
Chapitre 4

Améliorer le fonctionnement de l'École

Dans ce chapitre sont présentés, comme dans les deux précédents, les constats et propositions qui ont été faits à travers les différents canaux du débat sur les cinq derniers sujets que la Commission avait proposés, ceux qui avaient trait au fonctionnement de l'École (du sujet n° 18 au sujet n° 22, cf. encadré, page 25). Dans l'ensemble, ils ont été assez peu choisis dans les réunions publiques, surtout celui qui s'interrogeait sur le couple autonomie et évaluation des établissements scolaires. Sur un point, l'évaluation des enseignants, un encadré présente un résultat fondé sur une enquête représentative auprès des parents d'élèves, des jeunes, des enseignants et des chefs d'établissement.

4.1 Comment, en matière d'éducation, définir et répartir les rôles et les responsabilités respectifs de l'État et des collectivités territoriales ?

Les débats sur les rôles et les responsabilités respectifs de l'État et des collectivités territoriales en matière d'éducation ont suscité de l'intérêt, même si certains ont manifesté leur scepticisme estimant que « *le Gouvernement a déjà pris ses décisions* ». Des difficultés sont apparues pour bien différencier le sens des mots décentralisation et déconcentration et plusieurs ont exprimé le souhait de plus d'informations : « *Ce thème 18 est apparu comme très technique, les intervenants manquant de connaissances précises sur les fonctionnement et domaines d'intervention des différents partenaires* » (collège public de l'arrondissement de Lons-Le-Saunier). La présence de fonctionnaires territoriaux et d'élus a permis parfois d'apporter des clarifications utiles.

INCOMPRÉHENSION ET OPPOSITION QUASI GÉNÉRALES ENVERS DE NOUVELLES DÉCENTRALISATIONS

Les effets des mesures de décentralisation intervenues au cours des années quatre-vingt sont jugés positifs : les collectivités territoriales ont consacré un gros effort pour la rénovation et l'entretien du patrimoine immobilier scolaire et la construction de nouveaux établissements. De plus la décentralisation a permis de rapprocher la décision du citoyen : « *La décentralisation est positive si elle permet davantage de décisions plus proches du terrain tout en répondant à des critères de service public* » (collège public de l'arrondissement de Tours).

Des réserves subsistent cependant. Elles portent principalement sur la persistance, voire l'aggravation, d'inégalités entre établissements, entre départements et entre régions : « *La dotation globale de fonctionnement (DGF) ne remplit pas le rôle de péréquation des ressources entre collectivités locales qu'elle devait jouer* » (réunion de l'arrondissement d'Issoire). « *On note des inégalités importantes selon les choix politiques des conseils municipaux, généraux et régionaux (...), exemple : dotation informatique variant de un à dix entre le département de la Vendée et celui de la Loire-Atlantique* » (collège public, arrondissement de La Roche-sur-Yon). On déplore aussi un manque de clarté et de coordination entre les initiatives prises au niveau local : « *Les compétences de chacun, au lieu d'être complémentaires, sont enchevêtrées. Il faudrait clarifier les compétences et organiser les interventions afin d'éviter une perte d'énergie conséquente* » (service académique, arrondissement de Beauvais). On émet le souhait qu'un bilan de la première vague de décentralisation soit dressé avant d'aller plus loin.

En revanche, le nouveau train de décentralisation envisagé suscite de vives inquiétudes et souvent des réactions de refus. On redoute la diminution des ressources attribuées par l'État à l'École et l'augmentation des impôts locaux, l'aggravation des inégalités territoriales, la décentralisation de certaines catégories de personnels, l'influence de la politique locale sur l'institution, le clientélisme voire la soumission de l'École aux lois du marché ou sa privatisation : « *la décentralisation est perçue comme un premier pas vers la privatisation* » (réunion de l'arrondissement de Charleville-Mézières).

D'une façon unanime, les participants estiment que l'État doit conserver son rôle et ses prérogatives en matière d'éducation : « *Il doit maintenir et pérenniser un service public de qualité sur l'ensemble du territoire et garantir l'égalité des chances* » (lycée public, arrondissement des Andelys). Il doit être le garant des principes constitutifs de l'École que sont l'égalité, la gratuité, la laïcité et ne rien transférer de ce qui fonde l'unité et l'équité du service public d'éducation, à savoir les programmes d'enseignement, le recrutement, la formation et la gestion des enseignants, la délivrance des diplômes. Certains estiment même que l'État doit reprendre la responsabilité de certains secteurs : « *Un retour à l'État de certaines prérogatives des collectivités territoriales serait souhaitable (gratuité des manuels, fournitures et transport scolaire pour tous les élèves)* » (collège public, arrondissement de Niort). En tout cas, pour les domaines de compétences transférés, l'État doit établir des « *garde-fous* » afin d'éviter que se développent des inégalités, voire des injustices : « *Une instance nationale (un observatoire) et des indicateurs de contrôle doivent s'assurer de l'équilibre et de l'équité des moyens sur l'ensemble du territoire* » (collège public, arrondissement de Grenoble).

Malgré ces craintes et ces réserves, des propositions, prudentes certes, sont avancées. Celles-ci concernent la prise en charge de certaines catégories de personnels : « *Il ne serait pas incohérent que les collectivités territoriales financent les personnels qui assurent l'entretien des bâtiments scolaires* » (réunion de l'arrondissement de Quimper). Au demeurant « *les personnels de la fonction territoriale n'ont pas à rougir de leur statut. Les personnels décentralisés de la DDE ont été financièrement gagnants et ne souhaitent pas retourner à la situation antérieure* » (réunion de l'arrondissement de Rouen). D'autres suggèrent qu'une capacité d'initiative plus grande soit reconnue aux collectivités locales dans les domaines pédagogique, périscolaire et culturel : « *Que l'État conserve la pédagogie et la gestion des personnels enseignants mais permette un certain partenariat pédagogique avec les collectivités territoriales* » (réunion de l'arrondissement de Rouen); « *Une décentralisation partagée par les régions peut être envisagée vers des activités sportives et culturelles locales (...) mais orientée par une ligne budgétaire directrice définie par l'État* » (écoles publiques, arrondissement de Créteil). D'autres observations visent à donner de la décentralisation une vision positive : « *Les*

collectivités territoriales (...) sont aptes à rendre aux citoyens un service de qualité, de surcroît adapté aux réalités locales. Elles disposent en effet de l'atout dominant de la proximité » (réunion de l'arrondissement de Nogent-sur-Marne).

Une conclusion de ces débats, animés et contrastés, pourrait se trouver dans cette affirmation : « *La décentralisation ne serait pas trop à craindre à condition de bien définir les exigences du service public »* (lycée public, arrondissement de Gourdon).

DES ATTENTES

De façon plus concrète, on souhaite davantage d'échanges d'informations entre collectivités territoriales : « *Dans un cadre défini par l'État, il serait intéressant de favoriser une communication interrégionale sur la réussite de réalisations afin d'améliorer l'efficacité de certains projets »* (lycée public, arrondissement de Dax).

Les maires des petites communes se plaignent souvent de l'incapacité où ils sont de faire face aux dépenses supplémentaires induites par le développement de nouvelles méthodes pédagogiques (renouvellement des manuels, achat d'ordinateurs, connexion à Internet...) : « *L'État, en déterminant les programmes, détermine le fonctionnement de l'École. Il n'est pas possible d'avoir une salle informatique, un équipement pour l'enseignement d'une langue vivante, dans chaque école rurale. L'État dit ce qu'il faut faire mais ne donne pas les moyens »* (écoles publiques, arrondissement de Troyes). Les maires souhaitent qu'une meilleure péréquation des moyens soit instaurée pour éviter que ne s'accroissent les disparités déjà existantes. Plusieurs idées allant dans ce sens sont avancées : on suggère « *une proposition de loi pour obliger chaque commune à donner un minimum par enfant »* (arrondissement d'Aurillac). Pour « *développer l'égalité au niveau des crédits de fonctionnement des écoles »*, on propose une « *départementalisation des écoles primaires, une mutualisation des ressources pour une distribution équitable »* (arrondissement de Privas) ou encore « *de construire des référentiels autour de la qualité de la prise en charge, fixant des cadres communs »* (service académique, arrondissement de Beauvais).

Par ailleurs, des représentants d'établissements secondaires voudraient que soient revues les conditions d'attribution de la taxe d'apprentissage qui est actuellement, à leurs yeux, un facteur d'inégalités.

De nombreux intervenants estiment que le développement de l'intercommunalité et la mise en place de réseaux d'écoles rendent nécessaire de clarifier les compétences et les responsabilités respectives, en matière d'éducation, des communes et des communautés de communes. Corrélativement le vœu est assez souvent exprimé que les écoles ou les réseaux d'écoles du 1^{er} degré aient un statut d'établissement public et soient dirigés par un directeur ayant un statut spécifique. Mais certains craignent que « *le fait de regrouper [les écoles] rajoute un étage administratif supplémentaire qui ne favorise pas la communication* » (écoles publiques de l'arrondissement de Draguignan).

Dans le cas où certaines catégories de personnels, les techniciens et ouvriers de service par exemple, seraient décentralisés, on souhaite que soit défini clairement qui aura autorité sur eux, l'autorité locale ou le chef d'établissement. On insiste sur la nécessité de maintenir la cohésion de l'équipe éducative dont font partie ces personnels : « *Une formation sur les fonctionnements des collectivités territoriales avec lesquelles les enseignants devront travailler serait nécessaire pour une meilleure communication et compréhension* » (service académique, arrondissement de Grasse).

TROIS IDÉES EN SYNTHÈSE

Trois idées principales semblent se dégager de ces débats :

- la difficulté à résoudre la problématique de la décentralisation, laquelle à la fois est crainte ou rejetée pour les risques d'inégalité qu'elle peut provoquer ou aggraver, et dont on reconnaît aussi qu'elle peut offrir « *une souplesse et une réactivité accrue aux problèmes de terrain* » (réunion d'arrondissement de Gex) ;
- le souci de garantir la pérennité et la qualité du service public d'éducation : « *Toute évolution des rôles et des responsabilités de l'État et des collectivités territoriales doit se faire dans le souci d'améliorer le service public d'éducation avec la mise en place d'instruments de*

comparaison afin d'évaluer et de piloter cette réforme » (service académique, Châlons-en-Champagne) ;

- la reconnaissance de la dimension partenariale de l'École :
« *L'École est finalement apparue comme une " compétence partagée ", en recherche de nouvelles instances de dialogue et de codécision »* (réunion d'arrondissement de Nogent-sur-Marne).

4.2 Faut-il donner davantage d'autonomie aux établissements et accompagner celle-ci d'une évaluation ?

Sur le thème de l'autonomie des établissements, de nombreuses synthèses révèlent des débats tronqués ou partiellement, voire totalement hors sujet du fait de lacunes dans l'information des participants. Déconcentration et décentralisation sont mal séparées et, surtout, l'autonomie est parfois assimilée à la décentralisation.

L’AFFIRMATION FORTE DE GRANDS PRINCIPES, DES REFUS ET DES OUVERTURES

De grands principes

« *Une autonomie totale des établissements [serait] source d'inégalités entre les écoles. (...) Le rôle central de l'État (...) doit être réaffirmé...* » (écoles publiques de l'arrondissement de Bourg-en-Bresse). Les principes énoncés, très largement partagés, renvoient aux missions et valeurs traditionnelles de l'École. C'est ainsi que l'éducation doit rester nationale (programmes, diplômes, objectifs, parfois même financement) et garantir l'égalité des chances. La mission nationale des établissements, en matière de culture et d'épanouissement personnel de l'élève, ne doit en aucun cas être sacrifiée au bénéfice de l'adaptation aux besoins des entreprises locales. « *Le système actuel, malgré ses défauts, offre au moins la garantie d'indépendance de l'éducation vis-à-vis des intérêts du privé* » (collège public de l'arrondissement de Vannes). Le statut des personnels doit rester unique et le recrutement être assuré par l'État. Enfin, il ne faut pas perdre de vue que « *l'Éducation nationale n'est pas rentable économiquement.*

Elle est rentable socialement » (réunion de l'arrondissement de Corte).

Le refus de l'autonomie et de l'évaluation des établissements

Une opposition à l'autonomie et l'évaluation des établissements est très souvent exprimée ; deux phrases résument cette position de refus :

- « *refus de l'autonomie car on casse la mission de l'Éducation nationale au profit des particularismes locaux* » (lycée public de l'arrondissement de Rochefort) ;
- « *l'Éducation nationale est un service public et, à ce titre, ne peut et ne doit pas être soumise à l'évaluation* » (lycée public de l'arrondissement de Dôle).

La question est fréquemment posée de savoir si l'autonomie n'est pas une étape vers la privatisation. On n'accepte pas la gestion des établissements (crédits, personnels, notoriété) en fonction des résultats. On se méfie de la remise en cause possible de la « carte scolaire ».

Des attentes et des ouvertures

À côté de ce refus de principe, on trouve des partisans de l'autonomie et de l'évaluation « *naturelle puisqu'il s'agit de rendre compte de l'utilisation des fonds publics* » (collège public de l'arrondissement d'Avranches). Mais ces attentes et ouvertures significatives sont aussi assorties de craintes et d'interrogations : « *Il convient de maintenir l'unicité dans la mission (le pourquoi ?) et de proposer la multiplication dans le " comment ? "* » (département de Haute-Corse).

Plutôt qu'une large autonomie, on demande de la souplesse, des possibilités d'adaptation permettant de mieux tenir compte des réalités locales et « *davantage de liberté dans l'organisation du fonctionnement pratique des établissements* » (établissement agricole de l'arrondissement de Villefranche-de-Rouergue). L'autonomie liée à la décentralisation fait courir le risque de dérives « *localières* » dans l'offre de formation, voire « *politiciennes* » dans le fonctionnement et la gestion des personnels. D'où le besoin d'un cadre bien établi par l'État. Dans la recherche de moyens, les établissements devront se garder du *sponsoring*.

Quand on ne s'oppose pas à l'autonomie, on admet qu'il convient de diversifier la démarche pédagogique sans instaurer une sorte de concurrence entre établissements qui ne tiendrait pas compte de l'accueil de publics très différents et pourrait profiter aux établissements déjà les mieux dotés. Les opinions émises font souvent apparaître alors des confusions entre évaluation des élèves, des personnels, des établissements, mais l'accord est assez général sur la nécessaire définition de critères incontestables : « *L'évaluation de l'établissement doit consister en une prise de connaissance des résultats des élèves, de leur évolution* » (écoles publiques de l'arrondissement de Bourg-en-Bresse). On ne souhaite pas que l'évaluation ait une quelconque conséquence sur la situation des personnels (unanimité), ni sur les moyens accordés (très majoritaire). Les avis sont très divers sur la nature de cette évaluation : idéale car strictement interne pour certains, par un organisme neutre, mixte ou « paritaire » pour les autres. L'évaluation « *sera réalisée par le conseil d'administration, les différents personnels de l'établissement et par des auditeurs extérieurs dans le cadre de mission d'audit comme il s'en fait en démarche qualité pour les entreprises de service* » (lycée public de l'arrondissement de Besançon).

Quelques nuances entre niveaux d'enseignement

Quelques nuances apparaissent selon les niveaux d'enseignement : dans les écoles primaires, s'expriment plutôt des refus de principe, nets et affirmés, de l'autonomie, l'évaluation étant d'abord un outil de pilotage pédagogique interne ; dans les collèges, on demande plutôt de la souplesse et « *l'évaluation, nécessaire, ne doit pas être "une sanction" mais une "évaluation-conseil" (...) elle devra comprendre une part d'autoévaluation* » (collège public de l'arrondissement de Nîmes) ; enfin les lycées sont de fait sur la voie du projet d'établissement contractualisé et évalué : « *L'autonomie d'un établissement et son évaluation [doivent] dépendre de son projet... Le bilan du projet d'établissement et des objectifs atteints serait la meilleure évaluation de l'établissement* » (lycée public de l'arrondissement de Pau).

QUELQUES PISTES ÉVOQUÉES PAR UNE MINORITÉ

Dans une minorité significative de débats, quand ils dépassent les questions de principes ou les refus abrupts, une piste est proposée pour la mise en œuvre de l'autonomie dans les établissements du 2nd degré : celle de projets d'établissement, contractualisés, et évalués.

Des projets d'établissement contractualisés et évalués

Le projet d'établissement, soulagé en partie de certaines contraintes liées à « *l'attribution académique des moyens* », par exemple débarrassé de l'annualité budgétaire, pourrait « *être élaboré par l'ensemble de la communauté et s'articuler autour de trois volets : la gestion de l'établissement, l'enseignement des disciplines, l'éducation aux valeurs humaines, en prenant en compte l'environnement (économique, culturel...) de l'établissement de manière à en accroître la visibilité vis-à-vis des acteurs locaux (institutions, associations, entreprise...)* » (lycée de l'académie de Besançon). « *En allégeant le système, (...) l'École pourrait être plus réactive, (...) des formations spécifiques aux régions (surtout dans l'enseignement professionnel) pourraient être proposées* » (lycée public de l'arrondissement de Montbrison). L'autonomie reposant sur le projet, on peut alors envisager que les professeurs formulent leurs vœux d'affectation en fonction des projets, voire que le profil des personnels (en particulier techniques) puisse être défini par les établissements.

Certains attendent de la contractualisation et de la LOLF (loi organique relative aux lois de finances) un véritable progrès – sujet cependant peu abordé – d'autres s'en inquiètent.

Des établissements bénéficiant d'un statut adapté

Les partisans d'un projet d'établissement jugent que, dans les établissements du 2nd degré (EPL), il faut accorder plus de pouvoir au conseil d'administration et parfois créer, en outre, « *un conseil de la pédagogie* ». « *Un conseil pédagogique de la discipline* » n'est évoqué que si un rôle plus grand était donné au chef d'établissement en matière de recrutement (sur postes profilés par exemple), même si cette dernière proposition est fortement contestée par de nombreux participants et dans de nombreux lieux.

La situation du chef d'établissement est inconfortable : à la fois représentant de l'État et exécutif du conseil d'administration. Faut-il séparer les deux fonctions ? Cette proposition reste minoritaire. Voire faire élire l'équipe de direction ? L'autonomie implique des capacités managériales pour les chefs d'établissement : quel recrutement ? quelle formation ?

Pour les écoles, il faut signaler une très forte demande de création d'un statut juridique comportant une part significative d'autonomie pédagogique et financière. En liaison, on doit créer un véritable statut de directeur d'école, responsable administratif et financier, mais qui doit rester avant tout un enseignant. La mise en place des réseaux d'écoles peut avoir les avantages de l'intercommunalité pour les moyens mais risque de déstabiliser le personnel enseignant et compromettre le rôle social de l'École, rurale en particulier. « *L'orientation réseau d'écoles ne fait pas l'unanimité (...) L'École doit avoir plus d'autonomie, plus de pouvoir, une marge de manœuvre plus importante dans la gestion. Créer un conseil d'administration.* » (écoles publiques de l'arrondissement de Nîmes).

D'AUTRES ÉVOLUTIONS NÉCESSAIRES

Le développement de l'autonomie pédagogique impliquerait le bouleversement de plusieurs domaines : programmes (avec socle commun et acquisitions optionnelles), emplois du temps des élèves, liaison étroite entre « enseignement » et « vie scolaire », service des enseignants... Et on propose aussi de :

- « *pouvoir dire non à la hiérarchie et à ses demandes d'actions si les moyens ne sont pas adaptés aux buts fixés* » ;
- reconnaître le droit à l'expérimentation ;
- pouvoir faire appel avec plus de souplesse et d'indépendance aux « *intervenants extérieurs* » ;
- créer « *des adjoints au chef d'établissement* » restant enseignants à mi-temps ;
- envisager « *une plus forte implication des enseignants... favoriser leur temps de présence dans l'établissement* » (académie de Dijon) et pour ce faire « *concevoir autrement*

les établissements : avec des bureaux, des moyens spécifiques » (lycée public de l'arrondissement de Pontoise).

Enfin, financièrement, il n'y a pas de marge de manœuvre en dessous d'une certaine taille d'établissement.

Évoquer les moyens conduit à un très large consensus : une évolution des structures, une plus grande autonomie, des procédures d'évaluation transformées seront insuffisantes pour améliorer le fonctionnement des établissements si on ne fournit pas les moyens nécessaires.

Les débats concernant l'évaluation sont souvent ambigus avec une nette tendance à se crispier sur l'existant, au point parfois d'occulter le débat sur l'autonomie elle-même. Une grande majorité se dégage pour apprécier les aspects positifs de l'autonomie (liée à la décentralisation) mais pour considérer que la situation actuelle est satisfaisante et qu'il n'est pas nécessaire d'aller au-delà, une certaine frilosité dans l'action n'ayant pas permis de tout exploiter. Cette position est encadrée par un refus absolu de l'autonomie – l'Éducation nationale devant rester un service public national – et par un souhait (plus rarement exprimé) d'une meilleure adaptation des établissements à leur public et à leur environnement, favorisée par une plus grande autonomie qui resterait toutefois très contrôlée par l'État. Deux citations bien représentatives pour conclure :

- « *On ne veut pas d'autonomie et d'évaluation à l'anglo-saxonne mais il faut des réponses à la diversité des situations.* » (lycée de l'arrondissement d'Istres).
- Que l'État « *garde un droit de regard sur la mise en place [de l'autonomie] de sorte que l'objectif demeure une École autonome intégrée dans un service public* » (collège public de l'arrondissement de Mortagne).

4.3 Comment l'École doit-elle utiliser au mieux les moyens dont elle dispose ?

La définition du sujet, l'état des lieux qui rappelait que la Nation investit presque deux fois plus par élève aujourd'hui qu'en 1975 (+86%, pour être précis) et que l'importance du budget mérite sans doute que l'on s'interroge sur l'utilisation qui est faite des moyens, la formulation même de la question enfin, ont provoqué dans la plupart des réunions où ce thème a été débattu

des réactions de gêne, de méfiance, de crainte, quelquefois de rejet.

UNE GRANDE MÉFIANCE VIS-À-VIS D'UN RAISONNEMENT ÉCONOMIQUE SUR LE SUJET DE L'ÉCOLE

Gêne par rapport à la formulation de la question sous-entendant peut-être que l'École ne devait s'interroger que sur l'utilisation des moyens dont elle dispose, ce qui excluait toute augmentation des moyens à l'avenir. Perception d'une suspicion à l'égard des acteurs de l'École, et notamment des enseignants, et à l'utilisation qui est faite des crédits accordés aux établissements scolaires. « *Veut-on donner mauvaise conscience aux enseignants ?* » (lycée professionnel public de l'arrondissement d'Arras). Crainte et souvent refus de tout raisonnement économique (entendu comme raisonnement comptable) en matière d'éducation : « *Il est choquant de parler de coût en matière d'éducation ; l'éducation est un investissement pour l'avenir* » (écoles publiques de l'arrondissement d'Orléans).

Se poser la question de l'utilisation des moyens de l'École revient à raisonner en terme de rentabilité, et « *peut-on parler de rentabilité alors qu'on évoque le service public de l'éducation ?* » C'est la raison pour laquelle certains « *refusent de participer à des choix qui conduiraient par exemple à une diminution des moyens des lycées au profit des collèges ou des universités. Ils demandent donc une augmentation des moyens accordés à l'École* » (collège public de l'arrondissement de Périgueux). D'autres, peu nombreux, considèrent qu'une meilleure utilisation des moyens existants est nécessaire. Ils dénoncent alors ce qu'ils estiment être un gâchis : « *Moyens considérables utilisés pour mettre en place et diffuser les nouveaux programmes, alors que peu de choses changent* » (écoles publiques de l'arrondissement de Châlons-en-Champagne), ou encore actions nouvelles prévues sans qu'elles soient accompagnées des moyens nécessaires et de la formation. Dans plusieurs réunions, des enseignants proposent de faire des économies de personnels dans les secteurs administratifs, dont l'utilité est mise en doute, pour les redéployer sur les secteurs pédagogiques.

Reste, fondamentalement, le très fort paradoxe entre l'évidence de l'importance du budget que la Nation consacre à l'École ainsi que sa croissance régulière (reconnue collectivement) et la perception individuelle qu'ont les enseignants de cet effort dans leur classe, au quotidien.

À plusieurs reprises, et dans de nombreux débats, est apparu de la part des parents, mais aussi des enseignants, le besoin d'information sur le financement des établissements, de transparence sur l'attribution et la répartition des moyens sur lesquelles les enseignants demandent à être consultés.

Une méfiance vis-à-vis de l'évaluation

Le concept d'évaluation – dont la perception est assez confuse – génère lui aussi méfiance et crainte, peut-être excessive car il y a malgré tout un consensus assez général sur le constat : par rapport aux moyens de l'Éducation nationale, les résultats ne sont pas probants. Mais les discussions font ressortir surtout des questions restées sans réponses : Que faut-il évaluer ? La politique éducative nationale ? Les nouveaux dispositifs pédagogiques (itinéraires de découverte, travaux personnels encadrés...) ? L'apprentissage des langues vivantes à l'École ? L'accord se réalise sur la nécessité d'évaluer ces nouvelles modalités d'enseignement vis-à-vis des élèves et d'apprécier la pertinence des moyens qui leur sont alloués.

La méfiance et la crainte reviennent si l'évaluation doit porter sur les établissements, avec les dérives prévisibles de comparaison, de classement, de concurrence, ou si on applique le concept à la gestion des ressources humaines (on évoque alors les promotions au mérite). Certains termes sont rapprochés du concept pour être immédiatement récusés : « production », « rentabilité », « sélection », « performance ». On a souvent dit que l'Éducation n'était pas une entreprise. « *L'efficacité ne doit pas être recherchée à tout prix.* » (lycée public de l'arrondissement de Limoges).

En matière de GRH, on a pu dire que « *la gestion des personnels* (exemple du remplacement des professeurs) *ne doit pas obéir à des considérations de rentabilité* ».

Certains pensent toutefois que nous n'avons pas à craindre un processus d'évaluation car, « *à l'évidence, l'École a permis*

d'augmenter en vingt ans le niveau des qualifications et de favoriser l'insertion sur le marché du travail. Il n'est pas exact de prétendre qu'elle coûte cher, qu'elle fabrique de l'ennui, des illettrés et des chômeurs. Elle protégerait plutôt du chômage. Il faut valoriser les résultats de notre École » (collège public de l'arrondissement de Créteil).

C'est sur cette toile de fond que, une fois exprimées les critiques les plus virulentes, – en général en début de débat –, les discussions ont fait ressortir une constatation sur laquelle se sont greffées quelques propositions de priorités à définir et de mesures à prendre.

DES MOYENS IMPORTANTS, MAIS ASSEZ MAL RÉPARTIS ; QUELQUES PRIORITÉS SUR LES MESURES À PRENDRE

« Une stratégie cohérente quant à l'utilisation du budget de l'Éducation nationale implique une vision à long terme qui doit être clairement définie et explicitée à l'ensemble des acteurs du système éducatif. Cette volonté politique doit s'accompagner des moyens nécessaires à l'obtention des résultats escomptés » (collège public de l'arrondissement de Toulon). Cette citation résume bien le sentiment assez généralisé que les moyens doivent suivre les choix prioritaires en matière de politique éducative, et sur la durée.

Donner une priorité absolue à l'école primaire

L'école maternelle et primaire constitue le socle sur lequel tout repose : l'avenir de chaque enfant et la qualité de la formation de chaque génération. C'est donc à ce niveau que l'effort budgétaire le plus important doit être fait en moyens d'enseignement et en moyens en personnels. Si le développement de la scolarisation à partir de 2 ans ne fait pas l'unanimité, beaucoup se retrouvent sur l'utilité de scolariser les tout-petits dans les milieux les plus défavorisés. Un effort particulier est souhaité pour le développement des RASED et l'affectation de moyens supplémentaires dans les petites classes (dédoublément des CP). Par ailleurs, la mise à disposition d'un maître supplémentaire pour réaliser des projets et assurer l'aide pédagogique afin de travailler autrement est très souvent demandée.

En ce qui concerne les moyens de fonctionnement (matériels, locaux...), le sentiment d'inégalité dans leur répartition selon les communes est très fort. Et cette préoccupation a alimenté les discussions sur le thème de la décentralisation, très présent à l'esprit des participants aux débats (cf. aussi plus haut), faisant ressortir la crainte d'une inégalité territoriale selon la richesse ou la volonté politique des collectivités. La proposition de déterminer un niveau supérieur pour la régulation du financement des écoles primaires a souvent été faite en citant le niveau départemental ou l'intercommunalité. « *Un budget identique pour chaque élève, quelle que soit la commune* » ; ou encore l'idée d'un budget minimum garanti pour chaque écolier.

Donner plus à ceux qui en ont le plus besoin

L'idée de donner plus à ceux qui en ont le plus besoin concerne autant l'école primaire que le collège et vise aussi bien le niveau établissement (pour les moyens qui lui sont attribués) que le niveau élève en ciblant ceux qui sont en difficulté pour améliorer leur accueil et les conditions d'enseignement (différenciation, soutien, passerelles...). Cela concerne aussi l'accueil des enfants handicapés et leur intégration. Cela concerne enfin les disparités géographiques (établissements urbains ou ruraux isolés) et leurs conséquences pour l'accès des élèves à la culture.

Augmenter les moyens d'encadrement éducatif

« Il existe un réel besoin de redéployer les moyens humains et les compétences : les missions de l'enseignement s'accroissent, il y a urgence à mettre en place des réponses adaptées dans le domaine de la santé, du soutien et de l'accompagnement scolaire, de l'accompagnement social. On atteint la limite de la compétence des enseignants. » (écoles publiques de l'arrondissement de Parthenay).

Les personnels nécessaires au renforcement de l'encadrement éducatif doivent être des professionnels, dont les spécialités les plus citées sont : médecins, infirmières, psychologues, orthophonistes, assistants sociaux, éducateurs, assistants d'éducation (regrets de la suppression des aides-éducateurs et souhaits de leur remplacement à nombre égal), conseillers d'orientation. On a pu évoquer, ici ou là, le financement de la participation d'intervenants extérieurs.

On demande aussi d'augmenter les moyens d'assistance à l'informatique pour assurer la maintenance des matériels, surtout dans les écoles (très inégalement dotées), et assurer le conseil et le suivi auprès des utilisateurs (enseignants et élèves).

Mutualiser les compétences, les expériences

On propose également d'avancer en matière de mutualisation. Quelques idées originales ont été émises sur ce sujet :

- Décharger un professeur des écoles de manière à le rendre disponible pour intervenir devant les élèves en difficulté en 6^{ème} des collèges d'un secteur géographique donné. « *Cela pourrait être plus bénéfique que des heures de soutien ou des études dirigées, et moins coûteux* ».
- Créer un guichet unique territorialisé, pôle d'expertise scolaire et éducative, regroupant des inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), des assistantes sociales, des médecins, des infirmières, des conseillers d'orientation, le réseau d'aide aux élèves en difficulté et des personnels assurant l'administration générale et le secrétariat du service. Un tel système permettrait d'améliorer la coordination, la concertation, la lisibilité pour le suivi des élèves. Une unité géographique pour dix mille élèves (primaire et collèges) pourrait constituer un pôle éducatif pertinent.

L'autonomie budgétaire des établissements

Tout le monde s'accorde pour souhaiter voir renforcée l'autonomie budgétaire des établissements, y compris souvent par une réforme du statut des écoles primaires. Une plus grande autonomie pour gérer leurs moyens (crédits de fonctionnement et moyens d'enseignement) pourrait permettre aux établissements une plus grande adaptabilité pour répondre à la diversité de leurs élèves (mise en place de voies diversifiées), à condition que cela s'inscrive dans un cadre de référence commun à l'ensemble des établissements.

Pour beaucoup, il est nécessaire de transférer plus de moyens et de responsabilités à l'échelon local, avec financement de projets plus proches des besoins du terrain.

La gestion des ressources humaines

En matière de ressources humaines, il s'agit de mieux utiliser les ressources et les compétences disponibles, en affectant

mieux les personnels, en leur faisant davantage confiance, en mutualisant les actions (échanges de service, renforcement du travail en équipe), en rationalisant l'intervention des « remplaçants », inoccupés à certaines périodes.

On demande d'augmenter les moyens pour la formation des enseignants et l'aide aux personnels en difficulté. On souhaite aussi revaloriser financièrement le métier d'enseignant et de directeur d'école (dont on considère souvent qu'il faut « *redéfinir le statut* ») pour « *attirer des gens de qualité* ». Il faut un encouragement financier pour les enseignants en zone sensible et établissements difficiles.

QUELQUES DIFFÉRENCES

Selon le lieu où se sont tenues les discussions, on peut identifier quelques différences :

- Dans les écoles primaires est apparue une forte inquiétude concernant la décentralisation sur la base du constat actuel des disparités de moyens selon les communes. Les préoccupations essentielles portent sur le traitement des élèves en difficulté, les disparités entre zones urbaines et zones rurales, la suppression des aides-éducateurs. Beaucoup relèvent l'importance des personnes ressources en accompagnement de l'action des maîtres.
- C'est surtout dans les réunions de collèges que la proposition a été faite de faire porter l'effort budgétaire sur l'école primaire.
- Les lycées d'enseignement général et technologique, ainsi que les lycées professionnels sont les seuls à avoir sérieusement réfléchi au concept d'évaluation, souvent pour en craindre les dérives possibles.
- Dans les rectorats et les inspections académiques, les discussions sur les thèmes de l'organisation générale et de la mutualisation ont été les plus riches.

4.4 Faut-il redéfinir les métiers de l'École ?

Les questions posées sur les métiers de l'École ont suscité peu de réponses de portée générale, parce que perçues de manière

sensiblement différente d'un lieu à l'autre, d'une réunion à l'autre. Cependant trois points ont fortement marqué les débats : le besoin de recentrage du métier d'enseignant sur l'enseignement *stricto sensu* ; l'existence de métiers d'accompagnement jugés indispensables ; enfin la nécessité que les directeurs d'école et les chefs d'établissement deviennent de véritables chefs d'orchestre.

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT : UN BESOIN DE RECENTRAGE SUR L'ENSEIGNEMENT *STRICTO SENSU*

En ce qui concerne les enseignants, les principales évolutions mentionnées sont relatives à la difficulté et à la complexité accrues de l'exercice du métier, notamment du fait d'attentes croissantes à l'égard de l'École. On attend de l'enseignant qu'il enseigne et qu'il éduque, mais aussi qu'il s'occupe de surveillance, d'orientation, de maintenance informatique, etc. « *Être enseignant aujourd'hui c'est être policier, nounou, travailleur social, etc., est-ce que l'enseignant est dans un contexte lui permettant d'exercer son métier ?* » Ces tâches seraient mieux accomplies par d'autres personnels mieux préparés pour le faire. Si on reconnaît la grande diversité des situations d'enseignement selon les niveaux (maternelle, école élémentaire, collège et lycée) mais aussi le contexte (rural, urbain, banlieue), on insiste cependant sur les aspects communs à la profession enseignante. « *La mission principale du professeur doit rester l'enseignement.* » La diversité doit seulement conduire à maintenir les fonctions et les statuts actuels (notamment une polyvalence limitée dans le primaire et une spécialisation disciplinaire dans le secondaire).

Les modules de formation doivent être adaptés tant en formation initiale que continue au-delà de la formation commune qu'il faut maintenir, voire même accroître, notamment en vue d'améliorer l'articulation CM2/6^{ème} et 3^{ème}/2^{nde}. « *Il s'agit de développer une culture commune aux enseignants du 1^{er} et du 2nd degré... La construction d'une identité des métiers doit se faire sans corporatisme excessif.* » Sont en effet sans cesse demandées souplesse dans la gestion des personnes (un professeur de collège devrait pouvoir enseigner dans une école « normalement » par exemple pour l'apprentissage des langues vivantes) et possibilité de passerelles multiples pour substituer

une fluidité bienvenue à trop de rigidité, notamment en fin de carrière.

Peu de choses ont été dites sur l'impact que les TICE ou les nouvelles compétences attendues des élèves devraient avoir sur les compétences et le professionnalisme des enseignants. Cependant on évoque le rôle d'une « *formation continue de qualité qui les aide à faire évoluer leurs pratiques en fonction des nouveaux outils pédagogiques (informatique et Internet par exemple) et des différents publics* ».

Travail en équipe, polyvalence et formation

Les principaux points évoqués concernent :

- L'importance du travail de l'équipe pédagogique et éducative : cet aspect a été le plus souvent souligné. Il inclut parfois une demande de liens plus étroits et plus sereins avec les parents. L'importance du travail d'équipe conduit souvent à demander la reconnaissance formelle d'un temps nécessaire de concertation et de réunion, pris en compte dans l'obligation de service.
- Le maintien d'une polyvalence limitée dans l'enseignement primaire, celle-ci étant un trait fondamental de l'identité professionnelle des professeurs des écoles. « *La polyvalence est une richesse du 1^{er} degré. Cependant, elle a ses limites. D'où l'importance des intervenants extérieurs qualifiés.* »
- Le rejet de la bivalence par une très grande majorité des enseignants de collège, malgré la reconnaissance d'un problème réel lors du passage du CM2 à la classe de 6^{ème}.
- Les critères de recrutement devraient faire une plus grande place aux qualités pédagogiques et relationnelles. Les concours devraient être modifiés dans cette perspective. La formation initiale est trop théorique et pas assez pratique. Il conviendrait de mieux préparer à la réalité du métier par des stages pratiques plus longs. Il faudrait développer les domaines de formation suivants : psychologie, capacité à communiquer, gérer un groupe, travailler en équipe, résoudre des conflits, acquérir des connaissances juridiques de base, enseigner à l'école maternelle. La formation continue est jugée insuffisante et peu adaptée aux besoins prioritaires des enseignants : sont cités l'orientation, les

nouveaux outils de transmission des savoirs, le travail en équipe, l'éducation spécialisée...

- L'évaluation de la compétence professionnelle ne saurait être confiée au directeur d'école ou au chef d'établissement : elle doit rester l'apanage des inspecteurs, à condition que cette évaluation soit davantage formative et pas seulement sommative. Le rôle de conseil est jugé essentiel. Dans la mesure où cette évaluation est importante pour le déroulement de carrière, il faut que ces inspections soient régulières pour tout le monde, afin de ne pas créer des distorsions. Il est également souhaité que les inspecteurs soient davantage sur le terrain et enseignent de temps à autre pour mieux percevoir la réalité des évolutions.
- La nécessité d'une mobilité accrue au sein de l'Éducation nationale, mais aussi à l'extérieur. La question de la reconversion professionnelle a été souvent posée : « Faut-il rester enseignant toute sa vie professionnelle ? » Cette question est liée à celle de la formation continue, conçue comme un élément essentiel de la mise en place d'une véritable gestion des ressources humaines (GRH) qui n'existe pas aujourd'hui. Cette revendication peut être aussi rapprochée du souhait parfois exprimé de stages en entreprises pour les enseignants, afin de les ouvrir davantage sur l'extérieur.
- Le souci que des enseignants débutants ne soient plus affectés dans les établissements sensibles ou difficiles et que les postes correspondants soient confiés à des professeurs ayant eu une formation adaptée. Ceux-ci devraient avoir des avantages compensatoires plus importants qu'aujourd'hui.
- Le souhait que soient augmentés les postes mis aux divers concours et que soient maintenus un nombre suffisant de titulaires remplaçants, afin d'éviter le recours à des vacataires ou contractuels pas ou très peu formés.

DES MÉTIERS D'ACCOMPAGNEMENT JUGÉS INDISPENSABLES

Ce besoin de recentrer le métier d'enseignant sur son cœur de cible se double du besoin de développer des métiers d'accompagnement spécifiques, traditionnels ou nouveaux, relevant

de l'éducation, de la vie scolaire, de la santé, de l'aide aux enfants en difficulté... Ces métiers doivent être articulés avec celui d'enseigner. Il est vrai qu'affirmer ces besoins c'est aussi affirmer la nécessité de moyens supplémentaires :

- Le manque de personnel médico-social est évoqué très fréquemment : infirmières, médecins et assistantes sociales, ainsi que dans les écoles et dans quelques collèges le manque de psychologues. Le rôle de ces personnels est jugé fondamental. On déplore aussi l'insuffisance d'enseignants spécialisés pour les élèves en grande difficulté. Dans la foulée, on se plaint de l'absence d'une médecine du travail pour les personnels, notamment enseignants.
- La suppression des surveillants et des aides-éducateurs est quasi unanimement regrettée, tant leur apport a semblé important à la vie de l'école ou de l'établissement, alors que le rôle des conseillers principaux d'éducation est peu cité. En revanche, celui des ATOSS est jugé trop souvent méconnu ou sous-estimé. On en tire argument pour affirmer que ce personnel ne devrait pas être décentralisé. Le rôle des aides ATSEM dans les écoles maternelles est souligné : on regrette d'autant plus l'absence de statut assurant des recrutements de qualité.
- Parmi les nouveaux métiers, le plus souvent cité est celui de responsable de la maintenance informatique et, dans les écoles, celui d'orthophoniste. Sont plus rarement cités les métiers d'aide-documentaliste, de médiateur entre l'École et les parents, de coordonnateur de ZEP, de responsable d'atelier-relais, de professeur-ressource.

LES DIRECTEURS D'ÉCOLE ET LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DEVRAIENT ÊTRE DE VÉRITABLES CHEFS D'ORCHESTRE

Dans l'enseignement primaire, on souhaite une reconnaissance accrue des responsabilités du directeur, en termes matériels et de prestige. De fait, la fonction de directeur d'école est mal connue des parents d'élèves. Si les enseignants souhaitent que soient accrues les responsabilités du directeur en tant qu'animateur et coordonnateur pédagogique, ils ne souhaitent pas qu'il devienne un supérieur hiérarchique ayant pouvoir de notation, ce qui n'interdit pas que parfois l'idée d'un statut analogue

à celui de chef d'établissement public local d'enseignement (EPL) soit avancée avec beaucoup de sérieux. Très souvent est évoquée la nécessité de décharges d'enseignement, mais certains insistent sur l'intérêt de continuer à enseigner au moins à temps partiel pour garder le contact avec la réalité. L'aide d'une secrétaire pouvant intervenir au moins à temps partiel est également mentionnée à de nombreuses reprises.

Dans l'enseignement secondaire, si une minorité de participants souhaite davantage d'autonomie de l'EPL, en revanche rares sont ceux qui souhaitent un réel renforcement des pouvoirs du chef d'établissement. Dans une infime minorité de réunions, il a été proposé que celui-ci choisisse ses collaborateurs ou qu'il donne au moins son avis. En particulier, les enseignants estiment que l'évaluation pédagogique doit rester du ressort exclusif des inspecteurs.

4.5 Comment former, recruter, évaluer les enseignants et mieux organiser leur carrière ?

En matière de formation et d'évaluation des enseignants, quatre thématiques ont structuré les débats : le recrutement, l'affectation, l'évaluation et la formation autour notamment de la question des IUFM.

LES CONCOURS DE RECRUTEMENT

En ce qui concerne les recrutements, l'opinion qui prévaut est que l'on ne devrait effectuer de recrutements que sur concours, de préférence nationaux, offrant des postes à temps complet. Le recours aux emplois précaires, c'est-à-dire à des candidats en échec aux concours et qui n'ont de surcroît reçu aucune formation est unanimement et fermement condamné. Au niveau de l'enseignement secondaire, on recommande le recours de façon limitée à des listes complémentaires pour garder une souplesse de gestion, mais sans conduire au contournement de la logique des concours. Par contre, pour le primaire, le nombre de postes sur listes complémentaires paraît tout à fait excessif et devrait être réduit de toute urgence : car cela conduit à priver les candidats en échec d'une année de formation supplémentaire tout en les contraignant à enseigner à temps complet ; ce système de recrutement apparaît pour le moins

contestable lorsqu'il atteint un ordre de grandeur comparable à celui des postes offerts aux concours. On considère qu'il y a là un dysfonctionnement majeur qui jette le discrédit sur les normes de compétences exigées pour la profession. On avance que seule une revalorisation des salaires permettrait de faire face au défi du renouvellement de 40% du corps enseignant avant 2011, au risque sinon d'avoir une croissance importante des emplois précaires non-qualifiés ou artificiellement « qualifiés » contre l'avis des jurys de concours et lancés dans les classes les plus difficiles sans aucune formation (on parle alors de « *cage aux lions* »).

Les exigences en termes de compétences pédagogiques, psychologiques et de communication sont jugées en général fort insuffisantes. Il conviendrait de reconsidérer l'importance exclusive des connaissances universitaires au niveau des concours de recrutement. L'évaluation des aptitudes professionnelles pourrait se faire à l'occasion d'un stage d'entrée dans le métier d'enseignant conçu non plus sur une seule, mais sur deux années avec une mise en autonomie progressive (système des tuteurs et des conseillers pédagogiques), au terme duquel on effectuerait un bilan des évaluations, en opérant dès lors une véritable sélection des candidats aptes ou bien inaptes à la fonction d'enseignant. Il conviendrait de proposer d'autres orientations au sein ou à l'extérieur de la fonction publique tant pour les stagiaires recalés aux évaluations en situation devant les classes qu'aux enseignants titulaires en échec durable devant leurs élèves.

L'AFFECTATION DES ENSEIGNANTS

On ne devrait pas affecter de néotitulaires dans les établissements classés en zones sensibles et dans des classes accueillant des enfants handicapés, car un surcroît de compétences et de qualifications y est indispensable. L'affectation dans des contextes difficiles devrait induire des contreparties financières, des décharges horaires et des formations spécifiques propres à attirer et à fixer les enseignants les plus expérimentés, qualifiés et compétents. Ainsi, ces postes deviendraient attractifs et seuls les enseignants volontaires pourraient les obtenir. Il ne s'agirait plus d'affectations par défaut et les équipes seraient ainsi plus soudées. On pourrait aussi capitaliser les expériences entre collègues et construire

des projets pédagogiques à long terme pour les élèves les plus fragiles ou en détresse.

L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

En matière d'évaluation des enseignants, les inspections sont jugées trop rares et leur fréquence inégale entre les disciplines, ce qui crée des injustices concernant l'avancement (on note aussi des variations en fonction des académies). Les critères d'évaluation ne sont pas suffisamment clairs et les pratiques constatées demeurent opaques, parfois infantilisantes ou purement répressives, ou constituent des évaluations sommatives sans intérêt pour la formation. Les inspecteurs devraient davantage avoir un rôle de conseil. Pour ce faire, on pourrait distinguer *a priori* des « *visites de conseil* » réalisées par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques et des « *visites d'évaluation* » réalisées par les seuls inspecteurs. Dans les conditions actuelles d'inspections trop brèves et épisodiques, l'évaluation au « mérite » fait peur aux enseignants et ils ne souhaitent pas non plus voir le rôle des chefs d'établissement se renforcer en matière d'évaluation. La situation est différente dans l'enseignement primaire, puisque certains souhaiteraient que les directeurs d'école soient considérés comme de véritables chefs d'établissement et donnent ainsi une note administrative aux enseignants, complétant celle de l'inspecteur. Les inspecteurs qui, faute d'expérience, manquent de connaissance des classes et des nouveaux publics devraient, dit-on, demeurer pour une partie de leur service des enseignants vivant au quotidien les évolutions du métier. La même remarque est émise au sujet des formateurs d'IUFM, notamment ceux qui sont investis des fonctions d'évaluation. Enfin, il est regretté qu'il n'y ait pas de possibilité d'aide à la mobilité professionnelle notamment pour les enseignants les plus en difficulté, surtout lorsque ces situations font l'objet de signalements réguliers de la part des parents.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

« *La formation délivrée par les IUFM est trop théorique* », cette remarque résume l'essentiel des critiques formulées à l'encontre d'une formation jugée à la fois très insuffisante dans ses moyens et inappropriée dans son contenu, autant au niveau de

la formation initiale que continue. L'aspect le plus saillant dans les synthèses consiste à déplorer la réduction de la formation continue à « *une peau de chagrin* ». Toutefois, les problèmes ne sont pas seulement d'ordre quantitatif : les contenus de formation ne répondent pas toujours à des besoins prioritaires ou évidents pour les professeurs. Les maquettes de formation devraient être déterminées par les enseignants eux-mêmes ou en concertation étroite avec eux.

Les formations en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, en communication, en gestion de classe et des conflits sont tout à fait insuffisantes, voire inexistantes, si bien que chaque professeur découvre les sources d'embarras au dernier moment, seul face à des classes difficiles et à des enfants ou à des adolescents à problèmes. L'essentiel de la formation se fait sur le terrain, encore faudrait-il bénéficier de conseils fournis par des professeurs expérimentés, tels que des tuteurs ou des conseillers pédagogiques. On pourrait aussi imaginer des visites pédagogiques entre collègues, à titre complémentaire des dispositifs déjà en place et qui ont de toute façon besoin d'être développés. Le nombre de visites de conseil pédagogique au cours des stages est jugé notablement insuffisant ; on passe aux visites d'évaluation sommative avant d'avoir reçu un nombre suffisant de visites de conseils (comprenant une évaluation formative). La confusion de l'évaluation sommative avec la formation est nuisible à cette dernière, car l'enseignant ne peut confier ses difficultés, mais doit chercher à dissimuler ses doutes et ses incertitudes dans l'optique de sa titularisation et de son futur avancement au mérite, la première note d'inspection étant importante pour toute la carrière. On déplore l'absence d'évaluation formative pour les stagiaires. Il faudrait aussi veiller à prendre du recul par rapport aux situations les plus inextricables en apparence dans les classes ; d'où l'intérêt exprimé dans nombre de synthèses pour une formation théorique dans le cadre des IUFM.

C'est pourquoi, il faudrait procéder à une redistribution des rôles respectivement attribués à la formation pratique ayant lieu sur le terrain et à la formation théorique en IUFM. Deux mesures devraient permettre de résoudre cette difficulté :

1. Les formateurs en IUFM devraient toujours conserver une classe ou des vacances dans un établissement scolaire témoignant de la variété et des évolutions de la profession

(on peut aussi songer à aménager des « périodes » de retour en responsabilité complète ou semi-complète sur le terrain tous les cinq ans).

2. La prise en charge des classes ne doit pas être brutale, mais progressive au cours des stages pratiques, tout d'abord accompagnée, puis autonome et enfin indépendante. La durée totale des stages doit ainsi être doublée. Les stages sont dès lors à prévoir sur deux ans afin d'expérimenter la variété des niveaux et des contextes d'enseignement tout en recevant des enseignements théoriques en alternance dans les IUFM, même si c'est la formation pratique qui, en formation initiale, doit s'accroître.

**Évaluation des enseignants :
l'opinion exprimée dans une enquête**

« Êtes-vous favorable ou opposé au fait que les enseignants soient évalués et rétribués en fonction de leurs efforts ou du type d'établissement dans lequel ils travaillent ? » est une question un peu composite, mais qui cherche à savoir si l'on est d'accord ou non avec l'idée de porter une appréciation qui tienne compte soit des difficultés objectives, soit de l'investissement des personnes. Elle recueille un large accord des parents, des jeunes et aussi des chefs d'établissement : trois quarts d'entre eux s'y disent favorable (les parents de milieu populaire y sont d'ailleurs plus souvent favorables que ceux des milieux moyens ou supérieurs). En revanche, la majorité des enseignants y sont opposés, surtout ceux du 1^{er} degré. Ce sont les agrégés qui sont le moins hostiles à cette idée, se partageant presque à parts égales entre les pour et les contre.