



Où en est-on des c

L'actualité de l'Éducation nationale est riche et on peut même dire que des chantiers sont ouverts sur tous les fronts par le ministère. Les 29, 30 et 31 janvier 2019, la commission Éducation & Pédagogie du CSN a réuni 47 participants, représentant 24 académies, sous la présidence de Sylvie Pénicaut, secrétaire académique de Nice. Elle était animée par Lysiane Gervais et Gwenaël Surel, secrétaires nationaux, Olivier Beaufrère, Audrey Chanonat et Philippe Debray, membres de la commission Éducation & Pédagogie de l'Exécutif Syndical National.

À partir des contributions envoyées par 14 académies, la commission a proposé 9 motions : sur l'école inclusive, devoirs faits, 4 sur la réforme du LGT, 1 sur la rénovation de la voie professionnelle, et 1 sur Parcoursup. Une motion concernant la formation professionnelle initiale et par apprentissage dans les lycées publics a été ajoutée pour répondre aux préoccupations fortes des participants à la commission pédagogie. Grâce aux 129 interventions dans la salle, les débats ont été contradictoires, fructueux et ont permis d'aboutir à des textes les plus inclusifs possibles. Pour rappel, ces motions sont consultables sur le site du SNPDEN ou dans Direction 263.

Quatre mois après, nous nous proposons de faire le point sur la plupart des chantiers abordés en janvier pour constater les marges d'évolution déjà acquises et celles qui restent encore à conquérir.

Thème 1 École inclusive

(Académies contributrices : Amiens, Bordeaux, Caen, Limoges, Nice, Strasbourg, Lille, Toulouse, Poitiers, Lyon.)



Lysiane GERVAIS



Gwenaël SUREL

secrétaires nationaux
Éducation & pédagogie

L'accompagnement des dispositifs pour les élèves à besoins particuliers est une réflexion ouverte et continue dans toutes les académies. Suite à la loi du 11 février 2005 (loi n° 2005-102, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées), l'inflation des

hantiers en cours ?

situations de la prise en charge de la scolarisation en milieu ordinaire est arrivée à un possible point de rupture dans les établissements scolaires du second degré.

En effet, nous déplorons que, bien souvent, la prise en charge d'élèves en réelle difficulté se fasse en milieu ordinaire faute de places en SEGPA, ULIS, IME ITEP ou autre UPE2A. En l'occurrence, ni ces élèves, ni les établissements ne sont aidés et chacun fait comme il peut !

Nous déplorons aussi l'absence de moyens et les notifications d'inscriptions des directions académiques sans concertation avec les personnels de direction.

Dans le cadre de l'expérimentation du PIAL (Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés), le ministère informe que « le focus de la compensation est déplacé vers celui de l'organisation pédagogique » par une :

- coordination des moyens d'accompagnement en pôle, dans une organisation plus globale des aides humaines ou simplement d'heures attribuées aux EPLE, pédagogiques, éducatives et thérapeutiques ;
- mobilisation de tous les enseignants pour identifier les besoins des élèves et mettre en œuvre les réponses adéquates au niveau de la classe, mais aussi de l'établissement.

Les propositions issues de la concertation « Ensemble pour l'école inclusive », engagée en octobre dernier, ont été présentées à Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale et de la

Jeunesse, et Sophie Cluzel, secrétaire d'État chargée des Personnes handicapées, le lundi 11 février 2019.

3 points étaient à l'ordre du jour.

- Renouer la confiance avec les familles.
- Soutenir les enseignants et, plus globalement, l'équipe éducative avec l'appui des professionnels du secteur médico-social.
- Revaloriser le métier d'accompagnant et reconnaître sa place au sein de la communauté éducative.

Lors du débat à l'Assemblée nationale du 31 janvier, le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a avancé les premières pistes pour faire progresser l'accueil et l'accompagnement des élèves.

- À partir de juillet 2019, les accompagnants ne seront plus recrutés en contrats aidés. Ils seront recrutés en CDD de trois ans, renouvelable une fois, ensuite transformé en CDI. Le statut des accompagnants devient pérenne et harmonisé sur tout le territoire.
- Ces accompagnants bénéficieront d'une formation continue de 60 heures par an.
- D'autres propositions issues de cette large concertation seront toutes analysées par les ministères concernés pour en évaluer l'impact et définir leurs conditions de mises en œuvre.
- Un plan d'action détaillant l'ensemble des mesures retenues sera présenté courant mars. Il permet-

tra aussi de prendre en compte les contributions issues du Grand débat national.

Dans les académies, les premières réunions d'information aux personnels de direction semblent aller dans le bon sens : la mise en place des PIAL a pour objectif essentiel d'anticiper l'accompagnement des élèves et de disposer d'un vivier opérationnel d'AESH dès la rentrée, avec possibilité d'adapter, en accord avec la famille, la quotité d'accompagnement fixée par la MDPH.

Ce projet du ministère interroge fortement les acteurs de terrain quant à l'efficacité du système, et sur la volonté affichée de ne tenir compte que des attentes unilatérales des parents des enfants concernés. Par ailleurs, si les deux idées forces de ces PIAL (J.-M. Blanquer 18 juillet 2018) sont de « faire exister la communauté éducative » et « renforcer la synergie de tous les intervenants », il est facile de deviner qui, une fois de plus, va être à la manœuvre.

Enfin, et surtout, la formation des personnels enseignants doit intégrer le paramètre de l'école inclusive dans la formation initiale et continue : la première inclusion se fait **DANS** la classe.

Thème 2 Devoirs faits

(Bordeaux, Lille, Nice, Strasbourg, Paris)

Le dispositif Devoirs faits a fait l'objet de nombreux écrits de la part du SNPDEN, notamment lors du CSN de janvier 2018 et aussi, au Congrès de Colmar en mai 2018.

Dans la motion 5 du Congrès sur le travail personnel des élèves, nous demandions déjà pour le dispositif Devoirs faits, qu'un « financement fléché connu avant la fin de l'année scolaire précédente, de façon à intégrer les heures dans l'emploi du temps des élèves et des professeurs soit attribué à l'établissement », de façon à ce que la mise en œuvre de ce dispositif se fasse dans le cadre de l'autonomie de l'établissement et en fonction des spécificités et des projets locaux.

Un certain nombre de DSDEN ont entendu cette demande, à la fois d'autonomie et de financement anticipé, mais il reste encore des départements où il n'en est rien. C'est pourquoi nous avons lors du CSN de janvier réitéré cette demande dans la motion 2 votée à l'unanimité.

Avant d'aborder les différentes réformes des lycées, nous souhaitons, en préambule, rappeler le deuxième mandat d'action de Colmar qui reste encore et toujours d'actualité et dont nous sommes inspirés pour la construction des motions.

RÉFORMES PÉDAGOGIQUES

Les réformes pédagogiques en cours affirment s'inscrire dans une démarche de cohérence et de simplification. Le SNPDEN-UNSA veillera à ce que leur mise en œuvre aboutisse effectivement à cet objectif.

- **S'agissant des réformes des différentes voies de formation en lycée, l'autonomie de l'établissement prévue à l'article R. 421-2 du Code de l'éducation, devra être entièrement respectée notamment pour l'organisation des enseignements, qu'il s'agisse de mixité des publics, de la constitution des classes, des groupes et des combinaisons de spécialités.**
- **En ce qui concerne les certifications, le SNPDEN-UNSA soutiendra tout ce qui ira dans le sens d'un allègement et d'une simplification du déroulé des épreuves.**

Thème 3 Réforme du lycée voie générale et technologique

(Bordeaux, Grenoble, Paris, Toulouse, Nice, Lille, Strasbourg, Caen, Lyon, Montpellier, Poitiers)

Au CSN de janvier 2019, la plupart des contributions des académies s'accordaient pour dénoncer une réforme mise en place à marche forcée. La publication tardive des textes et des pro-

grammes et la formation précipitée des enseignants à venir permettront-elles appropriation suffisante de la philosophie de la réforme ?

Comme le note entre autres, Rouen, les éléments n'arrivent que tardivement, au compte-gouttes.

Par ailleurs, les enseignements de spécialité, sauf pour les formations très sélectives, n'ont pas vocation à déterminer les orientations post-bac. Pour autant, les familles, surtout les plus favorisées, sont très souvent inquiètes que leurs enfants « ratent » le bon choix de combinaisons, donc ratent la bonne formation. Et s'il est louable, le choix du tout à la carte mis en avant par le ministre n'est pas sans poser des problèmes concrets de mise en œuvre. Nous estimons par conséquent, que des abondements de moyens sont légitimes en application de l'arrêté du 16 juillet 2018, si en juin, les moyens sont insuffisants pour ouvrir le nombre de groupes des spécialités nécessaires au bon fonctionnement des lycées.

Quelles seront alors les modalités de prise en compte des demandes non satisfaites des familles ? Selon l'enquête lancée par le SNPDEN en mars 2019, 93 % de nos collègues estimaient n'avoir aucune communication de la part du rectorat à ce sujet.

Quid des sept enseignements de spécialités définis par le ministre comme devant figurer dans tous les établissements ? Certes, 81 % des collègues de lycée (enquête SNPDEN mars 2019 sur un échantillon représentatif d'adhérents, soit 377 lycées répartis dans toutes les académies) sont satisfaits de l'implantation des enseignements de spécialité dans l'établissement qu'ils dirigent. Cependant, on constate que sur certains territoires plutôt ruraux, des établissements n'ont à leur carte, que cinq spécialités. Du coup, ils sont sollicités pour une mutualisation avec un risque de mise en concurrence. La mutualisation existe aussi pour les grands centres urbains. Et dans ce domaine, aussi, nous souhaitons avec Paris, dire qu'il ne peut y avoir d'automatisme, que les choses doivent être discutées, concertées.

Ce sont ces questionnements qui ont amené la motion 3 sur les enseignements de spécialité.

Pourtant, pour que la réforme du lycée réussisse pleinement, il est indispensable que les difficultés de mise en œuvre qui se font jour soient levées.

Or, nous constatons en janvier, que de nombreuses questions posées au ministère restaient en attente de réponses et généraient incertitudes et interrogations aux équipes de direction des lycées : la question de la structuration des enseignements de spécialité, la question des moyens supplémentaires nécessaires, celle encore de la faisabilité des EDT et celle enfin de la formation et plus largement des corps d'inspection. Ces quatre points ont fait l'objet de motions dans le cadre du CSN.

Certes, par la sollicitation sans relâche des services ministériels, le SNPDEN a obtenu un certain nombre d'avancées significatives parmi lesquelles :

- l'amendement intégré à la demande du SNPDEN dans la note de service du 26 septembre 2018, garantissant l'inscription des élèves en classe de première « selon les spécificités d'organisation de l'établissement » ;
- des enseignements et spécialités « partageables » pour tenir compte, dans le cadre de l'autonomie des établissements, de la nécessaire di-



mension « ressources humaines », dans une perspective de préservation des postes ;

- le maintien de l'esprit initial du format (pas plus de 2 heures) des épreuves du contrôle continu.

À ce jour, des demandes sont toujours sans réponse et le SNPDEN a réécrit au ministre à plusieurs reprises pour lui demander de statuer (la dernière en date : lettre du 9 avril 2019).

Les moyens au lycée deviennent, comme c'est le cas depuis quelques années au collège, faciles à calculer : le nombre de groupe de 35 élèves x 36,5 heures en seconde et x 36 heures en première.

Dans les 36 heures, en 1^{re}, on compte une partie tronc commun 16 heures + ES 12 heures + 8 heures de marge et pour les secondes 26,5 + 12 de marge.

Or, cette marge qu'on appelle aussi autonomie est souvent guidée voire bridée (cf. motion n° 1 congrès de Colmar « la marge et l'autonomie ») : elle sert en effet souvent à financer les options ou indications de dédoublement contenues dans les programmes.

Pour la Réunion, les dotations des DGH doivent absolument tenir compte des



enseignements de spécialité nécessitant des dédoublements d'effectifs (TP), dédoublements qui ne peuvent pas être exclusivement financés par les 8 heures prévues dans les grilles.

Aussi, le financement des options inscrites à la carte académique leur confère un caractère obligatoire et par conséquent doit faire l'objet d'un financement obligatoire.

Nous demandions aussi dans la motion 4, votée à l'unanimité, qu'une attention particulière soit portée aux petits établissements et aux territoires ruraux.

Ainsi, à structure égale, seuls 51 % des collègues (enquête SNPDEN mars 2019) pensent être aujourd'hui en capacité de mettre correctement en œuvre la réforme de la voie GT à la rentrée, notamment parce que les options facultatives n'ont pas été financées (40 %) ou seulement partiellement (43 %). Il en résulte qu'en fonction de l'académie où l'on se trouve et des options à la carte, 12 à 25 heures de la marge, normalement consacrées au dédoublement sont utilisées pour mettre en place ces options. En creux, ces heures manquent à la fin dans les établissements.

Nous continuons à revendiquer une cohérence territoriale des moyens attribués dans le cadre d'une utilisation efficiente et rationnelle.

La multiplication théorique des choix de combinaisons (7 enseignements de spécialité, c'est 35 combinaisons possibles en première, pour 9 c'est 84 combinaisons possibles) et les premières simulations que nous avons pu conduire montrent un accroissement considérable des plages horaires à aligner dans les emplois du temps de première (de 30 à 55 %) et en terminale (de 50 à 60 %). Si le SNPDEN-UNSA est favorable à la suppression des filières, les personnels de direction, acteurs de terrain, s'inquiètent de la réalisation dans de bonnes conditions des emplois du temps pour les rentrées 2019 et 2020.

La faisabilité, l'impact sur les postes enseignants, la cohérence pédagogique des EDT, sont liés aux particularismes locaux (moyens de la DGH, répartition entre les disciplines, nombre de demi-journées d'ouverture, transport scolaire, nombre de salles spécialisées ou

non, contraintes des professeurs, capacité d'accueil de la demi-pension...).

Le SNPDEN avait déjà écrit au ministre en octobre 2018 pour l'alerter sur ce sujet.

« Il nous apparaît donc indispensable qu'à ce stade soit menée une étude d'impact de manière à permettre de cerner les difficultés techniques de mise en œuvre afin de pouvoir y pallier dès à présent. Ainsi il est souhaitable qu'un groupe d'experts (proviseurs, proviseurs adjoints) puisse, à partir de bases réelles d'établissements (divisions, séries, DHG, dotation en professeurs, répartition des services, vœux exprimés par ces derniers, locaux...), construire des emplois du temps sur la base des nouvelles spécialités et modalités d'organisation en seconde, première et terminale. »

Au jour du CSN de janvier, nous attendions toujours des réponses à ce courrier et avons rédigé la motion 5 dans ce sens. Hélas, nous déplorons qu'au moment où nous écrivons ces lignes, les personnels de direction restent seuls devant cette difficulté majeure et malgré nos demandes tant au niveau national qu'académique, à ce jour, nous avons très peu d'étude d'impact au sujet de la mise en œuvre des EDT à la rentrée 2019.

Suite aux prises de contact par le SNPDEN avec les sociétés de logiciels d'EDT, force est de constater que si nous allons pouvoir aménager des EDT corrects pour cette rentrée 2019, qu'en sera-t-il à la rentrée 2020 ?

Une fois de plus, la réussite de la rentrée sera entre les mains des directions des établissements.

L'accompagnement des réformes, que constitue la formation, peine encore à se mettre en place dans les académies du fait de l'arrivée tardive des textes. Nice ou encore Lille dénonçaient ces manques en janvier. Paris aussi réclamait de la formation.

Dans d'autres académies, il nous remontait que des inspecteurs zélés transmettaient des documents pour « conseiller » des associations d'enseignements de spécialité qui seraient indispensables à la réussite des élèves dans le supérieur, allant à l'encontre des recommandations des deux ministres de l'Éducation

nationale et de l'Enseignement supérieur. Des préconisations de répartition d'heures entre les différentes disciplines de spécialité ont pu aussi être suggérées ici et là. C'est ce que dénonçait la motion 6 écrite au CSN.

Il va sans dire que les chefs d'établissements ne sauraient tenir compte de ces conseils même si la volonté affichée est de leur venir en aide. Ils connaissent le potentiel humain dont ils disposent dans leurs établissements et souhaitent travailler de concert avec les corps d'inspection.



CE QUI RESTE ENCORE DE NOS REVENDICATIONS

Les demandes écrites faites au ministre dans le courrier qui lui a été adressé le 9 avril 2019 sont les suivantes. « Afin de répondre aux légitimes interrogations de nos collègues, nous souhaiterions donc obtenir des assurances sur :

- 1. Le respect par les services académiques des instructions nationales. Il n'est en effet pas acceptable que, par exemple, des responsables pédagogiques académiques décident de leur seule initiative que, pour l'enseignement scientifique, 25 % de l'horaire soit attribué aux professeurs de mathématiques ou que des options soient obligatoirement ouvertes en terminale l'année suivante... sans que les financements de celles-ci ne soient même étudiés !*
- 2. L'accompagnement des EPLE par les services rectoraux, par une dotation complémentaire quand cela s'avérera nécessaire. Ce serait notamment le cas pour :*
 - faire face aux surcoûts de structure engendrés par une augmentation du nombre de groupes de spécialité et/ou de combinaisons offertes pour mieux répondre aux souhaits des familles, notamment si celles-ci en cas de désaccord obtiennent finalement satisfaction dans le cadre d'un recours académique (pour autant, un soutien par les autorités académiques des décisions prises par l'établissement, constituerait la modalité de traitement la plus cohérente en la matière) ;*
 - assurer la continuité des enseignements optionnels, plus particulièrement dans les académies qui ne les ont pas ou plus financés ;*
 - une prise en charge institutionnelle du paiement des frais d'inscription au CNED pour les élèves qui voudront*

suivre un enseignement de spécialité n'existant pas dans leur lycée et ne faisant l'objet d'aucune convention inter-établissements ;

- l'accompagnement pratique des établissements qui, par leur volonté d'offrir une très large palette de choix aux familles, se trouveraient en difficulté pour la réalisation d'un emploi du temps que complexifient les réformes engagées. En effet, malgré votre soutien à notre demande « d'étude d'impact » lors du GNPD du mois d'octobre 2018, l'interrogation quant à la faisabilité demeure, puisque ni vos services, ni les services rectoraux, ne sont encore parvenus, à ce stade, par des simulations, à vérifier la faisabilité des emplois du temps ;*
- la mise à disposition d'un outil informatique, fiable, ergonomique, efficient, en interface avec les logiciels privés d'EDT majoritairement utilisés par les lycées, ou les tableurs les plus courants (format CSV), qui permette de préparer une rentrée sereine afin d'anticiper les trinômes, puis binômes d'enseignements de spécialité. L'application SIÈCLE Orientation et ses outils connexes, proposés pour le suivi de l'orientation, ne paraissent pas pouvoir être efficacement utilisés à ce titre.*

Enfin, alors que des organisations syndicales enseignantes brandissent la menace d'actions pour perturber le baccalauréat, les personnels de direction se trouvent en première ligne pour faire face aux nouveaux modes d'actions illégaux des enseignants (20/20, refus de participation aux conseils de classe, démission des professeurs principaux...), et sont parfois mis gravement en accusation lorsqu'ils tentent de faire respecter les règles. Nous souhaitons, de la part des autorités académiques, une réaction ferme et claire concernant ces actions qui nuisent gravement au bon fonctionnement des établissements. »

Thème 4 Rénovation de la voie professionnelle

(Lille, Nice, Grenoble, Lyon et Nantes)

Le SNPDEN-UNSA rappelle son grand attachement à la voie professionnelle. La question avait déjà été abordée à Colmar avec le vote de trois motions sur le LP ainsi qu'une motion mixte faite avec la commission métier parce que cette question impacte la gouvernance pédagogique et politique des proviseurs.

Depuis la promulgation de la loi pour la Liberté de choisir son avenir professionnel, et de la fin de la régulation par les régions de la carte des formations professionnelles initiales par apprentissage, le danger existe de la fragilisation des lycées publics, en particulier concernant la question de l'apprentissage.

Au regard des échanges au sein de la commission, il apparaîtrait que les organisations des CFA/ GRETA soient disparates d'une académie à l'autre. Après discussion, il nous a semblé essentiel, bien qu'ayant prévu une réunion de la commission mixte de travail début mars, de faire un point d'étape débouchant sur la motion 7 votée à l'unanimité.

La commission mixte pédagogie et métier s'est réunie à deux re-

prises, les 12 mars et 22 mai: un glossaire sur l'apprentissage a ainsi été créé, définissant tout le vocabulaire de ce domaine ainsi qu'un document Power Point présentant les différentes possibilités académiques de mise en place de l'apprentissage et les avantages ou inconvénients pour les établissements (à retrouver pour nos adhérents dans la boîte à outils de la réforme du bac sur le site SNPDEN).

La rénovation de la voie professionnelle se met en place à la rentrée 2019 seulement en seconde et en 1^{re} année de CAP.

Des contributions des académies, il ressortait là encore en janvier, le regret du caractère trop rapide de la mise en place de la réforme qui empêche une réflexion pédagogique de fond et l'appropriation des programmes. Par exemple, de nombreuses interrogations pédagogiques et didactiques subsistaient entre autres sur le chef-d'œuvre et la co-intervention.

D'ailleurs, en cette fin du premier mois de l'année, nous attendions toujours la publication de ces programmes, intervenue seulement en mars!

Nous continuons à être vigilants sur la mise en place et sur un véritable accompagnement des enseignants par les corps d'inspection.

Les mandats du congrès d'Avignon avaient appelé à une seconde reposant sur des champs professionnels permettant de construire un projet d'orientation réfléchi et cohérent pour des élèves qui arrivent au lycée de plus en plus jeunes. Le projet présenté par la réforme nous agrée à condition que les élèves puissent effectivement choisir leur spécialité vers le cycle première/terminale, dans le cadre des contraintes de l'établissement.

Ce fut l'objet de la motion 8, également votée favorablement par l'ensemble du CSN.

Thème 5 *Parcoursup*

Après une analyse des dysfonctionnements de la première année de *Parcoursup*, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation a pris en compte plusieurs des éléments portés par le SNPDEN et la fédération de l'UNSA.

Les points repris sont :

- le calendrier resserré ;
- l'entrée de nouvelles formations dans *Parcoursup* ;
- la possibilité de valider « automatiquement » un vœu après les épreuves écrites du baccalauréat ;
- l'indication du dernier intégré/appelé pour mieux suivre ses chances.

Il restait de notre point de vue, en janvier, un certain nombre de points à aborder, qui figuraient dans la motion 9, à savoir, que la fiche Avenir soit réellement simplifiée comme cela a été annoncé, que l'articulation et la cohérence entre les enseignements du lycée et les choix d'orientation en études supérieures soient explicitées et que les critères d'admission et de classement dans l'enseignement supérieur soient transparents et connus.

Un bilan complet sera établi à la rentrée.

LE BAC 2021 : UN DERNIER CHANTIER ET NON DES MOINDRES, À NOUS DE NOUS EN SAISIR !

Pour simplifier la tâche de nos adhérents, la commission Éducation et Pédagogie du SNPDEN a égrainé dans le tableau ci-après, les différents moments des nouveaux bacs général et technologique sur deux ans, ainsi que le type d'épreuves et les coefficients.



LE BACCALAURÉAT 2021

	ELÈVE BAC GÉNÉRAL	ELÈVE BAC TECHNOLOGIQUE	MODALITÉS D'ÉPREUVES	COEFFICIENT	
PREMIÈRE 2019-2020	2 ^e trimestre :	Histoire géo 2h LVA 1h LVB 1h	Idem + Mathématiques 2h	Epreuves communes de contrôle continu	1/3 de 5 1/3 de 5 1/3 de 5 1/3 de 5
	3 ^e trimestre :	Histoire géo 2h LVA 1h30 LVB 1h30 Enseignement scientifique 2h Enseignement de spécialité 2h	Histoire géo 2h LVA 1h30 LVB 1h30 Mathématiques 2h Enseignement de spécialité 2h	Epreuves communes de contrôle continu	1/3 de 5 1/3 de 5 1/3 de 5 1/2 de 5 G -1/3 de 5T 5
	Fin juin	Français écrit 4h Français oral 20'	Idem	Epreuves ponctuelles	5 5
	Tout au long de l'année	Toutes les matières	Idem	Contrôle continu	1/2 de 5
TERMINALE 2020-2021	Avant les vacances de printemps	Enseignement de spécialité 2h Enseignement de spécialité 2h		Epreuves ponctuelles	16 16
	Après les vacances de printemps	Histoire géo 2h LVA 2h + 10' oral LVB 2h + 10' oral Enseignement scientifique 2h EPS	Histoire géo 2h LVA 2h + 10' oral ETLV* LVB 2h + 10' oral Mathématiques 2h	Epreuves communes de contrôle continu	1/3 de 5 1/3 de 5 1/3 de 5 1/2 de 5 G -1/3 de 5T 5
	Fin juin	Philo 4 h Grand oral	Idem	Epreuves ponctuelles	8G/4T 10G/14T
	Tout au long de l'année	Toutes les matières	Idem	Contrôle continu	1/2 de 5

*ETLV : Enseignement technologique en langue vivante. Sur les E3C, voir BO n°17 du 25 avril 2019

Le constat immédiat qui s'impose à nous est que, si nous n'y prenons pas garde, les établissements risquent d'être en examens permanents, dès le deuxième trimestre de la première, alors que nous sommes dans le cadre d'un contrôle continu. Par conséquent, les épreuves « blanches » ne s'imposent plus, hormis, peut-être (si l'établissement le décide) le français, la philo et les deux épreuves de spécialité.

Aussi, autre constat éclairant qui aide à mettre en perspective l'importance de ces épreuves : chaque E3C compte pour 1/3 la plupart du temps soit 1,66 de coefficient !

Par ailleurs, nous avons modifié ce tableau par rapport à la première version envoyée par la LDD 882, car nous avons été destinataires des nouvelles informations concernant la date de passation des deux enseignements de spécialité. Celle-ci se déroulerait avant les vacances de printemps afin que les résultats puissent être intégrés dans *Parcoursup*. La dernière série E3C interviendrait quant à elle juste après lesdites vacances pour « encourager » l'assiduité des élèves le plus longtemps possible !

Ces constats nous amènent à vous proposer des modalités d'organisation les plus simples possibles en conformité avec les textes.

LES MODALITÉS DES E3C PRÉCONISÉES PAR LE SNPDEN

Arrêté du 16 juillet 2018 Article 4 – « L'organisation des épreuves communes de contrôle continu relève de chaque établissement scolaire, qui en détermine les modalités d'organisation. »

Au bac 2021, les élèves se verront attribuer une note de contrôle continu comptant pour 40 % de la note moyenne obtenue à l'examen par le candidat. Cette note est composée de 10 % de contrôle continu de toutes les matières, tout au long des deux années, et des notes pour 30 % issues des épreuves communes de contrôle continu.

Nous sommes donc bien dans le cadre d'une évaluation en continu et chaque professeur, en fonction de son avancée, va pouvoir donner le sujet, pris dans la banque nationale « COMMUNE », qu'il souhaite à ses élèves.

- Chaque établissement détermine dans son calendrier de début d'année, ses semaines d'E3C, en fonction de la tenue des commissions académiques d'harmonisation et informe la communauté scolaire en CA.
- Chaque professeur concerné renseigne la direction du créneau rete-

nu dans cette semaine (jour et heure) pour l'évaluation sur son temps de cours.

- Le secrétariat émet des convocations et remet au professeur des feuilles d'examen spéciales « Santorin » (Scanner livré à terme dans tous les établissements scolaires pour permettre l'anonymisation automatique des copies).
- Une fois l'évaluation terminée, les copies sont déposées au secrétariat pour anonymisation.
- Dès que ce travail est terminé, les copies sont envoyées sur Cyclades vers le professeur qui doit corriger et rentrer la note dans la même application.

Dans tous les cas, (cf. LDD 882), le SNPDEN continue à militer pour une organisation allégée des examens avec pour objectif une évaluation formative des élèves reposant sur un véritable contrôle continu, pur, et non sur des modalités qui privilégient le contrôle sur les temps d'apprentissage. □

De l'art typiquement français de ne pas évaluer ce que l'on devrait évaluer au collège

L'assouplissement de la réforme du collège de 2016 a provoqué de vives émotions parmi les communautés enseignantes des établissements. « Pourquoi avoir tant travaillé pour mettre en place une réforme et revenir en arrière tout aussitôt ? », « À quoi a servi notre travail ? », « Nous avons eu raison d'attendre et de ne pas faire... ». Ces réactions, entendues fréquemment, doivent nous encourager à nous interroger sur l'évaluation qui a été faite de cette réforme (ou pas ?) et, plus globalement, sur celles du système éducatif et du collège depuis 1975. Surtout, quelle gouvernance et quelles méthodes pour mesurer les acquis des élèves et agir en conséquence sur les processus éducatifs ?



Audrey CHANONAT
ESN - Commission
Éducation & Pédagogie

Dès lors que l'on s'intéresse au pilotage et à la question de l'évaluation dans l'éducation, les chercheurs ont tendance à concentrer leur regard sur les enjeux liés aux réformes et aux questions de gouvernance et de régulation du système éducatif (Olivier Rey, 2016). De nombreuses études depuis une quinzaine d'années scrutent ainsi les modes de fonctionnement des gouvernements et la manière dont ils impulsent et conduisent les réformes. Leurs impacts se mesurent inévitablement, puisqu'il s'agit de politiques publiques, en termes de résultats.

Que nous disent ces études des performances du collège français ?

Le premier aspect que l'on retient aisément est celui des grandes enquêtes internationales dont les plus connues sont PISA et TIMSS/TIMSS Advanced. C'est souvent une interprétation réductrice qui est présentée au grand public, sous la forme

de palmarès internationaux, alors qu'elles regorgent d'informations riches sur les élèves et les contextes d'apprentissage, dans la classe, l'établissement ou même en termes de politiques éducatives.

Les enquêtes PISA concernent l'ensemble des élèves dont l'âge est compris entre 15 ans et 3 mois et 16 ans et 2 mois, quelle que soit la place qu'ils occupent dans le système – en France, à la fin de la scolarité obligatoire. Les enquêtes TIMSS concernent les élèves qui sont dans leur quatrième ou huitième année de scolarité (pour nous, élèves de CM1 et de quatrième). TIMSS Advanced cible les élèves en fin d'études secondaires scientifiques. PISA évalue la « littératie » (scientifique, mathématiques et compréhension de l'écrit). TIMSS se positionne sur ce que savent et ce que savent faire les élèves relativement à un niveau scolaire donné et nous renseigne sur la qualité de la formation délivrée.

FOCUS SUR LES ENQUÊTES INTERNATIONALES

« Ces enquêtes ne sont pas nées en 2000 avec PISA mais au cœur de la Guerre froide. Dans les années 1950, un groupe de chercheurs fous rêve, en effet, de créer un « laboratoire mondial géant » pour évaluer les pratiques enseignantes et mettre en évidence celles qui conduisent à améliorer sensiblement les apprentissages des élèves. Mais les financements sont difficiles à réunir. C'est le lancement du satellite Spoutnik par les Soviétiques en 1957 qui décidera les Américains, ulcérés et en proie aux doutes sur la qualité de leur formation scolaire scientifique, à financer la première étude internationale sur les compétences des élèves en mathématiques et en sciences. Il s'agit de vérifier et de comparer la qualité du système éducatif américain. Dès lors ces grandes enquêtes sur les acquisitions des élèves s'incarneront dans des palmarès repris dans les médias du monde entier. »

- Dossier synthèse PISA et TIMSS sous la direction de Nathalie Mons, professeur émérite université de Cergy Pontoise, 2016.

Aucune enquête ne peut donner à elle seule une image fiable d'un système éducatif global, mais les conclusions générales doivent cependant être prises en compte. Sans entrer dans une analyse approfondie des chiffres, qui a déjà donné lieu à une littérature abondante, elles pointeraient le collège comme un « maillon faible » du système français. Globalement, quelles que soient les années de référence, elles montrent une stagnation, voire une dégradation du niveau des acquis des élèves dans notre pays. A ces résultats peu gratifiants qui placent la France dans la moyenne de l'OCDE, s'ajoutent les constats concernant le « déterminisme social contre lequel la France n'arriverait pas à lutter ». Ainsi, les études, dès 2006, ciblaient l'augmentation des écarts scolaires d'origine sociale entre le CE2 et le début de la 5^e et l'impossibilité de répondre aux besoins des élèves en grande difficulté (Morlaix et Suchaut, 2007).

PISA 2015, CULTURE SCIENTIFIQUE

« En mai 2015, 6 100 élèves de 15 ans scolarisés à la fois dans les collèges et lycées français ont participé à l'enquête internationale PISA, ainsi que leurs homologues de 71 autres pays.

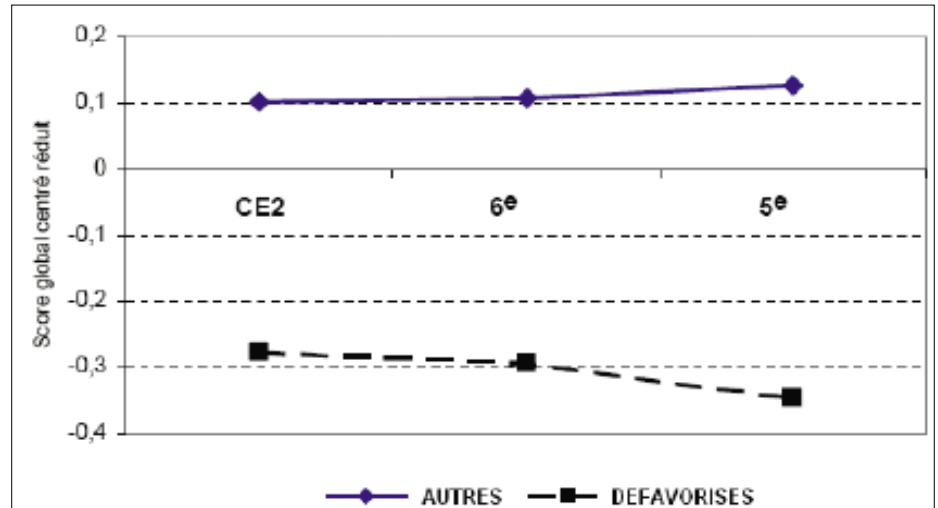
En culture scientifique, le score moyen de la France, comme celui de l'OCDE dans son ensemble, reste stable entre 2006 et 2015 et se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE.

Les élèves français interprètent mieux les données et les faits que la moyenne des pays de l'OCDE et ils obtiennent de meilleurs résultats dans les connaissances procédurales et épistémiques que dans les connaissances du contenu. Parmi les pays de l'OCDE, les résultats de la France sont les plus fortement corrélés avec le niveau socio-économique et culturel des familles. Cette corrélation est stable depuis 2006. Les élèves français de 15 ans scolarisés en lycée général et technologique obtiennent des résultats très supérieurs à la moyenne de l'OCDE. En revanche, les élèves scolarisés en lycée professionnel ou encore au collège ont un score très inférieur à cette moyenne. »

• Auteurs : Anaïs Bret, Saskia Kespaik, Léa Roussel et Irène Verlet, DEPP-B2

Or, tout se passe comme si la confrontation avec une évaluation internationale incisive dans ses résultats et préconisations, n'avait pas conduit la puissance publique à réagir vigoureusement en réorganisant son propre dispositif évaluatif, ni en réformant en profondeur le système.

standardisées. Pour autant, cet écart ne peut être nié : plusieurs dizaines de points, pour une même réalité au final... (Enquête demandée par le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale, décembre 2017).



Second aspect : l'évaluation finale de la performance continue à être officiellement fondée en France sur l'obtention des diplômes du second degré. Or, la crédibilité de ce type de repère a été affaiblie par les comparaisons internationales, mais aussi par des estimations contradictoires « internes », notamment en ce qui concerne le niveau de maîtrise du socle commun.

Ainsi, pour l'année 2016, les programmes ératiques budgétaires soulignent la « proportion d'élèves maîtrisant en fin de troisième les compétences 1 et 3 du socle commun » (maîtrise de la langue française et principaux éléments de mathématiques). Selon les estimations fournies par ces indicateurs, les taux d'atteinte sont compris entre 50 % et 80 %. La compétence 2 (pratique d'une langue vivante étrangère), ne serait maîtrisée que par 40 % des élèves à l'écrit et 26 % à l'oral. Pourtant, selon les mêmes documents budgétaires, analysant cette fois-ci les performances des élèves au DNB : « Toutes séries confondues, 91 % des élèves en classe de troisième présents au Diplôme national du Brevet ont validé l'ensemble des sept compétences en 2013 ». L'explication tiendrait au fait que le taux de 91 % reposerait sur une « évaluation continue tout au long du cycle », alors que le premier indicateur porterait sur des épreuves ponctuelles et

Certes, ces données pourraient être utilisées pour interroger la valeur certificative d'un examen, mais elles questionnent d'abord et avant tout sur les incohérences internes de notre propre appareil de productions chiffrées.

D'un autre côté, le système d'évaluation basé sur des indicateurs statistiques est relativement récent - une trentaine d'années tout au plus - alors que les finalités du collège et sa capacité à répondre aux besoins des élèves sont interrogées depuis longtemps, depuis la loi de 1975 créant le « collège unique ». Quelles ont été les réformes qui ont précédé celle de 2016 ?

Le premier effet de la loi de 1975 a été une augmentation massive du nombre des enfants scolarisés dans le secondaire : on passe de 1 500 000 en 1960 (Girard, Bastide, et Pourcher, 1962) à plus de 3 100 000 en 1980, pour atteindre un sommet de 3 400 000 en 1995. Dans le même temps, le taux d'accès en troisième est passé de 70 % d'une génération en 1985 à 97 % aujourd'hui.

Ce processus, inauguré dans les années soixante-dix, a marqué en France l'aboutissement de la démarche d'unification de l'enseignement secondaire commencée en 1969 par la réforme Berthoin. Dans les années qui suivent, les filières du collège Fouchet-Capelle

sont supprimées en 6^e et en 5^e. Les CET (collèges d'enseignement technique) sont transformés en LEP (lycées d'enseignement professionnel). L'architecture scolaire de notre pays gagne ainsi en clarté; elle superpose désormais trois niveaux distincts dont chacun est placé sous l'autorité d'une direction ministérielle: les écoles, les collèges, les lycées. Dès 1975, Valéry Giscard d'Estaing assigne au premier cycle de l'enseignement secondaire des finalités qui se rapprochent de ce qui constituera le « socle » de la loi de 2005. « La mise en place d'un système unique de collèges pour tous les jeunes Français constituera un moyen puissant d'égaliser leur acquis culturel. Elle devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un savoir commun, variable avec le temps et exprimant notre civilisation particulière ». Il faudra cependant attendre trente longues années avant d'y parvenir (Le collège - Bilan des résultats de l'École – 2010).

La démocratisation de l'enseignement secondaire et la suppression des filières conduisent l'institution à concevoir et à mettre en place de multiples dispositifs pédagogiques destinés à prendre en charge la difficulté scolaire qui apparaît très vite: modulation de la taille des groupes (dès 1977), tutorat (à partir de 1983), aide au travail personnel (1984), programme personnalisé de réussite éducative (PPRE, depuis 2005), accompagnement éducatif (depuis 2007). Soucieux d'assurer la meilleure équité territoriale possible, Alain Savary crée en 1981 les « Zones d'éducation prioritaire », relancées depuis en 2006 (« Réseaux ambition réussite » et « Réseaux de réussite scolaire ») et en 2014 avec les REP et les REP+. Cette politique a trouvé un prolongement à la rentrée 2009 avec le lancement des internats d'excellence, puis avec la promulgation, en juillet 2013, de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

Au final, l'histoire du collège est celle de la construction d'une école moyenne pour tous du fait de l'allongement progressif de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. **Or, le collège cumule plusieurs handicaps: il est et reste écartelé entre les deux piliers historiques que sont l'école primaire obligatoire de Jules Ferry (1882) et le lycée de Napoléon (1802).** Ainsi présenté, il ne détient

qu'une identité floue et très récente: est-il le prolongement de l'école primaire ou constitue-t-il une préparation au lycée général? L'instauration du cycle 3 après 2016 contribue de surcroît à brouiller cette limite.

De la même manière, les différentes réformes successives lui ont assigné des objectifs en apparence contradictoires: on lui demande de concilier une logique égalitaire (donner un socle culturel commun à tous) et une logique sélective qui prépare une partie des élèves seulement à la voie générale.

Enfin, il a été bâti sur le seul modèle du lycée en 1975 et le savoir commun attendu à la fin de la scolarité obligatoire n'a été défini que trente ans plus tard, par la loi du 23 avril 2005. Jean-Paul Delahaye n'hésite pas à indiquer: **« Ainsi, dans la mesure où les structures et les contenus pédagogiques qui avaient été conçus pour environ 30 % d'une classe d'âge ont été érigés en modèle pour 100 % des élèves, il est légitime de parler d'un « vice de forme initial » qui n'a pas été corrigé par les réformes successives ». Nous en subissons encore aujourd'hui les séquelles,** et cela risque de durer tant que notre réflexion ne portera pas sur les contenus des enseignements délivrés en conséquence. La décision de mettre fin en 1986 au recrutement des PEGC, enseignants bivalents, à l'origine rattachés au primaire, qui œuvraient dans le cycle court du CES Fouchet-Capelle et étaient plus habilités à prendre en charge les difficultés rencontrées par les élèves à ce stade, a confirmé l'an-

crage du collège à son aval, le lycée. D'autant que la politique menée ensuite en faveur du collège ne lui a sans doute pas donné les moyens dont il aurait eu besoin pour remplir pleinement les missions assignées: la dépense engagée pour un collégien a non seulement toujours été inférieure à ce qu'elle était pour un lycéen, mais elle a moins progressé pour les collèges (+ 47 %) que pour le second degré en général (+ 56 %) entre 1983 et 2008. C'est pour le moins paradoxal puisqu'il lui a toujours été demandé d'accueillir des populations très hétérogènes.

Qu'en a-t-il été de l'évaluation des ces diverses réformes? Comment les politiques publiques ont-elles été infléchies à la lumière des résultats obtenus? La loi du 10 juillet 1989 fixait déjà des objectifs clairs: « L'évaluation s'applique à tout le système éducatif. [...] Loin de conduire à une mise en concurrence des établissements et de leurs enseignants, elle contribue à l'amélioration du système en vérifiant la mise en œuvre des objectifs éducatifs nationaux, en les adaptant aux différents publics auxquels ils s'adressent et en opérant une régulation permanente ».

Mais, sur le terrain, les équipes se sont peu emparées de ces modalités et le moins que l'on puisse dire est que la notion d'évaluation dans l'éducation ne fait pas partie de notre patrimoine culturel ni de notre culture professionnelle. Le recueil systématique de données s'est heurté à la peur des enseignants d'en faire des « instruments de jugement et de comparaison », voire des éléments



de leur propre évaluation (ce qui est le cas, notons-le au passage, dans de nombreux pays de l'OCDE dont les bons résultats sont soulignés depuis longtemps).

Notre système scolaire est vécu de l'intérieur comme une bureaucratie qui se caractérise par une déconnexion très nette entre ce qui se passe dans les classes et les décisions émanant des bureaux ministériels. **Ce « découplage » est présenté comme une des principales raisons des difficultés rencontrées par les réformes en éducation (Rey, 2016).** D'un autre côté, tant que les enseignants auront le sentiment que les remarques du terrain ne sont ni prises en compte ni entendues, ce hiatus ne risque pas de disparaître. Si l'on rajoute le fait que les professeurs sont parfaitement conscients de la valeur des indicateurs qui sont retenus pour jauger du résultat de leur travail (taux de réussite au DNB par exemple), l'incompréhension est totale. Il est donc à priori difficile (voire impossible?) de faire consensus sur les différentes réorganisations et lois qui se sont succédées.

Alors comment le ministère les a-t-il, lui, évaluées? Comment fait-il fonctionner sa propre autorégulation? Là encore, il faut chercher longtemps pour bien définir les limites des diverses instances chargées de l'évaluation en France – et elles sont nombreuses, sans compter qu'elles ont bien souvent changé de dénomination et de périmètre d'action. Le rapport issu de la concertation sur le thème « Refondons l'école de la République », publié en octobre 2012 et précurseur de la loi de juillet 2013, a appelé à « une évaluation de l'École recrédibilisée ». Malgré ces préconisations convergentes à vingt ans d'écart, les instances qui ont

été créées par la suite sont demeurées incomplètement précisées et exercées.

La première constatation qui s'impose quant aux organismes internes d'évaluation est leur réel « éclatement » et, surtout, leur grande instabilité dans le temps. Ils ont changé trois fois en 15 ans, tant de responsables que de composition, et une nouvelle évolution est en cours avec la disparition prochaine du CNESCO. Chaque modification, liée à une alternance politique, se traduit par des degrés d'indépendance variés vis-à-vis du ministère. **Dans ces conditions, ils n'ont pas eu le temps de construire une réelle légitimité, ni de produire un corpus reconnu et accepté par tous comme base de réflexion.** Quels sont ces organismes et quelles sont leurs missions?

- Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école: créé en 2000 sur une base de 35 membres, il avait pour missions « l'expertise des évaluations produites et diffusées par le ministère, la synthèse des études et des recherches existantes, la proposition d'évaluations spécifiques ». Il a publié en 5 ans une vingtaine d'études portant sur des sujets très variés: l'effet de la réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves, l'évaluation des lycées, celle des enseignants, l'orientation à la fin du collège et au lycée.
- Le Haut conseil de l'éducation lui a succédé en 2005, à l'inverse de son prédécesseur composé de membres en totalité non désignés par le ministre et pour la plupart non liés au monde de l'éducation. Ses missions étaient de « dresser chaque année un bilan des

résultats du système éducatif ». Ses champs d'expérimentation étaient plus larges que ceux du HCéé et concernaient à la fois le secondaire et le primaire.

- Le CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire) a été créé 8 ans plus tard, en 2013. Décrit comme plus indépendant vis-à-vis du ministère, on lui a demandé de se positionner sur les méthodologies et les outils des évaluations conduites ainsi que sur leurs résultats. Il a choisi de fonctionner notamment sous forme de conférences consacrées à des thèmes très larges, allant de sujet nettement pédagogiques (redoublement, compréhension de la lecture) à des thèmes beaucoup plus sociétaux (mixité, citoyenneté). Mais un malaise s'est installé assez rapidement sur son positionnement: il a produit au final peu d'évaluations selon le ministère et sa mission d'appui méthodologique a été sous investie. De plus, le caractère très général de ses préconisations n'a pas répondu aux attentes, d'où sa suppression programmée et son remplacement dans le cadre de la loi Blanquer par le Conseil d'évaluation de l'école.
- La DEPP (Division de l'évaluation et de la prospective, et de la performance) assume la fonction de produire, de diffuser et d'étudier des données statistiques, le plus souvent sur des échéances annuelles (« État de l'école », « L'Éducation nationale en chiffres »). Elle est depuis 2016 le service statistique officiel du MEN et le correspondant français pour les grandes enquêtes internationales. Elle a mis en place depuis 2015 des tests standardisés de compétences des élèves, d'abord expérimentés puis généralisés en classe de 6^e depuis la rentrée scolaire 2017 et va travailler sur l'évaluation du dispositif de dédoublement des classes de CP et CE1. Elle est dépositaire d'un référentiel dont les données sont primordiales pour le futur.
- L'IGEN, inspection générale, a des missions liées bien d'avantage aux aspects disciplinaires, au contenu des enseignements et des méthodes d'apprentissage. L'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR) qui



compte un peu moins de 90 inspecteurs généraux évalue « l'efficacité et les performances du système éducatif à tous les niveaux d'enseignement ». Toutes deux mènent, sous l'égide du ministère, des enquêtes aux échelons nationaux, régionaux et départementaux. Mais leur positionnement est sujet à interrogations: l'IGEN est à la fois prescripteur des évaluations et partie prenante puisqu'elle participe à l'élaboration des sujets d'examen, à la gestion des ressources humaines et à la création de nombreux dispositifs pédagogiques. Pour autant, l'histoire des inspections montre qu'elles ont souvent été capables d'adapter leurs activités pour jouer un rôle toujours central dans les politiques éducatives (Pons 2010 et 2015).

- Enfin, la DGESCO, direction générale de l'enseignement scolaire, est le principal prescripteur des dispositifs d'évaluation des élèves. Elle assure la mise en œuvre des programmes d'enseignement et définit la politique relative à l'éducation prioritaire, mène des opérations de contrôle de gestion et de suivi de la mise en œuvre des réformes. La frontière entre les leviers de gestion et le pilotage de l'évaluation apparaît de ce fait comme bien tenue. Elle mène, de plus ses missions avec l'appui indispensable de l'IGEN.

Comment se retrouver dans le rôle de chacun et, surtout, comment assurer une convergence de leurs actions respectives ? **Si des tentatives de modernisation globale du système ont été faites, elles sont restées parcellaires et n'ont jamais envisagé d'objectifs clairs et admis en termes institutionnels, administratifs et fonctionnels.** Le cadre de coopération avec le ministère de toutes ces instances est resté imprécis. Elles n'ont pas réussi, dans tous les cas, à instaurer une culture et une vision partagée de l'évaluation. Elles témoignent d'hésitations récurrentes sur leur vocation et leurs moyens.

Point extrêmement positif: le ministère dispose désormais d'un système statistique de grande qualité, qui renseigne avec beaucoup de fiabilité sur de nombreux thèmes: cursus des élèves, caractéristiques socioprofessionnelles, conditions de scolarisation... **Mais sa capacité diagnostique d'ensemble est limitée et c'est bien là qu'est le problème**

pour orienter de manière pertinente les grandes politiques publiques d'éducation. En 2013, le Conseil supérieur des programmes précisait de lui-même: « De facto, le CSP n'a pas disposé d'évaluation explicite d'ensemble, mais de données qu'il a collectées, issues de différentes sources (DEPP, PISA, recherches universitaires). Aussi les propositions de modification de programmes qu'il a formulées ne sont pas fondées sur l'évaluation de l'impact des programmes scolaires précédents ». Un comble...

Si l'on s'intéresse par ailleurs à la question des dispositifs d'aide individualisée des élèves, on s'aperçoit très vite que, dans ce domaine, on hésite entre « désert théorique et désarroi pratique » (IGEN, 2010). Quelques exceptions existent cependant. En 2006, les inspections générales ont dressé un bilan de l'expérimentation des programmes personnalisés de réussite éducative de 2005. La généralisation de cette expérimentation a ensuite été faite avant d'arriver à un bilan totalement objectif. Dès 2007, l'accompagnement personnalisé a été introduit, puis l'aide personnalisée en primaire de 2008 à 2013, remplacée peu après par les activités pédagogiques complémentaires. Dans le même espace-temps, la réforme du lycée, l'accompagnement personnalisé, les stages de remise à niveau, les stages de langue, les stages passerelles et le tutorat. Depuis peu, Devoirs faits... **Cette simultanéité et cette multiplication des réformes sont des obstacles insurmontables pour le système éducatif: comment moderniser efficacement si l'on modifie tout avant même d'avoir fini de mettre en place? L'évaluation, de fait, devient impossible tant les nouveaux**

dispositifs brouillent les impacts et les résultats des précédents. C'est ce qui s'est passé en 2016.

Autre exemple: celui des internats d'excellence. Ouvert pour la première fois à Sourdun en 2008, le premier d'entre eux fait l'objet d'une évaluation par un organisme externe, le FEJ (Fonds d'expérimentation pour la jeunesse), qui lance sur trois ans une comparaison des résultats de deux cohortes d'élèves, l'une sélectionnée pour l'internat d'excellence, l'autre scolarisée dans des établissements « classiques ». En 2012, le FEJ souhaite poursuivre cette expérimentation dont les premiers constats ne lui semblent pas satisfaisants. Or, sans en attendre les conclusions, la généralisation des internats d'excellence avait déjà été amorcée en 2010 par un plan ambitieux de 20 000 places ouvertes ou labélisées dans les structures existantes. **Dans ce cas, comme dans d'autres sans aucun doute, le processus de décision politique a été totalement déconnecté de celui de l'évaluation.**

Pour autant, le ministère tente de se doter d'outils diagnostics qui fournissent une vision globale basée sur des cohortes d'élèves afin de mesurer les impacts sur les acquis des élèves. C'est le cas par exemple des évaluations diagnostiques. Les premières furent réalisées annuellement de 1989 à 2006 en début de CE2 et de 6^e. Elles furent ensuite remplacées par des tests en début de CE1 et de CM2, puis, à partir de 2009, par des bilans en fin d'année scolaire pour ces mêmes niveaux. L'objectif était double: situer les acquis des élèves par rapport à des attendus de fin de cycle, et apporter le soutien nécessaire à ceux qui



en avaient besoin. En parallèle, des synthèses départementales, académiques et nationales donnaient aux autorités des outils de pilotage. Le caractère obligatoire de ces épreuves a été supprimé en 2013. Des évaluations nationales de fin de 5^e ont été organisées en 2012, et 2013, puis suspendues. Les évaluations numériques nationales de 6^e, puis les tests de positionnement de seconde sont ensuite entrés en scène. **Il en ressort une grande instabilité du système de recueil des données sur le niveau des élèves. Ces inflexions continues sont dues à l'absence d'un consensus sur la nécessité de mesurer hors la classe, hors la tradition des évaluations formatives et certificatives** (L'Éducation nationale, *Organiser son évaluation pour améliorer son efficacité, Cour des comptes, décembre 2017*).

Enfin, le ministère fait peu appel aux chercheurs pour évaluer l'impact des réformes. L'OCDE relève en effet que si la France est reconnue pour la qualité de ses chercheurs en éducation et leurs travaux, ceux-ci sont peu sollicités pour « évaluer les réformes éducatives, pour créer un dialogue constructif et scientifique avec les politiques et la population ». Si la France est à l'origine de la méthode des tests standardisés puisque le premier test d'« intelligence » a été créé par le français Alfred Binet en 1904, elle apparaît aujourd'hui en retrait. Il y a peut-être là piste à creuser.

Les autres pays ont-ils la même vision et la même culture de l'évaluation ? Comment mesurent-ils les résultats des élèves ?

La plupart des travaux de recherche qui abordent le pilotage en éducation soulignent le contexte général de développement des politiques publiques marqué, depuis la fin du siècle dernier, par ce qu'on appelle la « nouvelle gestion publique », traduction française d'une doctrine internationale connue sous le nom de *new public management* (Olivier Rey, 2019). Elle vise à « privilégier une régulation générale du système par les résultats plutôt que par les logiques bureaucratiques » (Maroy 2006). Ces processus se retrouvent-ils chez nos voisins ?

La Suède, pour commencer, a connu tout comme nous des modifications de la structure de son administration centrale. Par les réformes de décentralisation des

années 1990, l'Inspection scolaire a été supprimée. En 1991, la nouvelle agence nationale de l'évaluation (Skolverket) a remplacé l'ancienne bureaucratie, mais le besoin s'est vite fait sentir d'un contrôle plus étroit de la qualité des enseignements, dont la responsabilité a été assumée entièrement par l'État. Des directives claires en sont sorties et ont été appliquées (Rönnerberg, 2014).

La Belgique est marquée par une tradition d'indépendance réelle des réseaux locaux. Depuis 1997, le pays a entamé une longue marche vers une régulation plus « nationale », à base d'évaluations standardisées (Dumay & Maroy, 2014). En 2007, une inspection au niveau de la communauté française (Fédération Wallonie Bruxelles) a été inaugurée.

En Grande-Bretagne, l'inspection (HMI: *Her Majesty Inspectors*) a su s'adapter pour jouer un rôle de régulation nationale (Pons 2014). Elle a travaillé longuement sur l'évaluation des moyens donnés aux écoles. Ce parcours prend place dans un contexte de centralisation faible de l'enseignement au profit des collectivités locales, ce qui a amené les inspecteurs à se concentrer sur des questions d'organisation plutôt que pédagogiques. En 1992 est créé l'OFSTED (*Office for Standards in Education*), agence gouvernementale non ministérielle, qui intègre l'inspection existante et la remplace. Elle devient très rapidement un outil de centralisation éducative. Un protocole de contrôle certifie la qualité des établissements selon un rythme quadriennal ou quinquennal (Wilkins 2015).

En ce qui concerne l'évaluation des acquis, nos partenaires commerciaux ont su prendre en compte la nécessité d'adapter le système éducatif aux besoins des élèves.

En Pologne, chaque étape de la scolarité se termine par des tests standardisés. Ces évaluations (en primaire) et ces examens (dans le secondaire) donnent lieu à un retour d'information aux élèves, aux parents et aux enseignants. Les décideurs politiques aux niveaux national, régional et local peuvent également utiliser les résultats pour suivre les performances. En neuf ans, le pays a réussi à faire baisser le pourcentage d'élèves peu performants de 22 % à 14 %, et a augmenté celui des élèves très performants de 10 % à 17 %.

Au Portugal, l'évaluation des enseignants est basée en bonne partie sur les résultats des élèves. Les scores de mathématiques de 2012 sont supérieurs de 21 points à ceux de 2003 et de 2006.

Aux États-Unis, depuis les années soixante, des tests terminent l'ensemble des niveaux du système éducatif car ils sont considérés comme le moyen le plus économique pour évaluer le niveau des élèves. Les établissements scolaires, de par la construction historique même du système, ont une grande indépendance d'action. (Spillane & Mertz, 2014).

Les Pays-Bas ont créé un logiciel de suivi des élèves (LVS, *Leerling Volg Systeem*), qui permet des questionnaires standardisés réguliers. Les résultats sont communiqués aux familles qui peuvent ainsi retracer au fil de la scolarité les progrès de leurs enfants dans les domaines des mathématiques, des compétences en géographie, en histoire et en biologie, du développement socio-affectif, de l'anglais, des sciences et de la technologie.

Dans la plupart des pays dont la structure sociale est comparable à celle de la France, les états se sont imposés comme « centralisateurs de la norme » et « régulateurs en fonction des résultats des élèves. Les pilotes locaux se sont concentrés sur la gestion des ressources humaines et matérielles, la question de la pédagogie et de son amélioration reposant sur la responsabilité de l'état.

Rowan et Miller (2007) ont défini deux stratégies de réforme éducative : l'une basée sur le contrôle « externe », l'autre sur l'engagement professionnel des acteurs de l'éducation. Les deux sont, en parties



inégales, présentes dans la plupart des systèmes éducatifs. Ils remarquent que la Suède est un exemple typique de contrôle externe, tandis que la Finlande, qui ne met en jeu ni évaluations, ni tests standardisés, se base bien plus sur la progression pédagogique des enseignants.

En 2017, Maroy étudie la nouvelle gestion publique du Québec. Il montre un état basé sur l'*accountability* à l'anglo-saxonne, mais en « moins brutal », qui s'attache à réduire la fracture entre le fonctionnement interne des écoles et la régulation bureaucratique, en donnant un rôle essentiel aux commissions scolaires. Celles-ci diffusent un logiciel d'aide à l'analyse des résultats des élèves et des référentiels de la « gestion axée sur les résultats ». Elles ajustent ensuite les pratiques pédagogiques. Elles s'attachent à développer des relations d'expertise qui s'appuient sur des productions statistiques nourries. Le ministre de l'Éducation du Québec prend une place prépondérante dans la fixation des objectifs (Pelletier 2015).

Selon Rowan (cité par Dumay et Dupriez, 2010), il existe deux types de coordination de l'activité éducative traduites ensuite en stratégies politiques : la première consiste à encadrer et standardiser les comportements enseignants en fonction d'une norme d'efficacité déterminée et reconnue ; elle réduit, dit-il, les « incertitudes liées à la technologie même du travail éducatif ». La seconde part du contexte local et de ses particularités nécessaires ; elle accorde une grande confiance au professionnalisme et à l'investissement des enseignants. L'établissement scolaire et son fonctionnement sont donc au centre de l'attention des autorités.



En France, où la construction de l'Etat-Nation a été plus prégnante que dans d'autres pays comme les Etats-Unis, l'indépendance des établissements scolaires est plus difficile à établir. Leur légitimité à s'affirmer face aux politiques éducatives est moins forte. La notion d'autonomie est le fruit d'une construction qui n'est que progressive (Derouet et Normand, 2014).

Les évolutions récentes proposées par la loi Blanquer discutée au Sénat en séance publique au mois de mai 2019, vont dans le sens d'une nouvelle évaluation des établissements. Dans son rapport sur le projet de loi « Pour une école de la confiance », le sénateur Max Brisson indique que « ces évaluations des établissements seraient menées tous les 5 ans » et « conjugueraient auto-évaluation et évaluation externe ». Les résultats en seraient rendus publics et porteraient sur l'enseignement et la qualité de la formation dispensée, la vie de l'établissement, les relations avec les partenaires et la direction et la gestion de l'établissement. Il souhaiterait également une réflexion « sur les missions des corps d'inspection confrontés à un empilement de tâches et qui seraient sollicités de manière conséquente par ce dispositif ».

Que retenir de ces différents modèles ? Les exemples vus et l'analyse du fonctionnement du système éducatif français invitent à proposer un certain nombre de pistes de réflexions, envisagées notamment par le rapport de la Cour des comptes de 2010 et l'étude d'Olivier Rey, chercheur en sciences de l'éducation à l'Institut français de Lyon en 2019.

Il semble indispensable d'arrêter une cible centrale de l'évaluation en collège : un consensus pourrait se dégager pour estimer comme condition première et nécessaire la mesure sur le long terme du degré de maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui clôt la scolarité obligatoire. Des outils adaptés, légitimés car reconnus comme fiables, doivent être construits. Le système éducatif a besoin de disposer d'appréciations critiques sur des champs divers selon des outils adaptés : les acquis et les compétences des élèves, la qualité de l'instruction donnée par les enseignants, la performance des établissements scolaires, l'impact des dispositifs pédagogiques, les enseignements à tirer des expérimentations...

Le « cadre organique » du système français d'évaluation est instable et éclaté, « obérant fortement la capacité des pouvoirs publics à disposer et à émettre une opinion construite et audible sur les performances de l'école. Cette situation a pour effet de soumettre l'appréciation de l'efficacité du système scolaire français aux seules comparaisons internationales, qui elles, reposent sur une vision et une organisation lisibles pour l'opinion publique » (Rey, 2019).

Pour y remédier, il semble nécessaire de réorganiser durablement l'architecture du système d'évaluation français, de clarifier les missions des différentes instances et de diffuser très largement les résultats de leurs études afin de créer une norme régulatrice acceptée et reconnue par tous. Il semble dans cette optique important de réduire la fracture entre les « acteurs du haut » et ceux « du bas » de l'échelle. Cela éviterait sans aucun doute des épisodes comme celui qui a marqué les communautés enseignantes en 2016 quand la réforme dans laquelle elles s'étaient investies a été assouplie sans même prendre le temps d'évaluer les impacts de la précédente.

C'est bien le fonctionnement du système qui est responsable des errements et des hésitations récurrentes que nous vivons depuis trente ans, et la responsabilité de l'État vis-à-vis des familles et des élèves est sur ce point très importante.

Enfin, laisser toute l'autonomie nécessaire aux établissements pour tirer partie des résultats aux évaluations. Bouvier en 2014, définissait la notion « d'établissement apprenant », mettant au service d'objectifs clairement définis l'intelligence collective focalisée sur ses propres processus et ses résultats, qui régule ses niveaux d'action autour du management cognitif et des échanges de connaissances et d'une gestion de proximité pour développer l'apprentissage des établissements et des professionnels engagés. L'idée de travailler sur l'architecture de l'intelligence collective en laissant toute l'autonomie nécessaire aux acteurs de terrain paraît séduisante. Sans oublier de laisser du temps au temps pour les établissements volontaires, et d'entendre les remontées des enseignants et des équipes de direction, qui eux, connaissent la réalité des faits et la véritable valeur des évaluations réalisées. □