicalement marquées par une culture de la méritocratie scolaire. L'école n'est pas faite pour tous les élèves, de la même manière qu'une notation des élèves

n'est pas faite pour donner des bonnes notes à tous. Bien au contraire, noter sert à différencier les bons et les mauvais, le bon grain pédagogique de l'ivraie des décrocheurs. En se centrant exclusivement sur le résultat final attendu, en incitant les enseignants à concevoir des sujets de contrôle faits pour piéger les élèves, l'évaluation traditionnelle influe considérablement sur la pédagogie enseignée. Par elle, la fin justifie les moyens : car c'est au final l'évaluation elle-même qui donne corps et sens aux pratiques éducatives. Loin qu'elle soit le simple moyen au service d'un objectif plus élevé qui serait celui de l'acquisition des apprentissages par les élèves, l'évaluation est ce pour quoi l'on enseigne. De même que le bac informe par ses exigences la totalité du cursus du lycée, de la même manière toute évaluation conditionne les modalités d'enseignement des élèves.

Comme aux origines de notre système éducatif, nous continuons à prendre le sujet à l'envers : à inverser littéralement l'ordre des priorités

en faisant de la classification des élèves par une notation discriminante la finalité dernière de chaque année scolaire, dont la réussite se jugera à cette aune, à ce verdict supposé inspirer la crainte. Il importe tout particulièrement de mesurer à quel point la réussite et l'échec scolaire sont à cet égard des réalités socialement construites. L'évaluation par la notation, en elle-même profondément arbitraire et dépourvue de valeur éducative, produit statistiquement des décrocheurs par quotas gaussiens. Elle conditionne une pédagogie de la distinction scolaire, en identifiant chaque erreur des élèves à des fautes sanctionnables, en appauvrissant les contenus enseignés à seule fin d'une simplification normative des apprentissages ainsi rendus aptes à des évaluations : coupe-rets et simplistes pour les correcteurs, complexes et sélectives pour les élèves. Elle oblige par ailleurs chaque élève à développer des stratégies utilitaristes basées sur l'obtention des meilleures moyennes dans le « meilleur des mondes » éducatifs.

Face à un tel marasme pédagogique, une autre approche de l'évaluation est bien évidemment possible. C'est celle des compétences et de l'évaluation formative, qui permet à chaque élève de comprendre ses erreurs, de savoir où sont exactement ses fragilités dans le seul souci de mieux entrer dans ses apprentissages, de

s'en rendre auteur et acteur. Cette approche est dans une certaine mesure celle de l'enseignement primaire ; c'est également celle de l'enseignement professionnel, davantage axé sur les modalités pratiques d'acquisition, et dégagé – et pour cause... – de toute exigence d'excellence scolaire. La mise en place de l'école du socle commun et du livret personnel des compétences, qui sont supposés garantir à chaque enfant un droit opposable à l'acquisition de savoirs fondamentaux, va incontestablement dans ce sens. L'école garantit à chaque élève la maîtrise d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-devenir par lesquels seuls il peut aspirer à une existence libre de citoyen. Mais la réalisation d'un tel objectif donne lieu aux pires errances administratives et pédagogiques : le livret personnel des compétences est une véritable « usine à cases » dont les enseignants – et donc a fortiori les familles – peinent à trouver le moindre début de signification. L'évaluation par les compétences ne doit pas se réduire à un jeu stérile et vain de cases à cocher dans des tableaux préformatés. Elle se construit à l'inverse sur l'élaboration d'un diagnostic partagé avec l'élève, compris par lui et fondé sur l'identification positive de ses erreurs. Elle se développe de manière progressive dans la dynamique d'un parcours éducatif où il est lui-même sollicité pour

## Du caractère asymétrique de l'obligation de loyauté

mesurer ses résultats. Cette approche d'une évaluation formative s'inscrit donc dans une démarche plus globale de différenciation pédagogique dont elle nourrit la philosophie: accordant ainsi authentiquement à l'élève une place centrale.

Mais, en l'état actuel de nos pratiques éducatives, l'évaluation traditionnelle constitue l'un des obstacles majeurs à la démocratisation scolaire. Elle reconduit inmanquablement la logique méritocratique par simple effet mécanique de ses modalités d'application. Elle constitue le support de la culture dominante chez les enseignants, peu sensibles dans leur forte majorité à l'objectif de l'éducabilité de tous les élèves. Constante macabre aidant, l'école de tous ne pourra advenir tant que perdurera le principe d'une notation discriminante des élèves, d'une attente statistiquement orchestrée de décrocheurs en distribution marginale de cette évaluation. Toute justice scolaire passe ainsi nécessairement par une réestimation complète de ces pratiques évaluatives et par une remise en cause de sa dynamique historique de fonctionnement: non plus classification des performances mais accompagnement des apprentissages, non plus distinction par les mérites mais régulation et communication selon les besoins. □



Philippe BENOIT-LIZON  
Collège Font D'Aurumy  
Fuveau

Je suis venu à la fonction par hasard, pour rendre service. Le proviseur d'une grosse cité scolaire cherchait chaque année l'un de ses trois adjoints. En 1996, il me démarcha. J'avais du respect pour cet homme et j'acceptais.

En octobre, je me présentais au DSDEN. Ce dernier me demanda comment j'allais. Je lui répondis que je découvrais une fonction très prenante, nécessitant une santé physique certaine. Le DSDEN me répondit que nous étions là pour travailler et qu'il lui arrivait de faire 50 heures dans la semaine. Cette réponse surprendra vraisemblablement un DASEN aujourd'hui.

À l'époque, je n'avais effectivement jamais travaillé 50 heures par semaine car toutes mes semaines compaient plus de 55 heures. Cet échange, je l'ai toujours en mémoire, car il révèle l'absence de connaissance de l'EPL, des charges et des contraintes de nos fonctions, par notre hiérarchie.

Quelques années plus tard, je fus chargé « cumulativement des fonctions d'adjoint d'un collège catégorie 4 (mon poste), et des fonctions de principal par intérim » d'un collège catégorie 3. L'institution laissa le choix au chef remplacé entre une mise à pied à effet immédiat et un congé maladie jusqu'à la retraite.

Ma lettre de mission, formulée oralement par le DSDEN, était simple: « Remettez l'établissement au travail, remettez de l'ordre, mettez physiquement votre prédécesseur à la porte si nécessaire ».

De l'ordre, il fallut en faire sans attendre!

Je fus immédiatement condamné aux Prud'hommes pour des faits survenus une année plus tôt et relatifs à un contrat aidé. Le montant de l'astreinte à payer dépassait les capacités de paiement de l'établissement. Je me tournais vers le DSDEN pour lui demander aide et conseils. Il me répondit qu'il ne connaissait personne aux Prud'hommes. Je pris l'attache du conseiller juridique du recteur, vivement intéressé par la situation d'un EPLE en situation de faillite. Il me conseilla de faire profil bas au tribunal et s'interrogea: qui va payer, l'État ou la collectivité territoriale?

Il fallut faire seul, comparaître en pleines vacances de février, négocier avec les Prud'hommes une astreinte

dont le montant fut supportable par le budget de l'établissement, réunir un conseil d'administration extraordinaire. C'est mon nom qui figura sur le jugement.

« Responsable pas coupable » me répondit le président des Prud'hommes alors que je demandais à ce que seule la fonction fut condamnée.

Remettre de l'ordre ne va pas sans quelques turbulences toujours très peu goûtées par notre institution. J'avais en vain sollicité par deux fois l'inspection Vie Scolaire pour m'aider à porter une appréciation sur le travail d'un CPE particulièrement défaillant selon moi. Les chefs d'établissement avaient, dans les deux postes précédents de ce personnel, rédigé un rapport à son contre: un rapport officiel dont la pièce se trouvait dans le dossier administratif, un rapport officieux, connu du rectorat seul.

Ce personnel bénéficiait d'une note administrative de 20 sur 20 et était conseiller pédagogique alors qu'aucune visite d'inspection n'avait eu lieu depuis sa titularisation. Deux années après ma nomination, je proposais une note abaissée pour ce CPE lors de la notation administrative, et je fis un courrier aux IPR-EVS pour signifier que, de mon point de vue, il ne fallait plus lui confier de stagiaire. Je fus surpris de recevoir un appel téléphonique d'un autre



conseiller pédagogique, lui aussi représentant syndical. Il m'expliqua que mon CPE était une personne très bien et que la pratique, dans cette académie, était de répartir la charge de tuteur des stagiaires entre les représentants des syndicats de la fonction.

Deux années après cet appel, je reçus celui du DSDEN adjoint. Du temps était passé, recteur et DSDEN avaient changé, et la mémoire des choses était effacée.

Le DSDEN adjoint m'informa que l'institution allait me sanctionner à la demande du conseiller principal d'éducation. Je crus réellement à une plaisanterie. Le personnel en question, appartenant à de nombreux réseaux, avait par courrier enjoint le recteur à me sanctionner, faute de quoi il saisirait la justice. Je ne fus jamais destinataire d'une copie de ce courrier. Je fus convoqué au rectorat par les IA-IPR EVS pour m'expliquer sur des reproches dont je n'avais aucune idée. J'apportais des documents attestant de la manière de servir du personnel, de ma bonne foi, et indiquais à

mes interlocuteurs que si le mot « faute » était à nouveau prononcé, je remettais ma démission sur le champ.

De faute, il ne fut plus question jusqu'à une plainte à mon encontre pour « diffamation non publique » de la part du CPE. Cette qualification pénale est susceptible d'être sanctionnée par une contravention d'un montant de 38 € devant le tribunal de police. Le plaignant sollicita également au civil la somme de 15 000 € en réparation du préjudice moral ainsi que la somme de 3 000 € sur le fondement de l'article 475-1 du Code de procédure pénale.

Le recteur diligenta par courrier (dont j'ai le double) une enquête sur site, réalisée par les deux IPR-EVS, de façon à savoir si j'avais commis une faute détachable du service. Suite à cette enquête, je demandais la protection juridique qui me fut refusée. Je demandais donc aux IPR-EVS, pour me défendre devant le tribunal, les pièces que je leur avais remises et dont je n'avais pas gardé de double. Je n'obtins aucune réponse de leur part.

Je demandais au recteur les conclusions de l'enquête administrative qu'il diligenta. Le cabinet me répondit que les IA-IPR avaient rendu des conclusions orales (à l'ordre de mission écrit du recteur). Je comparus donc dans la ville où j'exerçais sans aucune aide. Les seuls soutiens apportés furent celui des collègues du Bassin, indépendamment de leurs appartenances syndicales, celui de la communauté éducative du collège où j'exerçais, et celui de la communauté éducative de mon précédent poste.

En première instance, je découvris que ma proposition d'abaissement de note n'avait pas été suivie par le rectorat, ce que j'ignorais jusqu'alors. La partie adverse (le CPE était commissaire paritaire) s'en servit pour démontrer « une animosité manifeste et personnelle à l'encontre de mon client, l'institution scolaire ayant dû déjuger le chef d'établissement pour rétablir la valeur professionnelle de mon client ».

Près de deux années plus tard, je fus relaxé. « Au terme de ces développements, la bonne foi de M. Benoit-Lizon est démontrée, l'infraction n'est donc pas constituée et il sera relaxé des fins de la poursuite ». Le plaignant se pourvut en appel. L'avocat de la partie adverse informa le mien que son client avait une position jusqu'au-boutiste d'autant que ses frais d'avocat et de procédure étaient réglés par

un organisme et n'étaient pas à sa charge.

Je renouvelais ma demande de protection juridique auprès du recteur. Je dus rappeler au conseiller juridique que désormais, fort du jugement en première instance, la loi imposait qu'il me l'accordât. La Cour d'appel cassa le jugement pris en première instance et me relaxa au simple motif « d'absence d'infraction pénale ». Le chef d'établissement avait fait son métier, il n'avait pas besoin de démontrer les insuffisances du CPE.

Le plaignant se pourvut en cassation. Près de quatre années après le début de cette affaire, la Cour de cassation rejeta le pourvoi « après avoir examiné tant la recevabilité du recours que les pièces de procédure ». La justice m'avait donné raison, le rapport de force s'était inversé, le recteur me décerna les palmes académiques.

Les leçons de cette histoire ont été apportées par le procureur en première instance et par l'avocat général en appel, alors que ces fonctions instruisent à charge contre le prévenu. Le procureur s'étonna que l'institution scolaire ne soit pas en mesure de régler ses histoires de cours d'école, se désola que la justice fut embouteillée par une telle procédure et s'en remis à la sagacité du juge. L'avocat général s'étonna de voir en appel un jugement de première instance particulièrement bien motivé et dénonça

la couardise de l'institution scolaire totalement absente de la procédure.

Lorsque l'EPL devint employeur de droit public avec la création du statut d'assistant d'éducation en juin 2003, l'établissement que je dirigeais était employeur d'AED exerçant dans des écoles et recrutés par le même DSDEN qui voulait que je remette de l'ordre là où j'exerçais. Je découvris qu'une personne recrutée pour l'enseignement du provençal n'était pas titulaire du baccalauréat. Je demandais donc par écrit au DSDEN si je devais reconduire le contrat sachant que les conditions du recrutement n'étaient pas observées et que l'absence de baccalauréat contrevenait au statut de l'AED. Un appel téléphonique me donna l'ordre de renouveler le contrat, au mépris du Code de l'éducation, mettant l'établissement employeur en situation de fragilité en cas de contentieux.

Le ministre Allègre (1997-2000) n'a pas laissé que de bons souvenirs auprès des enseignants. C'est pourtant lui qui modifia légèrement leur statut, abaissant de 2 à 1 le nombre d'HSA que le chef d'établissement peut imposer au-delà du service. Peut-être au MEN que cette modification ne permette pas de constituer des services au regard des quotités d'enseignement à porter aux emplois du temps des élèves, ni que la part d'HSA dépasse la capa-

cité d'absorption des équipes en place! Année après année, cette part ne cesse de croître dans l'enveloppe DHG, croissance indifférente au nombre de temps partiels et aux situations d'apports en heures postes correspondant strictement aux besoins. Le chef d'établissement est chargé de dissoudre ces incohérences et d'affecter dans les services une part d'HSA au-delà des possibilités réglementaires. Cette situation est vraisemblablement à l'origine de quelques tensions et comportements regrettables, l'exercice de ventilation s'effectuant grâce au dialogue, la discussion et le charisme souvent, la contrainte, la menace, le pilotage par l'avantage accordé, l'achat de la paix sociale parfois.

La logique de la LOLF (août 2001) entraîna toute sorte de modifications de la vie publique dont le nouveau statut des personnels de direction en décembre 2001, avec pour corollaire la lettre de mission, le contrat d'objectifs avec la loi d'orientation de 2005, et plus tard, l'entretien professionnel, avec le décret d'août 2012.

Chacun devint par force des textes apte à évaluer les résultats de l'institution scolaire, ceux des EPLE et les acquis scolaires des élèves. En tout cas, tout le monde fit comme si. Des stages furent organisés sur les indicateurs de résultats, sur ce que disent ou pas les chiffres. Des chanceux, dont je fus, entendirent par des professeurs émérites que peu de cadres supérieurs savent manier et interpréter les chiffres. Il est en effet courant de trouver des conclusions qui s'appuient sur l'addition de données de nature différente ou sur l'addition de pourcentages, alors que tout élève maîtrisant le niveau 2 de l'ancien socle sait que c'est une erreur de raisonnement.

L'évaluation des objectifs assignés par ma première lettre de mission était basée sur quatre indicateurs. À l'époque, nous utilisions IPES. Trois années plus tard, trois de ces quatre indicateurs n'étaient plus en vigueur car jugés peu fiables. Peu de temps après, c'est IPES qui disparut pour le même motif. Suivit RADAR. Aujourd'hui, nous utilisons APAE. Qui s'est penché sur certains indica-

teurs d'APAE sait qu'il faut être extrêmement prudent quant à la possibilité de leur faire dire quelque chose. C'est notamment vrai pour le taux d'accès de la sixième à la troisième. Un rapport conjoint des inspections générales de juillet 2005 intitulé « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école, recommandations » affirma que « nous ne savons pas ce que les élèves savent ». Deux autres rapports de l'inspection générale dénoncèrent en 2012 l'emploi, par la hiérarchie courte, de certains indicateurs non fiables dans l'élaboration et l'évaluation des lettres de mission des chefs d'établissement (« L'organisation académique du pilotage et de l'accompagnement des établissements du second degré »; « la mise en œuvre du livret personnel de compétences en collège », voir pages 41 et 42).

J'ai vécu l'évaluation externe du contrat d'objectifs par le corps de l'inspection régionale. Il fallut que je donne moi-même la définition des indicateurs retenus pour évaluer le contrat d'objectifs de l'EPL. Quelques années plus





tard, l'évaluation externe d'un contrat d'objectifs d'un EPLE dans lequel je fus muté dénonça la politique de mon prédécesseur. Pour autant, le collègue présenta à la signature du recteur un nouveau contrat d'objectifs à l'identique du précédent. Que croyez-vous qu'il arriva? Le recteur signa sans ambages ce nouveau contrat d'objectifs, à la grande satisfaction et même la fierté de tous!

Avons-nous progressé depuis? Un rapport de la cour des comptes paru en février 2018 et intitulé « L'éducation nationale: organiser son évaluation pour améliorer sa performance » parle de lui-même. Le rapport dénonce « une boîte à outils au contenu très changeant » et « une évaluation des personnels de direction et des établissements: un système incomplet et insatisfaisant ». De leur côté, les inspections générales, dans un rapport conjoint daté de décembre 2017 et intitulé « l'évaluation des établissements par les académies », observent: « on a donc l'impression de n'avoir guère progressé depuis vingt ans. Toutes ces procédures tournent autour de l'objet à évaluer en prenant garde cependant de rester à distance... A tous les échelons, le système semble s'accommoder de l'absence d'évaluation des établissements, à commencer par les prescripteurs eux-mêmes ». Ma lettre de mission actuelle date du 28 janvier 2018. Aujourd'hui, tous les indicateurs

de résultats qui y figurent ont déjà disparu d'APAE.

Le rôle du professeur principal a été défini par circulaire en 1993 et la fonction fut étendue à cette époque aux classes de première et de terminale des lycées. Aujourd'hui, dans un contexte de judiciarisation de l'école et de réforme des différents types d'EPLE, alors que le statut de l'enseignant modifié par le décret du 20 août 2014 a pu tendre les relations entre enseignants et direction (des tâches autres que celles d'enseignement font partie des missions et ne sont donc pas rémunérées) et qu'il est par ailleurs prévu deux professeurs principaux en classe de terminale, les chefs d'établissement peinent, ici ou là, à trouver des professeurs volontaires pour cette tâche. Il arrive même que tous démissionnent dans certains EPLE. En effet, le chef d'établissement ne peut pas imposer une charge de professeur principal (cf. chronique juridique du *Direction 243* ou site de l'Autonome de Solidarité Laïque). La circulaire qui remplace depuis peu le texte de 1993 sur les missions de professeur principal ne prévoit en aucune façon que la charge de professeur principal soit obligatoire dès lors que le chef d'établissement l'a désigné. Voilà une belle façon d'aider le chef d'établissement « à veiller au bon déroulement des enseignements... et à veiller au respect des droits et des devoirs de tous les membres

de la communauté scolaire » (y compris ceux des élèves). Article R. 421-10 du Code de l'éducation.

Depuis un quart de siècle, l'école française marque le pas par rapport aux autres systèmes éducatifs des pays développés. Les rapports d'organismes divers ne cessent de le dire. Qu'en conclut l'institution? Que la responsabilité en revient aux EPLE, aux personnels de direction, aux enseignants, et chaque rentrée scolaire est un moment de mobilisation pour une réforme nouvelle! Qui peut croire à une telle supercherie? Je recommande à tous la lecture de feu le mensuel de l'éducation et son numéro de septembre 1995 intitulé « Peut-on encore réformer l'école? ». Je recommande également la lecture de la recherche sur le sujet des leviers à actionner pour changer l'école (« Peut-on réformer l'école? » Vincent Dupriez, Éditions de Boeck 2015).

Les progrès de l'école française passe par de la consistance; il faut sortir de l'idéologie et les partis de gouvernement doivent établir un diagnostic partagé de l'école française, diagnostic posé à partir d'un corpus professionnel.

Les progrès de l'école française passent également par de la constance; une même action doit être conduite sur le long terme, indépendamment de l'équipe au pouvoir. Les progrès de l'école française passent par de la co-

hérence; il est nécessaire de revisiter le mille-feuille des textes pour évincer tout ce qui ne sert à rien et mettre en cohérence ce qui reste.

Il faut enfin des professionnels à tous les niveaux de responsabilité et pour cela il faut les former.

Il faut exercer peu de temps dans les fonctions de direction pour comprendre que le concept de loyauté est de nature asymétrique, pour découvrir que la culture professionnelle n'est pas un bien partagé, y compris par les cadres supérieurs, pour s'apercevoir qu'il n'y a aucune chance d'être le premier pédagogue de l'établissement quand une année il faut dire aux enseignants de faire ainsi puis, autrement, l'année scolaire suivante.

Aujourd'hui, à l'heure proche du bilan, qu'ai-je trouvé à servir corps et âme cette institution? J'y ai perdu ma famille, la santé physique et, de manière très momentanée, un peu de santé mentale. Les acquis scolaires des petits français sont-ils aujourd'hui plus solides qu'il y a 25 ans? Les écarts entre les acquis scolaires des enfants issus des catégories socioprofessionnelles différentes se sont-ils réduits?

Mesdames et messieurs les ministres, mesdames et messieurs de la rue de Grenelle, cheffez mieux pour, enfin, créer une dynamique de succès.