

La réforme de l'évaluation des enseignants menace les valeurs républicaines de l'école primaire publique

jeudi 5 janvier 2012, par *Paul DEVIN, IEN, SNPI-FSU*

En justifiant la réforme de l'évaluation des enseignants par un discours de nécessaire modernisation, le ministère de l'Éducation nationale cherche à minimiser les transformations fondamentales qu'elle engage. Une approche superficielle de la question pourrait se réjouir de la modification d'une procédure évaluative qui, en tout état de cause, mérite d'être réformée. On pourrait mettre en avant l'épreuve qu'elle constitue pour la majorité des enseignants comme les incohérences qu'elle peut présenter notamment quand l'inspecteur agit hors d'un cadre méthodologique explicite et sans principes déontologiques rigoureux. On peut être séduit par l'idée que l'autoévaluation serait a priori plus responsabilisante et que la suppression de la note permettrait d'échapper aux confusions que l'inspection évaluatrice entretient, au travers elle, avec le contrôle hiérarchique.

D'ailleurs, la réforme n'hésite pas à trouver son argumentation dans un prétendu souhait des enseignants évoqué par une étude de juin 2011 [1] qui témoigne de l'usage politique que le ministère fait désormais des enquêtes quand on y lit que les professeurs seraient majoritairement favorables à la prise en compte de l'évaluation dans la progression de leur salaire ou qu'ils aspirent à des lettres de mission individuelles.

Sous les apparences d'une réforme à incidence interne, ce sont les bases mêmes de l'école qui sont appelées à être transformées. L'effet le plus immédiat de la réforme est la diminution de la part de la pédagogie dans l'évaluation. Le ministère a beau s'en défendre, l'abandon de l'inspection en classe produira une mise au second plan des compétences didactiques et pédagogiques. Confier la notation des enseignants du second degré à un personnel de direction, plutôt qu'à un inspecteur, aura évidemment le même effet. La circulaire de 2009 [2], qui définit les missions des inspecteurs, continuait à reconnaître la part essentielle de la pédagogie y compris quand elle évoquait, au-delà de l'évaluation, les perspectives d'un pilotage. N'y aurait-il pas quelque paradoxe à simultanément louer les vertus des résultats finlandais dont on sait qu'ils s'appuient sur une conception fondamentalement pédagogique de l'enseignement [3] et à définir une stratégie de pilotage qui préfère la comparaison des résultats plutôt que la recherche de l'adéquation des moyens aux buts ?

L'évaluation pédagogique comme fondement de l'école républicaine

Jean Ferrier [4] a bien montré comment la Troisième République avait transformé les missions de l'inspecteur en les centrant sur la pédagogie, là où la fonction des inspecteurs de la monarchie de Juillet et du Second Empire se limitait au contrôle administratif. La Troisième République, consciente des résistances que le pouvoir local et religieux lui opposerait, aurait pu concevoir un corps d'inspection fondé sur l'autorité administrative. Elle voulut au contraire que la pédagogie ait une place centrale dans la mise en œuvre de l'école obligatoire. Au-delà de la définition des programmes, elle fit de l'inspection et des conférences pédagogiques les vecteurs d'une transformation des pratiques professionnelles nécessaire à la généralisation de l'enseignement. Sur un sujet aussi politique que l'éducation morale, où les tentations d'injonction autoritaire étaient grandes, elle visa avant tout

l'efficacité de l'enseignement par les conseils donnés à des instituteurs qui auraient pu être tentés par les simplifications abusives et le dogmatisme sentencieux [5]. Dès son origine, l'institution associa les enjeux de promotion sociale et d'éducation qu'elle donnait à l'école à la désignation de la pédagogie comme le vecteur principal de leur construction.

Jean Ferrier voyait déjà dans les glissements engagés à la fin du XXe siècle, qui transformaient l'inspecteur du premier degré en administrateur de circonscription, le signe d'une perte des valeurs républicaines de l'école. Les volontés de réforme actuelles contribueront à leur destruction. La stratégie est progressive mais claire. Il suffit d'en lire les perspectives dans les travaux des think tanks libéraux [6].

Un détail ou la pièce d'un puzzle ?

La réforme de l'évaluation des enseignants peut passer pour un détail d'évolution. Dans le contexte économique et social d'aujourd'hui, on pourrait penser que faire grève à ce sujet révèle les préoccupations égocentriques des fonctionnaires de l'Éducation nationale. Ne nous méprenons pas, il ne s'agit que d'une des pièces d'un puzzle patiemment constitué. Le dernier élément stratégique viendra plus tard : donner aux écoles un statut d'établissement autonome. Mais d'autres ont déjà été posés.

Le pilotage par les résultats

Le premier consiste à transformer, dans la culture professionnelle, les places respectives des moyens et des objectifs. Jusqu'à une période récente, il était évident que la compétence professionnelle des inspecteurs visait l'ajustement des moyens aux objectifs poursuivis. Lorsqu'il théorisait la décision publique, Jean Mercier [7] distinguait la « rationalité de substance » qui porte sur les objectifs et qui détermine toute décision et tout modèle, de la « rationalité fonctionnelle » qui doit rester dans la dépendance de la première. Ces principes sages ne peuvent résister à une politique strictement gestionnaire. La décision s'inscrit désormais dans la seule perspective de la gestion des moyens, et ce indépendamment d'une réelle recherche d'adéquation aux objectifs.

La question des Rased en offre l'exemple le plus flagrant. Une recherche d'un meilleur ajustement entre les moyens de l'aide spécialisée et les objectifs poursuivis aurait pu légitimement justifier une réforme de leur fonctionnement. Un discours critique se serait alors justifié par une détermination à faire progresser positivement le système. Tout autre fut la stratégie : la découverte d'un « gisement d'efficience », c'est-à-dire de postes supprimables avec moins de risques que ceux qui entraînent la fermeture de classes, a précédé un discours critique construit a posteriori pour justifier une volonté budgétaire. Il en sera de même avec les postes supplémentaires de ZEP comme avec ceux des enseignants dont les fonctions ne consistent pas à faire directement la classe dont on cherchera à prouver, une fois décidée leur suppression pour des raisons budgétaires, qu'ils ne servaient à rien.

Désormais le pilotage sera déterminé par les résultats et non par les finalités. Une vision simpliste peut imaginer qu'il y a là une étape décisive vers une gestion plus pragmatique et donc vers une meilleure réussite des élèves. C'est une illusion : en matière d'éducation, il n'y a pas une évidence de résultats telle qu'elle puisse être suffisante à déterminer l'action. Que l'évaluation des résultats soit un indicateur nécessaire ne suffit pas à légitimer un pilotage par les résultats. Les moyens doivent s'ajuster aux finalités de l'éducation et non les

déterminer. Pourtant nous constatons que désormais, ce sont les impératifs budgétaires qui déterminent des décisions.

Une telle évolution transforme ce qu'on attend désormais du discours des inspecteurs : l'analyse impartiale et distante est devenue suspecte d'un manque de loyauté du fonctionnaire. Même devant l'évidence, les inspecteurs doivent être les relais d'un discours porté par l'idéologie et le prosélytisme politique, d'une communication ministérielle qui ne reconnaît les vertus de l'évaluation que quand ses résultats concordent avec les discours politiques [8].

Ainsi, les considérables réductions de la formation initiale n'empêchent pas le ministère d'affirmer un progrès en la matière. Le discours demandé par l'institution à ses inspecteurs est de valoriser l'accompagnement personnalisé qui rend désormais possible « une expérience concrète de l'enseignement ». Le rapport Jolion [9] dresse pourtant un constat très préoccupant : « Le système actuel met les étudiants en situation d'échecs par accumulation de contraintes au lieu de les mettre en situation de réussite. »

Le pilotage par les résultats induit une modification de la valeur fondamentale qui guide la pratique professionnelle du fonctionnaire : la recherche de l'intérêt général. Un tel pilotage confond efficacité apparente et intérêt général : la sélection des élèves permet une amélioration efficace des résultats scolaires, pour autant elle ne satisfaisait pas l'intérêt général ; les opinions émanant des usagers traduisent une satisfaction individualiste qui n'est pas signifiante du point de vue de l'intérêt général. On sait comment les systèmes sont capables sous la contrainte du pilotage par les résultats de produire des indicateurs illusoire qui ne traduisent en rien des modifications réelles.

La déréglementation

Une autre pièce du puzzle est la progressive tendance à considérer les circulaires comme des indications de tendance et non comme des prescriptions réglementaires. Le nombre croissant de circulaires inapplicables, faute de moyens, est à l'origine de ce glissement vers la déréglementation.

Les dispositifs prévus par les textes réglementaires pour la nouvelle formation initiale des professeurs, déjà fortement réduits, ne sont pas respectés dans bien des départements qui n'ont pas les ressources de remplacement nécessaires. Alors on joue sur les limites, on transforme un temps de formation en temps mis à la disposition personnelle de l'enseignant, en prétextant une prise de responsabilité autonome. On confie prématurément une classe à un jeune collègue parce que des postes d'enseignement font défaut en maquillant cela derrière les vertus d'une formation en prise directe avec les réalités de la classe. On pourrait multiplier les exemples de cette évolution de la culture professionnelle où c'est désormais faire preuve d'initiative et d'intelligence que de chercher à justifier des écarts réglementaires qui sont imposés par le manque de moyens. L'accueil des « deux ans » dont les textes réglementaires continuent à dire qu'il doit être développé dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé se réduit d'année en année dans les cités de banlieue. Voilà que tombent à point des arguments qui nous décrivent les conséquences traumatisantes d'une scolarisation précoce.

La culture du management

Le ministère cherche depuis plusieurs années à introduire chez les inspecteurs la culture du management. Le concept n'a rien de technique, il est très clairement référencé à un choix économique et social libéral. Il est clair depuis longtemps que « la philosophie du management est en grande partie fondée sur l'idée que le bonheur des individus est fondé sur la croissance économique [10] ». Ce que le libéralisme avait décrété pour l'économie, le néolibéralisme le considère pour l'ensemble des activités humaines, dans la soumission du social à l'économique.

L'évolution lexicale par l'introduction de termes jusque là absents de la culture professionnelle des inspecteurs (prestations, usagers, audits, optimisations, performance...) traduit la volonté d'acculturer les fonctions d'inspection vers des techniques issues de l'entreprise libérale, sans qu'on ait réellement interrogé l'efficacité de ces transferts. La motivation essentielle est idéologique.

Il ne s'agit évidemment pas de contester la nécessité d'une analyse du système et de ses fonctionnements pour permettre d'en améliorer les actions. Contester la culture de la méthodologie managériale ne signifie pas, quoique veuillent le faire croire les caricatures régulièrement faites de cette contestation, l'attachement à des fonctionnements immuables : les inspecteurs, sont dans leur immense majorité, le premier vecteur des évolutions du système. Mais pour autant, ils savent les limites de l'exercice qu'il leur est aujourd'hui demandé. Les vases-hésitations qui ont cherché à justifier par des arguments contraires, successivement défendus, les récentes évolutions de l'évaluation des élèves de l'école élémentaire témoignent des errements de ces stratégies portées par des opportunités occasionnelles plutôt que par une véritable volonté de progression des résultats des élèves. Si l'enthousiasme avec lequel le ministre a voulu montrer, par les résultats de l'évaluation CE1, les soit-disant progrès consécutifs aux nouveaux programmes, avait été guidé par une véritable volonté de réussite des élèves, il n'aurait pas été assorti d'une farouche énergie à cacher les autres évaluations qui portaient des résultats moins glorieux [11]. PISA avait servi de prétexte à une réforme des méthodes de l'enseignement de la lecture, alors que l'enquête disait avant tout que la faiblesse de l'enseignement français résidait dans son incapacité à freiner l'augmentation des écarts.

On ne peut douter que l'augmentation considérable du budget communication du ministère [12] soit en partie dévolue à cette nouvelle conception idéologique de l'information. Dans ces conditions qui peut croire que la culture de la performance soit réellement au service des élèves ?

La contractualisation

Une autre pièce du puzzle est la contractualisation. Relativisons déjà la réalité contractuelle dans l'Éducation nationale. Les contrats RAR ont été dénoncés unilatéralement par le ministère, bien avant leur terme, pour mettre en place les ECLAIR. Quant à la pluriannualité de ces contrats, elle se juxtapose avec des dotations annuelles de moyens qui en relativisent la portée. Mais au-delà de ces incohérences, c'est la nature même de la contractualisation qui pose question. Le principe du contrat est la libre adhésion des parties, ce qui dans un contexte institutionnel de service public ne peut constituer la condition d'un engagement. La Cour de cassation a systématiquement débouté les plaignants qui recouraient à la notion juridique de rupture de contrat quand l'évolution légale les privait d'un droit.

D'autre part, la responsabilité contractuelle exige la maîtrise des moyens, ce qui n'est évidemment pas le cas. Ce qui constitue les obligations du fonctionnaire à atteindre des objectifs n'est pas de l'ordre d'un contrat spécifique mais s'inscrit dans l'application de la loi et de la réglementation. N'ayant pas la maîtrise des moyens, le fonctionnaire ne peut avoir d'obligation de résultat. On ne peut par exemple tenir un inspecteur pour responsable d'un enseignement des langues insuffisant s'il ne dispose pas des moyens (enseignants habilités) correspondant aux besoins de sa circonscription. Cette introduction de la notion de contrat est des plus ambiguës, elle laisse planer des obligations qui n'ont pas de fondement réglementaire par le contrat, là où les textes nationaux suffiraient largement à les définir.

C'est qu'elle cherche tout d'abord à changer l'échelle des enjeux d'une politique nationale vers le projet local notamment en valorisant l'analyse de son environnement et de ses besoins propres. L'adaptation aux réalités locales est certainement nécessaire mais elle présente toujours le risque de produire de seuls réajustements pragmatiques qui renforceront le creusement des écarts. La question est de savoir si l'égalité des chances peut se traiter au plan local. La politique britannique du « new public management [13] » a clairement postulé une autonomie reposant sur le partenariat local. On ne peut pas dire qu'elle ait fait les preuves de son efficacité sauf à alimenter une industrie éducative qui sous-traite désormais des missions autrefois dévolues à l'État. Car, à défaut de moyens publics suffisants, le management à l'échelle locale cherche évidemment les ressources du sponsoring et de l'initiative privée (« private finance initiative »). En Grande-Bretagne, le processus peut aller jusqu'à contraindre une école publique à la privatisation [14].

Le résultat n'est probant ni sur un plan économique ni sur la réussite des élèves. Par contre, il transpose progressivement la définition des valeurs fondamentales de l'école dévolue à la représentation nationale vers des acteurs économiques privés.

L'autre dimension de la contractualisation locale est de considérer que l'efficacité de l'institution se mesure dans l'adéquation des réponses à l'attente de ses usagers. De nombreux travaux sociologiques ont largement montré comment les demandes parentales s'inscrivaient dans les seuls intérêts des groupes sociaux auxquels ils appartiennent. De ce point de vue, le local est totalement incapable de lutter contre le creusement des écarts, au contraire, il l'augmente par son impossibilité structurelle à répartir les moyens indépendamment des pressions exercées par les acteurs. Il ne s'agit pas de croire aux seules vertus jacobines, ni de nier l'intérêt des dynamiques locales mais seulement de prendre en compte un constat sociologique : l'échelle locale est la plus sensible aux pressions sociales des usagers dont les volontés d'intérêts particuliers renforceront ce qui constitue déjà le problème fondamental de l'école française, c'est-à-dire son incapacité à produire par l'éducation une correction des inégalités économiques et sociales.

L'autonomie des écoles

Le dernier élément du puzzle sera l'autonomie des écoles.

Toutes les pièces préalablement posées permettront la mise en œuvre de l'autonomie de l'établissement public de premier degré. La réforme de l'évaluation des enseignants permettra le transfert de l'autoévaluation vers le directeur, ce que le maintien d'une inspection en classe n'aurait pas permis. La déréglementation autorisera le glissement vers une politique locale élaborée par le conseil d'administration qui jugera lui-même des écarts

que le contexte local prétendra justifier. Dans ce cadre réglementaire souple et ajustable aux différences de moyens qui caractérisera la nouvelle géographie des établissements autonomes, l'autonomie produira l'accélération des inégalités. L'introduction progressive d'une culture managériale de la réponse aux demandes des usagers va évidemment dans ce sens. L'enjeu de l'évaluation sera l'image de marque de l'établissement, nécessaire à son attractivité et fondée sur l'habileté à produire un discours conforme aux attentes des usagers.

Ne jouons pas avec la polysémie du terme d'autonomie. Il n'est pas question ici de l'autonomie des enseignants dans leurs choix pédagogiques ou de l'autonomie nécessaire à un réel travail d'équipe. Il s'agit de l'autonomie de l'établissement, celle qui vise l'installation d'un pouvoir hiérarchique du directeur d'école, la possibilité de choisir des priorités dans les programmes, la possibilité de recruter le personnel enseignant, de chercher dans son environnement local les moyens financiers de son fonctionnement.

En postulant que l'autonomie fonctionnera dans un cadre de prescriptions nationales [15], on peut dresser un tableau rassurant essentiellement axé sur ses vertus dynamisantes et responsabilisantes. La formulation de certains projets politiques libéraux laisse penser, au contraire, que l'autonomie de l'établissement est le fer de lance d'une volonté de transformation profonde qui modifiera fortement la part de la décision nationale au profit de l'initiative locale.

Il faut interroger les faibles effets [16] de l'autonomie de l'établissement sur la réduction des inégalités scolaires pour montrer que l'effet automatique de l'autonomisation sur la réussite des élèves est un leurre. La question est ailleurs, notamment dans la capacité de l'école à se mobiliser autour d'un projet, capacité dont on cherche à nous faire croire qu'elle est liée à l'autonomisation.

Il y a dans la vision libérale de l'école, l'idée d'une vertu naturelle de l'autonomie, d'une propension spontanée qu'aurait l'activité humaine à trouver dans l'auto-régulation, les réponses les plus pertinentes à ses problèmes. L'expérience néolibérale est loin de confirmer cette capacité, tant d'un point de vue économique que social.

La fin de l'inspection ?

De telles évolutions entraîneront la fin de l'inspection. Évidemment, on nous explique qu'au contraire les inspecteurs seront nécessaires pour maintenir les caps fixés par l'État. Mais, dans la réalité, ce ne sera plus possible. Prenons quelques exemples pour s'en convaincre.

La présence d'un élève aux comportements inadaptés, voire violents, suscite toujours la même attente pour la majorité des usagers : son exclusion. Qu'elle soit exprimée avec quelques détours pudiques ou comme une revendication immédiate, on voit bien comment les usagers dans une logique d'intérêt particulier ne peuvent entendre les valeurs d'intérêt collectif que les inspecteurs leur opposent dans de tels cas pour maintenir la scolarisation de l'élève. L'immense complexité que prennent parfois ces situations rend tout à fait compréhensible que l'équipe enseignante ne puisse disposer du recul nécessaire. L'inspecteur est souvent celui qui permet le respect du droit fondamental à la scolarisation. C'est la logique même de sa fonction. Pourra-t-il encore le faire face à un conseil d'administration déterminé par ses intérêts propres et probablement peu représentatif de la

réalité sociologique de la population scolaire ? Tous les pouvoirs locaux auront-ils toujours l'indépendance nécessaire, notamment quand leurs propres convictions idéologiques les éloigneront des principes fondamentaux de l'école publique ? On sait au contraire combien les valeurs fondamentales du service public, celles qui construisent la cohésion sociale et contribuent à l'égalité, nécessitent la primauté de l'intérêt général sur l'intérêt particulier [17] d'un groupe social, d'une communauté, d'un groupe de pression.

Les demandes des usagers en matière de méthodes s'appuient sur le discours commun, celui que véhiculent des médias parfois rapides à exercer leur jugement en la matière. Aujourd'hui, en cas de conflit, l'inspecteur tranche en affirmant les limites de l'ingérence parentale et en défendant les qualités professionnelles qui fondent la légitimité des choix de l'enseignant, quitte si nécessaire à lui prodiguer par ailleurs des conseils méthodologiques. Pourra-t-il encore le faire quand les usagers et les financeurs seront déterminés à faire évoluer les choix des enseignants ? Là encore, il ne s'agit pas de nier la nécessité d'évolutions, mais portées par la volonté locale, ces évolutions disposeront-elles des savoirs professionnels nécessaires à leur pertinence ?

On pourrait multiplier les exemples qui montrent que l'autonomie des établissements primaires signifie à terme la transformation des missions d'inspection vers le modèle d'évaluations externes dont on connaît les vertus à produire des prescriptions sans qu'elles engagent la moindre transformation réelle. Ce n'est pas l'idée même de l'évaluation d'école qui pose problème : il est très certainement légitime de chercher à introduire la dimension collective du travail dans l'évaluation et de vouloir par l'évaluation d'école aider à construire une plus grande cohérence du parcours scolaire de l'élève. Mais ce qui peut en faire la pertinence, c'est que cette évaluation se situe dans une action de longue durée, un accompagnement formatif, une possibilité d'ajustement aux réalités quotidiennes. Rien de tout cela dans un audit externe qui ne dispose pas d'une réelle capacité d'accompagner les évolutions.

La responsabilité des inspecteurs

Si l'autorité des corps d'inspection est une condition du maintien des principes républicains qui fondent l'école publique et ses valeurs, une telle affirmation ne peut suffire à justifier n'importe quelle pratique d'inspection. Les inspecteurs ont leur part de responsabilité dans le fait que bien des enseignants ne perçoivent plus aujourd'hui les nécessités de cette fonction. La légitimité de l'inspection repose sur des conditions nécessaires.

La première condition est que l'inspecteur fonde son autorité sur la seule réglementation et non sur les conceptions personnelles qu'à construit son jugement si pertinentes soient-elles. La tendance de certains inspecteurs à surréglementer n'a aucun fondement. Ce qui ne procède pas de l'application des textes réglementaires ne peut se fonder sur l'autorité hiérarchique mais doit relever d'une autre forme d'autorité, celle construite par la reconnaissance d'une compétence à accompagner, à aider, à conseiller, à soutenir et d'une expertise à analyser les fonctionnements pour proposer des évolutions.

La seconde condition est le respect de règles déontologiques explicites et incontournables. Dominique Senore avait montré l'importance de ce « paradigme déontologique » et tenté de le codifier [18]. La charte proposée aux inspecteurs par le SNPI-FSU a cette même volonté. La pratique de l'inspecteur ne peut transiger avec les valeurs fondamentales de respect, de

confiance, de progrès qui doivent caractériser la relation avec les enseignants. Entendons-nous bien, il ne s'agit pas d'en faire une interprétation démagogique où l'IEN achèterait la paix sociale par l'évitement systématique de tout désaccord : le contrôle des obligations de service et de la conformité des contenus d'enseignement aux programmes, le rappel ferme des valeurs d'égalité, de laïcité et de respect des élèves sont légitimes. Mais ils doivent strictement se fonder dans des textes législatifs et réglementaires et ne permettent pas de déroger aux obligations de respect de la personne concernée.

Une troisième condition est de renoncer à l'examen de la situation d'enseignement en référence à un modèle étroit influencé par les représentations didactiques et pédagogiques de l'inspecteur. Le HCE le recommandait déjà en 2002 [19]. La réduction considérable de la formation initiale des inspecteurs n'est certainement pas un vecteur favorable, notamment en début de carrière, d'une prise de conscience de ce risque de modélisation. Ce n'est pas renoncer à l'évolution des méthodes et des stratégies mais la fonder sur la recherche d'une meilleure adéquation aux objectifs plutôt que sur la prescription d'un modèle. En matière de stratégie pédagogique ou de construction didactique, l'accompagnement ne peut se résumer à l'injonction. Là encore, la formation est nécessaire pour renforcer la compétence des inspecteurs à prendre le recul nécessaire qui permet d'accompagner une analyse de la réalité plutôt que de se réfugier dans le modèle rassurant d'un dispositif pédagogique préconçu. La recherche d'une vision globale est nécessaire, la séance inspectée ne pouvant être suffisante pour appréhender les qualités professionnelles de l'enseignant au-delà des aléas d'un moment particulier.

Enfin, il convient de renoncer à mêler inspection et avancement. On pourrait voir dans une telle demande, une revendication syndicale trop préoccupée par les intérêts des personnels et pas assez par l'évolution positive du système. Mais d'autres ont depuis longtemps compris cette nécessité : un rapport du HCE [20] proposait déjà en 2002, « l'avancement uniforme et la suppression de la notation ». La réforme actuellement voulue substitue à la note un système de réduction d'ancienneté dont on sait qu'il vise essentiellement à mieux maîtriser les dépenses liées au vieillissement de la population enseignante, ce qui se traduira par des avancements plus lents. Elle ne constitue en rien une évolution de la relation inspection-avancement.

Pour conclure

Certains enseignants pourraient être tentés de voir dans cette réforme de l'évaluation, l'arrivée de procédures moins contraignantes. Le souvenir d'un conflit avec leur inspecteur, voire de pratiques injustifiées de ce dernier, pourrait les inciter à se réjouir de la progressive suppression de l'inspection. Qu'ils ne se méprennent pas, la diminution du contrôle par un fonctionnaire de l'État entraînera d'autres instances de contrôle : les usagers, les pouvoirs locaux politiques et économiques.

L'aspiration à une réforme de l'évaluation des enseignants est fondée. Il faut déconnecter la progression de carrière de l'inspection (ce que le projet de décret actuel ne fait absolument pas même s'il supprime la note). Il faut affirmer le cadre déontologique de l'évaluation, faire évoluer la culture professionnelle des inspecteurs, mieux les former pour qu'ils puissent mieux résister à des dérives que les charges très lourdes et la complexité de la fonction induisent parfois. Il faut réaffirmer les valeurs fondamentales qui doivent guider

les relations entre inspecteurs et enseignants, notamment par un plus grand respect des droits syndicaux.

Tout cela nous devons aspirer à le faire ensemble, dans une réflexion concertée entre enseignants et inspecteurs. C'est pourquoi, tant par une initiative nationale que par des propositions locales, le SNPI a sollicité le SNUIPP pour l'ouverture d'un chantier dont l'ambition sera de créer les conditions d'une « inspection réellement formative et d'une relation apaisée et constructive entre enseignants et inspecteurs [21] ». L'évaluation des enseignants doit se construire dans la réflexion commune des enseignants et des inspecteurs, sans recourir à la démagogie mais sans se réfugier derrière une expertise qui prétendrait réserver la conception de l'évaluation aux inspecteurs.

L'enjeu mérite que nous allions au-delà de nos a priori mutuels, de représentations trop rapidement arrêtées pour construire ensemble ce qui nous permettra d'affirmer que l'action pédagogique constitue le vecteur fondamental de l'évolution positive du service public d'éducation là où l'idéologie libérale voudrait nous imposer des méthodes qui rendent l'école encore plus inégalitaire, créent un lien de dépendance entre fonctionnaires et usagers et, en définitive, ne cherchent qu'à justifier la démolition du service public d'éducation.

Paul DEVIN

Inspecteur de l'Éducation Nationale, Secrétaire général adjoint du SNPI-FSU

Documents joints

- **Le texte au format PDF** (PDF – 131.8 ko)

Notes

[1] Enquête Alixio, Consultation sur l'évolution du système d'évaluation professionnelle des personnels de l'enseignement, juin 2011

[2] Circulaire n°2009-064 du 19-5-2009

[3] Paul ROBERT, La Finlande, un modèle éducatif pour la France ?, Paris, 2008

[4] Jean FERRIER, Les Inspecteurs des écoles primaires 1835-1995, Paris, 1997

[5] Delphine MERCIER, L'enseignement de la morale au quotidien : le rôle des inspecteurs primaires, Histoire de l'éducation , n°105, 2005

[6] FONDAPOL, 12 idées pour 2012, 2011

[7] Jean MERCIER, L'administration publique : de l'école classique au nouveau management public, Laval, 2002

[8] Maryline BEAUMARD, Dissimulées ou retardées, les données sur l'école sont jugées peu fiables, Le Monde, 13 décembre 2011

[9] Jean-Michel JOLION, Mastérisation de la formation initiale des enseignants : rapport d'étape, avril 2011

[10] Jeanne SIWEK-POUYDESSEAU, La critique idéologique du management en France, Revue française de science politique, n°5, 1974, pp.

[11] Jeanne-Marie DAUSSIN, Saskia KESKPAIK, Thierry ROCHER, L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années, INSEE, Portrait social 2011

[12] Rapport de la Cour des Comptes, Les dépenses de communication des ministères, octobre 2011

[13] Richard HATCHER, La marchandisation en route, revue Agone, 29-30

[14] The Guardian, No choice but to become an academy ?, 19 décembre 2011

[15] Jean-Paul DELAHAYE, Gérard MAMOU, Vassiliki DRIANCOURT, Annie TOBATY, Pierre-Jean VERGES, L'autonomie de l'établissement public local d'enseignement, Paris 2011.

[16] Gilles COMBAZ, Autonomie des établissements et inégalités scolaires, Paris, 2007

[17] VIGOUROUX Charles, Déontologie des fonctions publiques, Paris, 2006

[18] Dominique SÉNORE, Pour une éthique de l'inspection, ESF, 2000

[19] Alain ATTALLI, Pascal BRESSOUX, L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés, HCE, octobre 2002

[20] Yves CHASSARD, L'appréciation des enseignants du premier et second degré, HCE, juin 2002

[21] Fenêtres sur cours, décembre 2011