

Stéphanie Dos Santos, Robert Rakocevic
Sous la responsabilité de
Florence Lefresne et Bruno Trosseille



Les cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires

Étude de l'OCDE

Rapport national de base pour la France

Août 2012

Ce rapport a été élaboré dans le cadre d'une mission réalisée à la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation nationale, afin d'apporter une contribution à l'examen de l'OCDE intitulé : *Cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires*. Il a été rédigé conformément aux lignes directrices que l'OCDE a communiquées à tous les pays participants. Les opinions exprimées ne sont pas nécessairement celles de l'OCDE ou de ses pays membres. Pour plus d'informations sur l'examen de l'OCDE, veuillez consulter www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

Sommaire

INDEX DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	5
GLOSSAIRE TERMINOLOGIQUE.....	8
RÉSUMÉ STRATÉGIQUE	14
CHAPITRE 1 : LE SYSTÈME SCOLAIRE	17
CHAPITRE 2 : LE CADRE D'ÉVALUATION.....	22
2.1 STRATÉGIE ACTUELLE	22
2.2 CONTEXTE.....	30
2.3 MISE EN ŒUVRE	30
CHAPITRE 3 : L'ÉVALUATION SYSTÉMIQUE.....	34
3.1 PRATIQUES ACTUELLES	34
3.1.1 Cadre global d'évaluation systématique	34
3.1.2 Procédures utilisées dans l'évaluation systématique.....	38
3.1.3 Compétences nécessaires à l'évaluation du système scolaire et à l'utilisation des résultats	45
3.1.4 Utilisation des résultats de l'évaluation	46
3.2 MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION SYSTÉMIQUE.....	46
3.3 INITIATIVES	48
CHAPITRE 4 : L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES.....	49
4.1 PRATIQUES ACTUELLES	49
4.1.1 Cadre global d'évaluation des établissements scolaires	49
4.1.2 Procédures d'évaluation des établissements scolaires.....	51
4.1.3 Compétences nécessaires à l'évaluation des établissements scolaires et à l'utilisation des résultats	57
4.1.4 Utilisation des résultats de l'évaluation	59
4.2 MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	59
4.3 INITIATIVES	60
CHAPITRE 5 : L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS	62
5.1 PRATIQUES ACTUELLES	62
5.1.1 Cadre global d'évaluation des enseignants.....	62
5.1.2 Procédures d'évaluation des enseignants.....	68
5.1.3 Compétences nécessaires à l'évaluation des enseignants et à l'utilisation des résultats	72
5.1.4 Utilisation des résultats de l'évaluation des enseignants	72
5.2 MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS	73
5.3 INITIATIVES	76
CHAPITRE 6 : L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES	77
6.1 PRATIQUES ACTUELLES	77
6.1.1 Cadre global d'évaluation des élèves.....	77
6.1.2 Procédures d'évaluation des élèves.....	86
6.1.3 Compétences pour l'évaluation des élèves et l'utilisation des résultats	87
6.1.4 Utilisation des résultats de l'évaluation des élèves	88
6.2 MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES	89
6.3 INITIATIVES	91
CHAPITRE 7 : AUTRES TYPES D'ÉVALUATION	92
SOURCES.....	97
OPINIONS DES ACTEURS	97
AUTRES SOURCES.....	98
ANNEXES	110

CHAPITRE 2 : LE CADRE D'ÉVALUATION	110
ANNEXE N° 2.1.....	110
ANNEXE N° 2.2.....	111
ANNEXE N° 2.3.....	112
CHAPITRE 3 : L'ÉVALUATION SYSTÉMIQUE.....	113
ANNEXE N° 3.1.....	113
ANNEXE N° 3.2.....	114
ANNEXE N° 3.3.....	118
ANNEXE N° 3.4.....	120
CHAPITRE 5 : L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS	122
ANNEXE N° 5.1.....	122
ANNEXE N° 5.2.....	124
ANNEXE N° 5.3.....	125
ANNEXE N° 5.4.....	132
ANNEXE N° 5.5.....	133
ANNEXE N° 5.6.....	137

Index des sigles et abréviations

AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
APAE	Aide au pilotage et à l'autoévaluation des établissements
ATR	Loi relative à l'administration territoriale de la République
BOP	Budget opérationnel de programme (LOLF)
CAFEP	certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement dans les établissements d'enseignement privés du 2 nd degré sous contrat
CAPEPS	certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive
CAPES	certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPET	certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAPLP	certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel
CDD	contrat à durée déterminée
CDI	contrat à durée indéterminée
CE d'EPS	chargé d'enseignement d'EPS
CEDRE	cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons
Céreq	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CISAD	Centre de l'information statistique et de l'aide à la décision (DEPP)
CLAIR	collèges et lycées, pour l'ambition, l'innovation et la réussite
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CNIS	Conseil national de l'information statistique
COMCQ	Cellule organisation, méthodes et certification qualité (DEPP)
COP	Conseiller d'orientation psychologue
CPE	Conseiller principal d'éducation
CRPE	concours de recrutement des professeurs des écoles
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DAF	Direction des affaires financières (MEN)
DASEN	directeur académique des services de l'éducation nationale
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire (MEN)
DGRH	Direction générale des ressources humaines (MEN)
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
EIST	enseignement intégré de science et de technologie
EPL	établissement public local d'enseignement
ECLAIR	Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
EPS	éducation physique et sportive
EREA	établissement régionaux d'enseignement adapté
ESLC	Étude Européenne sur les compétences linguistiques
ÉSEN	École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
FEJ	Fonds d'expérimentation pour la jeunesse
FSU	Fédération syndicale unitaire
HCE	Haut Conseil de l'éducation
HCéé	Haut Conseil de l'évaluation de l'École
HCI	Haut Conseil à l'intégration
IA-IPR	inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional
IA-DSDEN	inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale
ICoTEP	Indicateurs communs pour un tableau de bord de l'Éducation Prioritaire
IEA	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (International

	Association for the Evaluation of Educational Achievement)
IEN-CCPD	inspecteur de l'éducation nationale chargé d'une circonscription du premier degré
IEN-EG	inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'enseignement général
IEN-ET	inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'enseignement technique et professionnel
IEN-IO	inspecteur de l'éducation nationale en charge de l'inspection et de l'orientation
IFE	Institut français de l'éducation
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
IGF	Inspection générale des finances
INRP (ex)	Institut national de la recherche pédagogique
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IM	Institut Montaigne
IPES	Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré
IREDU	Institut de recherche sur l'éducation : Sociologie et économie de l'éducation
IVAC	Indicateurs de valeur ajoutée des collèges
IVAL	Indicateurs de valeur ajoutée des lycées
LOLF	Loi organique n° 2001-692 du 1 ^{er} août 2001 relative aux lois de finances
MEDEF	Mouvement des entreprises en France
MEN	Ministère de l'éducation nationale
MIREI	Mission aux relations européennes et internationales (DEPP)
PACEM	Projet pour l'acquisition des compétences par les élèves en mathématiques
PE	professeur des écoles
PEGC	professeur d'enseignement général de collège
PEEP	Fédération des Parents d'Élèves de l'Enseignement Public
PEPS	professeur d'éducation physique et sportive
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PLP	professeur de lycée professionnel
PAP	Projet annuel de performances (annexe au projet de Loi de finances)
PE	Professeur des écoles
PEEP	Fédération des Parents d'Élèves de l'Enseignement Public
PES	Professeur des écoles stagiaire
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PSE	École d'Économie de Paris
RAP	Rapport annuel de performances (annexe au projet de Loi de règlement des comptes et rapport de gestion)
RAR	réseau « ambition réussite »
RASED	réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficultés
REP	Réseau d'enseignement prioritaire
RERS	<i>Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche</i>
RGPP	Révision Générale des Politiques Publiques
RRS	Réseaux de Réussite Scolaire
SGEN-CFDT	Syndicat général de l'Éducation nationale – Confédération française démocratique du travail
SEGPA	section d'enseignement général et professionnel adapté
SIEI	Système interministériel d'échange d'information (MEN)
SIVIS	Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire
SNPDEN	Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale
SSA	Services statistiques académiques

STAPS	sciences et techniques des activités physiques et sportives
T1	Enseignant néo-titulaire, en première année d'exercice
T2	Enseignant néo-titulaire, en deuxième année d'exercice
UNSA-Éducation	Union nationale des syndicats autonomes-Éducation
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

Glossaire terminologique

Chacun des mots contenus dans le glossaire est signalé par un astérisque lors de sa première occurrence dans le texte.

Académie	Circonscription administrative du <u>ministère de l'éducation nationale</u> et du <u>ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche</u> . Elle est dirigée par un <u>recteur d'académie</u>
Administration centrale : (de l'éducation nationale)	Ministère de l'éducation nationale, avec un ensemble de directions, services et bureaux qui le constituent, ainsi que les inspections générales, les organismes « rattachés » (tels que l'Observatoire national de la sécurité des établissements scolaires et de l'enseignement supérieur) et les organismes « consultatifs » (tels que le Haut Conseil de l'éducation)
Audits de modernisation de l'État	Programme d'audits systématiques des administrations de l'Etat mis en place en 2005. Les audits de modernisation s'inscrivent dans la logique de la LOLF (loi organique relative aux lois de finances de 2001), qui réforme profondément les règles budgétaires et les modes de gestion publique en les orientant vers une logique de résultats. Tous les deux mois, chaque ministère doit identifier au moins un service, une procédure ou une fonction significative, pour procéder à son audit en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité du point de vue des usagers, des fonctionnaires ou des contribuables
Autorités académiques	Recteur et ensemble des différents corps d'inspection territoriale d'une académie
Baccalauréat	Évaluation diplômante des élèves sanctionnant la fin des études secondaires
Bassin d'enseignement	Organisation infradépartementale de travail en commun, au service de l'animation et de la cohérence de l'action pédagogique au sein duquel peuvent s'exprimer des solidarités de proximité entre les niveaux d'enseignement et les établissements d'un même niveau
CARDIE	Conseillers académiques recherche-développement, innovation et expérimentation. Les CARDIE, situés dans chaque académie, font le lien entre l'administration centrale et les établissements qui mettent en place des expérimentations et des actions innovantes
Circonscription (administrative)	Division territoriale où l'Etat intervient à travers ses services déconcentrés
Circonscription (du premier degré)	Ensemble d'écoles rattachées à un collège et correspondant à une zone d'inspection et d'animation pédagogique. La circonscription est sous la responsabilité d'un IEN du 1 ^{er} degré

Circulaire	Dans la <u>fonction publique</u> française, une circulaire est une consigne sur le fond ou la procédure du service, rédigée par un <u>chef de service</u> à l'intention de ses subordonnés
Collège académique	Il regroupe les inspecteurs généraux qui ont la responsabilité de l'enseignement de leur discipline ou de leur domaine d'activité, au niveau de l'académie
Commission administrative paritaire, dans la fonction publique française (CAP)	Constituées par corps* et composées en nombre égal des représentants de l'administration et des représentants du personnel, les CAP sont des instances de représentation et de dialogue. Elles représentent des agents titulaires de la fonction publique, mais ont un caractère purement consultatif auprès de l'employeur
Commune	La plus petite division administrative du territoire national
Concours (d'accès à la fonction publique)	Contrairement à un examen, dont la réussite dépend de l'acquisition d'un certain nombre de points et qui ne suppose pas un nombre limité de places ni de lauréats, le concours est une épreuve ou un ensemble d'épreuves mettant en <u>compétition</u> des candidats pour accéder à une fonction publique avec un nombre limité de lauréats
Conseil d'administration	Composé de différents acteurs de l'établissement (de direction, pédagogique, éducatif), de représentants politiques, de parents d'élèves (et d'élèves, au lycée). Organe délibératif, il fixe les principes de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative dont disposent les établissements, adopte le projet d'établissement, le règlement intérieur de l'établissement, son budget, et établit chaque année un rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement et ses conditions matérielles de fonctionnement
Conseil de classe	Instance qui assure l'évaluation du travail, des résultats, des motivations et du comportement d'un élève à l'intérieur de l'établissement scolaire sur une période donnée. Il se réunit à la fin de chaque trimestre
Conseil d'école	À la fois la structure de concertation et la réunion rassemblant tous les intervenants de l'école et les parents d'élèves. C'est l'occasion d'assurer la communication avec les parents, de leur rendre compte de ce que font leurs enfants à l'école
Conseil d'établissement (dans l'enseignement privé)	Unique organe décisionnel d'un établissement scolaire privé sous contrat. Il se compose de représentants de tous les membres de la communauté éducative (personnel de direction, d'enseignement, éducatif, parents d'élèves, élèves)

Conseil des maîtres	À la fois la structure de concertation et la réunion hebdomadaire (ou moins fréquente selon les écoles) où les enseignants et le directeur d'école se réunissent pour régler des problèmes administratifs et pédagogiques rencontrés
Conseiller d'orientation psychologue	Psychologue travaillant en EPLE ayant pour mission d'écouter, d'informer et donner des conseils en matière d'orientation scolaire et professionnelle aux élèves
Conseiller pédagogique	Enseignant maître-formateur qui exerce ses activités sous la responsabilité de l'inspecteur de l'éducation nationale dont il est le collaborateur direct. Son action s'inscrit dans le cadre du programme de travail de circonscription arrêté par l'inspecteur
Conseiller principal d'éducation (CPE)	À la fois gestionnaire de la vie scolaire et animateur d'équipe, le conseiller principal d'éducation tient une place de médiateur essentielle au sein de l'établissement, notamment entre les élèves et l'administration
Conseil pédagogique	Conseil présidé par le chef d'établissement ayant pour mission de favoriser la concertation entre les enseignants, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaire
Contrôle continu	Évaluation des connaissances et des savoirs des élèves, faite par les enseignants tout le long du processus de scolarité
Contrôle en cours de formation (CCF)	Modalité de contrôle continu dans l'enseignement professionnel
Corps (fonction publique française)	Division principale de la fonction publique française correspondant à un statut, un ensemble d'attributions et une grille de paie (ex. « corps des professeurs agrégés »), elle-même divisée en <u>grades</u> ou classes composés d'échelons
Décret	Acte exécutoire à portée générale ou individuelle pris par le <u>Président de la République</u> ou par le <u>Premier ministre</u> qui exerce le pouvoir réglementaire (art. 21 de la <u>Constitution</u>)
Département	Second niveau de division territoriale de la <u>République française</u> (inférieur à la région, supérieur à la commune), à la fois <u>collectivité locale décentralisée</u> , <u>circonscription administrative déconcentrée</u> et <u>circonscription électorale</u>
Directeur académique des services départementaux de l'éducation nationale (DASEN)	Nommé par décret du Président de la République, sur proposition du ministre chargé de l'éducation nationale, il est l'un des adjoints au recteur et son représentant à l'échelon départemental
Directeur d'école	Enseignant ayant à sa charge les fonctions d'administration et de gestion d'une école

Direction des services départementaux de l'éducation nationale	Entité rassemblant les services de l'éducation nationale à l'échelon départemental. Ces directions, qui varient d'un département à l'autre, sont chargées de mettre en œuvre l'action éducatrice et de gérer les personnels et les établissements dans le cadre de l'application de la stratégie académique
École	Écrit avec une minuscule, le nom signifie l'unité d'enseignement primaire. Il existe deux types d'écoles : maternelles (enseignement de 3 à 6 ans) et élémentaires (enseignement de 6 à 11 ans). Écrit avec une majuscule, le nom est synonyme du système éducatif
Éducation prioritaire (la politique de)	Politique qui vise à corriger les effets des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire dans les écoles et les établissements les plus défavorisés. Actuellement, l'éducation prioritaire comprend les écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (Éclair) et les réseaux de réussite scolaire (RRS)
Équipe éducative	Ensemble des acteurs pédagogiques (enseignants), éducatifs (conseillers principaux d'éducation, assistants d'éducation) et de direction (directeur d'école/chef d'établissement et son adjoint) d'une unité d'enseignement
Équipe pédagogique	Ensemble des enseignants d'une unité d'enseignement
Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel	Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel sont des <u>établissements publics</u> assurant la recherche et l'enseignement supérieur, et jouissant de la <u>personnalité morale</u> et de l'autonomie pédagogique et scientifique, administrative et financière
Établissements publics locaux d'enseignement (EPL)	Établissements scolaires d'enseignement secondaires (ou, exceptionnellement, primaire) créés par la 1 ^{re} loi de décentralisation de 1983, qui ont le statut d' <u>établissements publics à caractère administratif</u> . Ce sont donc juridiquement des <u>personnes morales de droit public</u> . Placés sous la responsabilité d'un chef d'établissement, ils sont gérés par un <u>conseil d'administration</u> et dispose d'une relative autonomie administrative, financière et pédagogique
Expérimentations	Dispositifs, parfois dérogatoires, intégrés dans les projets d'école ou d'établissement, en rapport avec les priorités académiques
Livret scolaire	Outil de liaison entre les niveaux d'enseignement (primaire-collège, collège-lycée) contenant les résultats et les appréciations sur le travail et le comportement de l'élève
Loi constitutionnelle	Loi souveraine qui modifie, abroge ou complète des dispositions de la Constitution

Lois de finances	Dans les <u>finances publiques françaises</u> , une loi de finances est une <u>loi</u> dont le but est de présenter les recettes et les dépenses de l' <u>État</u> . Elle constitue le cadre qui permet au <u>Parlement</u> d'approuver le <u>budget de l'État</u>
La loi de règlement et rapport de gestion	Loi qui arrête le montant définitif des recettes et des dépenses du budget auquel elle se rapporte, ainsi que le résultat budgétaire qui en découle. Elle présente le résultat de l'exécution en comptabilités budgétaire et générale et comprend un volet « performance » qui permet au Parlement d'apprécier la qualité de la gestion des politiques publiques
Loi d'orientation	Loi qui, pour l'ensemble d'une matière, fixe une politique globale à réaliser en un temps plus ou moins long et prend les dispositions nécessaires à cet effet dès ce moment
Loi de programme	Apparues sous la III ^e République afin de permettre la réalisation d'investissements de grande ampleur, les lois de programme sont destinées à étendre les perspectives financières de l'État au-delà du cadre annuel. Elles déterminent les objectifs de l'action économique et sociale de l'Etat
Loi organique	<u>Loi</u> complétant la Constitution afin de préciser l'organisation des pouvoirs publics
Mélusine	Application regroupant les objectifs et les indicateurs de la performance scolaire
Personnalité morale	<u>Entité</u> juridique abstraite, généralement un groupement, dotée de la <u>personnalité juridique</u> , à l'instar d'une <u>personne physique</u> (un être humain)
Personnel de direction	Directeurs d'écoles, principaux et proviseurs
Personnels d'encadrement	Personnels qui exercent leur fonction dans les établissements publics d'enseignement, à l'administration centrale de l'éducation nationale ou dans des services extérieurs. Leurs responsabilités sont de nature administrative et/ou pédagogique
Principal	Chef d'établissement exerçant ses fonctions dans un collège
Proviseur	Chef d'établissement exerçant ses fonctions dans un lycée
Recteur	Nommé par décret du Président de la République en conseil des ministres, le recteur exerce dans l'académie les missions relatives au contenu et à l'organisation de l'action éducatrice et représente le ministre chargé de l'éducation nationale au sein de l'académie et des départements qui la constituent. Il est responsable de la totalité du service public de l'éducation dans l'académie, de la maternelle à l'université, et exerce aussi des compétences dans le domaine de l'enseignement privé sous contrat

Rectorat	Siège d'une académie
Région	Premier niveau de division territoriale, avec le statut de collectivité territoriale et un pouvoir réglementaire, mais sans autonomie législative
Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP)	Programme d'analyses des missions et des actions de l'État, suivies de la mise en œuvre de scénarios de réformes structurelles. Lancé en 2007, il a pour objectif la réforme de l'État, la baisse des dépenses publiques et l'amélioration des politiques publiques
Socle commun de connaissances et de compétences	Introduit dans la loi en 2005, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes que tout élève doit acquérir à la fin de la scolarité obligatoire et qui sont jugées nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen

Résumé stratégique

1. Il existe actuellement une grande variété de stratégies d'évaluation au sein des différentes administrations françaises. En ce qui concerne l'évaluation de l'éducation, elle se caractérise par un foisonnement de dispositifs, dont il n'est pas toujours aisé d'avoir une vision globale et cohérente. Cependant, une vue d'ensemble est nécessaire pour éclairer les acteurs et les usagers de l'École, en particulier à un moment où le cadre d'évaluation est en pleine évolution. C'est la raison pour laquelle le présent rapport se donne pour double objectif d'offrir des repères utiles face à la complexité de l'évaluation au sein système éducatif français et d'établir des liens entre les dynamiques qui la sous-tendent.
2. Le présent rapport s'inscrit dans un contexte politique nouveau. Le Gouvernement issu des élections de juin 2012 a en effet mis en place une large concertation sur l'École intitulée « Refondation de l'école » dans le but d'aboutir à l'adoption d'une nouvelle loi d'orientation. Les questions d'évaluation figurent explicitement au programme de cette concertation (<http://www.refondonslecole.gouv.fr/>).

- **La méthodologie**

3. Sur le plan méthodologique, la diversité des pratiques évaluatrices a amené à travailler sur un nombre important de sources, citées en fin de document. Des textes appartenant au cadre législatifs (Code de l'éducation, lois) et réglementaire (décrets, arrêtés, circulaires, etc.) y côtoient des rapports et enquêtes officiels, ainsi que des travaux de recherche. Les entretiens que nous avons eu l'occasion de mener au sein de plusieurs directions ministérielles et des inspections générales et déconcentrées, ainsi que les sites Internet des associations et syndicats, ont permis de recenser les opinions des acteurs principaux de la communauté éducative.
4. Outre la bibliographie, l'appareil paratextuel que nous avons mis en place comprend un index des sigles et des abréviations, un glossaire terminologique et plusieurs documents annexes. Certaines définitions des termes dans le glossaire ont été empruntées à différentes sources nationales, tels que le site officiel du Ministère de l'éducation ou encore le portail du Gouvernement. Les annexes doivent être considérées comme indissociables du texte principal, qu'elles prolongent à plus d'un égard tout en lui permettant de rester dans les limites du nombre de pages imparti.

- **Le chapitre sur le cadre (global) d'évaluation**

5. Ce chapitre aborde, de façon synthétique, les principaux dispositifs d'évaluation : celle des individus (élèves et personnels), des unités du système éducatif (écoles, établissements scolaires et académies) et du système éducatif dans sa globalité. Il aborde également l'ensemble des acteurs aux compétences diverses – allant des statisticiens aux spécialistes de politiques éducatives et aux inspecteurs, en passant par les magistrats, vigies des comptes publics. Il ne néglige pas pour autant le fait que la culture de l'évaluation de l'École en France est relativement récente, contrairement aux pratiques de contrôle et de certification. Il montre que la France mobilise largement les nouvelles technologies de l'information au service de l'évaluation, qu'elle combine avec des pratiques datant d'époques antérieures. Il souligne que la majeure partie des données ainsi produites – sur l'état, le fonctionnement et les évolutions de l'École dans le contexte actuel, marqué par la décentralisation – sont rendues publiques. Néanmoins, ce chapitre met également en évidence deux points qui peuvent interpeller. D'une part, la richesse des évaluations n'entraîne pas nécessairement une amélioration des résultats ; d'autre part, le cadre global d'évaluation est très majoritairement défini par l'Administration de l'éducation, qu'il s'agisse de l'élaboration des stratégies d'évaluation ou de leur mise en œuvre.

- **Le chapitre sur l'évaluation systémique**

6. Une dualité de procédures et d'acteurs fait l'objet de ce chapitre. En effet, le système éducatif français est évalué, d'une part, par un ensemble hétérogène de dispositifs qui rendent compte de sa qualité et de son équité, ainsi que de son efficacité interne et externe ; d'autre part, il existe une procédure d'évaluation homogène et régulière dans le but d'une meilleure gestion budgétaire et comptable de l'État. Quant aux acteurs, on distingue également deux grandes catégories : les uns relèvent des administrations publiques que l'État a mandatées pour évaluer les différents aspects du système éducatif ; les autres rassemblent les acteurs de « second plan », majoritairement associatifs et syndicaux, qui évaluent l'École de leur propre initiative.
7. Parmi les atouts majeurs du cadre d'évaluation systémique, il convient d'évoquer le rôle de la direction ministérielle en charge « de l'évaluation, de la prospective et de la performance ». Bien que tous nos interlocuteurs n'aient pas été d'accord sur ce point, cette direction bénéficie d'un accès privilégié aux systèmes d'information et fournit des éléments de régulation du système, tout en assurant une cumulativité et une pérennité des connaissances sur l'École. Concernant les défis majeurs qui se posent à l'évaluation systémique, le chapitre insiste sur le point évoqué au sujet du cadre global, à savoir la faible articulation entre les résultats des évaluations et l'amélioration des pratiques.

- **Le chapitre sur l'évaluation des établissements**

8. Le point central abordé ici est le fait que l'évaluation des établissements des premier et second degrés en France a des formes variées. Inscrite dans les différentes lois d'orientation (1989, 2005) et rendue obligatoire pour tous les établissements (école, EPLE, public, privé sous contrat), elle diffère de territoire en territoire. En effet, les « académies » (principales circonscriptions territoriales) mettent en place les méthodes d'évaluation qui leur semblent les plus efficaces et disposent, pour ce faire, de différents outils. Chaque établissement est soumis à une double contractualisation obligatoire – « projet d'établissement » et « contrat d'objectifs » – faisant l'objet d'un rapport annuel d'avancement transmis aux autorités académiques. De plus, il existe des indicateurs d'aide au diagnostic, au pilotage, à l'évaluation et au suivi des établissements.
9. L'évaluation des établissements est à la charge des corps d'inspection, des autorités académiques, ainsi que des chefs d'établissement, à qui l'on demande de plus en plus d'effectuer des auto-évaluations et d'élaborer un bilan des actions mises en place dans leur établissement. Les objectifs poursuivis sont multiples. Pour l'administration centrale et les autorités académiques, il s'agit de s'assurer que les programmes, les objectifs nationaux, ainsi que les politiques éducatives qu'elles impulsent sont respectés et appliqués au sein de tous les établissements. Pour les établissements eux-mêmes, il s'agit de construire, à travers l'évaluation, une représentation de leur valeur ajoutée. Les résultats de l'évaluation des établissements sont exploités dans le dialogue de gestion établissement-académie et académie-administration centrale, ainsi que dans l'évaluation des chefs d'établissement.

- **Le chapitre sur l'évaluation des enseignants**

10. Fonctionnaires de l'État ou agents contractuels de droit public ou privé, les enseignants français sont soumis à une évaluation de leurs pratiques, qui intervient à la fin du stage de professionnalisation et au cours de la carrière. Comme le montre ce chapitre, les corps d'inspection compétents assurent, à des rythmes variables, l'inspection-notation pédagogique de tous les enseignants, tandis que les chefs d'établissement s'occupent annuellement de l'appréciation-notation administrative des professeurs du second degré. L'évaluation pédagogique et administrative permet essentiellement d'apprécier la qualité des enseignements et leur conformité aux programmes et aux normes, ainsi que l'assiduité et la ponctualité des personnels.

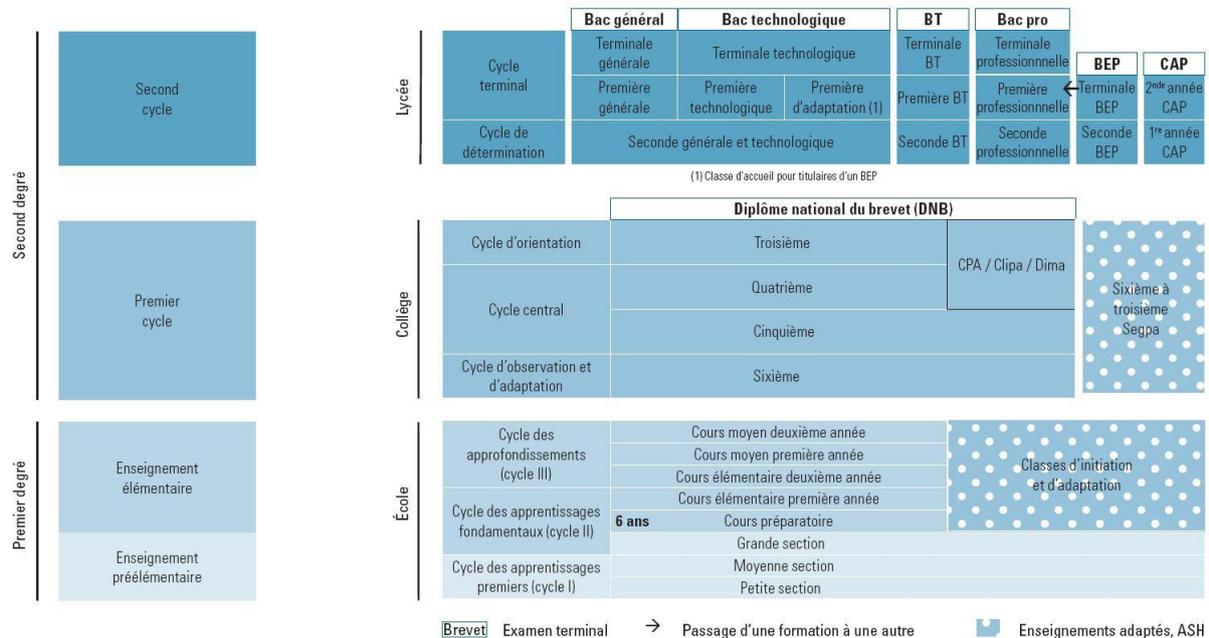
11. La moyenne des notes attribuées a un impact direct sur la progression de carrière et donc sur le niveau de rémunération. À condition d'intervenir de façon régulière pour l'ensemble des enseignants, l'évaluation pourrait contribuer à un traitement équitable des personnels. En effet, la note est encadrée par une fourchette limitée de valeurs, au sein de grilles uniques (départementales ou nationales), et régit réglementairement le passage d'échelon et d'indice salarial.
12. Conçues davantage comme un suivi d'activité que comme une véritable évaluation, l'inspection et l'appréciation/notation administrative ne situent guère le travail des enseignants dans le contexte de l'établissement et de l'équipe pédagogique. Le conseil et l'accompagnement professionnels y semblent tenir un rôle secondaire, de même que les procédures d'évaluation paraissent peu corrélées à la formation continue des enseignants. Aussi, les pratiques d'auto-évaluation et d'évaluation collégiale (*peer review*) des enseignants sont encore quasi-inexistantes. Enfin, les résultats des évaluations ne sont pas exploités dans le pilotage du système éducatif.

- **Le chapitre sur l'évaluation des élèves**

13. La mesure des acquis des élèves est au centre du fonctionnement, du pilotage et de l'évaluation du système éducatif français et de ses différents échelons (académies, départements, circonscriptions, établissements). À cet effet, de nombreuses formes d'évaluations cohabitent selon les objectifs qui leur ont été assignés. Le contrôle continu, évaluation à la fois formative et sommative, suit l'élève tout au long de son parcours scolaire. Il permet aux enseignants de mesurer l'évolution des apprentissages, et de mettre en place, le cas échéant, des dispositifs de remédiation pour les élèves en difficulté. Les évaluations nationales diplômantes attestent de l'acquisition d'un niveau de connaissances et de compétences permettant de passer à l'échelon éducatif supérieur ou d'entrer dans la vie active. Enfin, les évaluations externes, le plus souvent sur échantillon, permettent de mesurer l'efficacité des politiques éducatives mises en place par l'administration centrale ainsi que l'évolution des acquis des élèves.
14. L'évaluation interne des élèves (contrôle continu, socle commun de connaissance et de compétences) est à la charge de leurs enseignants. En revanche, toutes les évaluations externes, certificatives ou pas, sont définies et mises en œuvre par les différentes directions en charge de l'enseignement au sein du Ministère.
15. La responsabilité de l'évaluation des élèves est très largement partagée par l'ensemble des acteurs du système éducatif. L'administration centrale définit les principes, les modalités, ainsi que les finalités des évaluations. Les autorités académiques et les chefs d'établissement ont la responsabilité de la mise en place et du bon déroulement des évaluations. Enfin, les enseignants sont tenus de fournir des éléments périodiques d'évaluation des élèves aux familles et à l'établissement.

Chapitre 1 : Le système scolaire

• Diagramme du système éducatif français par niveau d'enseignement



Source : *L'Etat de l'école 2011*

16. L'instruction est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes, âgés de 6 à 16 ans, résidant sur le territoire français, quelle que soit leur nationalité (article L. 131-1 du code de l'éducation). Cette instruction peut être donnée soit dans les établissements scolaires publics ou privés, soit dans la famille.

17. A la rentrée 2010, le système éducatif français comptait **12 167 200 élèves** : **6 664 300** élèves dans l'enseignement primaire et **5 502 900** élèves dans l'enseignement secondaire.

• Les unités d'enseignement

18. Les unités d'enseignement en France se divisent en trois catégories : les écoles primaires, les établissements scolaires de l'enseignement secondaire, et les établissements à dispositifs particuliers.

19. Répartition des unités d'enseignement :

- **48 522** écoles d'enseignement primaire publiques ;
- **5 276** écoles d'enseignement primaire privées ;
- **7 882** établissements scolaires d'enseignement secondaire publics ;
- **3 493** établissements scolaires d'enseignement secondaire privés ;
- **6 642** écoles d'enseignement primaire classées éducation prioritaire ;
- **1 078** établissements scolaires d'enseignement secondaire classés éducation prioritaire ;
- **72 893** unités d'enseignement au total.

▪ *Les écoles d'enseignement primaire publiques*

20. Les écoles d'enseignement primaire n'ont pas de statut d'établissement scolaire. Elles n'ont ni personnalité juridique, ni autonomie financière. Elles sont gérées financièrement par la commune, dont elles sont la propriété (articles L. 212 du Code de l'éducation). L'administration centrale, quant à elle, prend en charge la rémunération du personnel enseignant.
21. Il n'existe pas de chef d'établissement dans les écoles primaires. Elles sont sous la responsabilité de l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) du 1er degré de la circonscription qui est responsable des questions éducatives et pédagogiques. Les écoles de plus de deux classes doivent, en revanche, être sous la direction d'un directeur d'école. Le directeur n'a pas un statut de personnel de direction. C'est une fonction attribuée à un enseignant du primaire déchargés partiellement ou totalement de ses heures d'enseignement (selon le nombre de classes de leur école). L'IEN de circonscription est entouré de conseillers pédagogiques. Enseignants maître-formateurs, ils ont pour mission d'accompagner les enseignants des écoles de leur circonscription dans leurs fonctions, d'assurer leur formation continue, de répondre aux besoins d'enseignants en difficultés.
22. Trois instances organisent le fonctionnement des écoles primaires : le conseil d'école, le conseil des maîtres et le conseil des maîtres de cycles (Décret no 90-788 du 6 septembre 1990) :
- **le conseil d'école** est composé du conseil des maîtres, du maire et du conseiller municipal chargé des affaires scolaires, des représentants élus des parents d'élèves, du délégué départemental de l'éducation chargé de visiter les écoles. Il se réunit au moins une fois par trimestre. Il adopte le projet d'école, établit le projet d'organisation de la semaine scolaire, vote le règlement intérieur de l'école, donne son avis sur toutes les questions concernant le fonctionnement de l'école (dont les activités périscolaires, la restauration scolaire, les actions pédagogiques et l'utilisation des moyens), donne son accord sur l'organisation d'activités complémentaires.
 - **le conseil des maîtres** est composé de l'équipe pédagogique (directeur, ensemble des enseignants de l'école, des membres du réseau d'aides spécialisées). Il se réunit, sous la présidence du directeur, au moins une fois par trimestre, en dehors de l'horaire d'enseignement et chaque fois que le président le juge utile ou que la moitié de ses membres en fait la demande.
Il donne son avis sur l'organisation du service et sur tous les problèmes concernant la vie de l'école.
 - **le conseil des maîtres de cycle** est constitué des membres de l'équipe pédagogique exerçant dans un cycle. Le conseil de cycle est présidé par un membre choisi en son sein. Lorsqu'une école élémentaire compte trois ou quatre classes, le conseil des maîtres de cycle rassemble tous les maîtres de l'école. Il fait le point sur la progression des enfants dans l'acquisition des diverses compétences définies pour ce cycle. C'est lui qui formule les propositions concernant le passage des élèves d'un cycle à l'autre ou leur maintien dans le cycle.

▪ *Les établissements publics locaux d'enseignement (EPL)*

23. Les EPLE sont des établissements d'enseignement secondaire qui concerne les élèves de 11 à 18 ans. Ils sont divisés en plusieurs entités. Les collèges, établissements d'enseignement secondaire inférieur accueillent les élèves de 11 à 15 ans. Les lycées, établissements d'enseignement secondaire supérieur accueillent les élèves de 15 à 18 ans. Il existe trois types de lycées : les lycées d'enseignement général, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées d'enseignement professionnel.
24. Les EPLE sont à la charge des départements pour les collèges et des régions pour les lycées en ce qui concerne leur financement (infrastructures, équipements, salaires des personnels de services, cantines scolaires). En revanche, les chefs d'établissements, les intendants, leurs secrétaires, les

conseillers principaux d'éducation, le personnel médical et les conseillers d'orientation psychologique étant des fonctionnaires, ils sont tous rémunérés par l'Etat.

25. Les chefs d'établissements de l'enseignement secondaire public sont d'anciens membres de la communauté éducative (des enseignants, des CPE, des COP) et sont recrutés selon trois voies : par concours, par liste d'aptitude ou par détachement. A la suite de leur recrutement, ils effectuent deux années en alternance de formation et stage en tant que chef d'établissement adjoint. Ils sont ensuite titularisés ou recalés selon leur évaluation de fin de stage. Une fois titularisé, ils sont le plus souvent nommés d'abord adjoint puis principal (en collège) ou proviseur (en lycée).
26. Nommés par le ministre (via le recteur d'académie), il représente l'Etat au sein de l'établissement, est responsable de l'ordre dans l'établissement et veille au bon déroulement des enseignements, de l'information, de l'orientation et du contrôle des connaissances des élèves (code éducation art R421 8 à 13). Il est secondé par un adjoint qui l'aide dans l'exécution des tâches administratives et pédagogiques. Les chefs d'établissement adjoint sont recrutés et nommés selon les mêmes modalités que les chefs d'établissement.
27. Les EPLE possèdent trois instances de décisions : le conseil d'administration, le conseil pédagogique et le conseil de classe.
28. Le conseil d'administration est composé selon un principe tripartite. Un tiers des membres est composé de l'équipe de direction de l'établissement, des représentants des collectivités territoriales, ainsi que des personnalités qualifiées ; un autre tiers représente les personnels de l'établissement et un troisième tiers représente les parents d'élèves et les élèves. Le nombre des membres du conseil d'administration est de trente dans les lycées et dans les collèges qui ont plus de 600 élèves et de 24 dans les collèges de moins de 600 élèves et dans les établissements d'éducation spéciale.
29. Le conseil pédagogique est une instance de consultation des enseignants sur la politique éducative de l'établissement. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement, qui inclut les propositions d'expérimentations pédagogiques.
30. Le conseil de classe se réunit tous les trimestres. Il concerne chaque classe d'un établissement scolaire. Lors de ce conseil, le chef d'établissements ou son adjoint, le CPE responsable et les enseignants de la classe se réunissent pour faire un bilan des résultats des élèves. A cette occasion, un bulletin de note sur chaque élève est rempli et commenté par les enseignants (chaque enseignant fait une moyenne, sur 20, des notes obtenus par chaque élève dans sa discipline). C'est lors des conseils de classes que les décisions d'orientation sont prises et soumises à l'élève (au vu de ses résultats).
31. La France a la particularité de distinguer la mission pédagogique, confiée aux enseignants, et la mission éducative au sein des EPLE. Les questions relevant du domaine éducatif (problèmes de disciplines, retard, absences...) sont à la charge du conseiller principal d'éducation (CPE), secondé par des assistants d'éducation qui prennent en charge les élèves en dehors des heures d'enseignement (interclasses, récréations, heures de repas...).
- *Les établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté*
32. Les Établissements régionaux d'enseignement adaptés (EREA) sont des EPLE dont la mission est de prendre en charge des adolescents en grande difficulté scolaire ou sociale, ou en situation de handicap. En 2005, il existe 80 EREA qui accueillent plus de 10 000 élèves, dont 50% dans des internats. Ces élèves suivent les programmes de collège, de lycée général, technologique ou professionnel mais avec des enseignements et des pédagogies adaptés à leurs difficultés. L'objectif étant que chaque élève ne quitte pas l'EREA avant d'avoir obtenu un diplôme de CITE 3.

33. Les Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) sont des classes mises en place au sein d'un EPLE (collège) pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables. Elles comptent en 2011 près de 96 000 élèves. L'objectif étant de faire acquérir à ces élèves les connaissances et les compétences de base du socle commun, de leur construire un projet professionnel et de les préparer à une certification de CITE 3, en général le Certificat de formation générale (Cf. chapitre 6).

▪ *Les établissements de l'éducation prioritaire*

34. Depuis la rentrée 2011, les dispositifs d'éducation prioritaire sont devenus des écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ECLAIR) ou des réseaux de réussite scolaire

35. Le programme ECLAIR, issue de plusieurs programmes préexistants a été mis en place à la rentrée 2011 et concerne 2 436 établissements (dont 11 établissements privés sous contrat). Il regroupe les écoles et collèges des anciens réseaux « ambition réussite » (RAR) créés en 2006, et les collèges et lycées du programme collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (CLAIR) créé mis en place à la rentrée 2010. Le programme ECLAIR se fixe trois objectifs :

- **améliorer le climat scolaire, faire reculer le décrochage scolaire, l'absentéisme et les conduites à risque.** Des commissions de vie scolaire sont mises en places dans chaque établissement pour trouver des solutions adaptées pour les élèves qui dérogent aux règles communes ;
- **favoriser l'égalité des chances et faciliter la réussite de chacun.** Des préfets d'études sont nommés pour le suivi individualisé des élèves ;
- **renforcer la stabilité des équipes.** Contrairement au mode d'affectation national (les enseignants choisissent des préférences académiques pour leur affectation, ils sont ensuite affectés dans un établissement par l'académie), les enseignants qui souhaitent enseigner en ECLAIR postulent directement auprès du chef d'établissement, qui soumet leur candidature au recteur d'académie.

36. Fonctionnant sous forme de réseaux (des écoles vers un collège, puis des collèges vers un lycée), les réseaux d'écoles-collège sont pilotés par l'IEN de circonscription et par le principal du collège. Afin d'impulser la même dynamique dans les deux degrés. Le recours aux innovations et aux expérimentations, comme le permet la loi 2005 (Cf. Chapitre 2) y est d'ailleurs fortement encouragée pour mieux répondre aux besoins des élèves. Sont mises en avant les expérimentations en ce qui concerne l'organisation des établissements et des écoles, des séquences de cours ; l'organisation de travaux interdisciplinaires ; la maîtrise des fondamentaux ; l'évaluation des élèves.

37. Les Réseaux Réussite Scolaire (RRS) sont également un dispositif d'éducation prioritaire. Néanmoins, contrairement au ECLAIR, ils accueillent un public plus hétérogènes et aux difficultés scolaires moins prononcées. Il existe à la rentrée 2011 4 940 écoles et 824 collèges classés RRS en France. Les objectifs et le fonctionnement sont les mêmes que pour les unités d'enseignement ECLAIR.

▪ *L'enseignement privé*

38. L'enseignement privé en France représente environ 20% des effectifs scolarisés. Il existe deux formes d'enseignement privé : l'enseignement privé sous contrat d'association avec l'Etat, majoritaire, et l'enseignement privé hors contrat, très marginal. Par ailleurs, la grande majorité des établissements privés sous contrat sont des établissements confessionnels (très majoritairement catholique). Par conséquent, lorsque nous parlerons d'enseignement privé en France lors de ce rapport, nous ferons avant tout référence à l'enseignement privé sous contrat.

39. Ces établissements passent un contrat avec l'Etat. En échange du financement des infrastructures et de la formation et du paiement des salaires des enseignants et CPE par l'Etat (ce sont des fonctionnaires), ces établissements s'engagent à suivre le programme national d'enseignement. Les chefs d'établissements, anciens enseignants, ne sont pas recrutés par l'Etat, mais par l'organisme de tutelle de l'établissement (le diocèse pour l'enseignement catholique), organisme qui évalue son travail.

- **Les structures de gouvernance** (Cf. chapitre 2)

40. Le système éducatif est sous la responsabilité du Ministre de l'Education nationale et mis en œuvre par son administration (pour le descriptif des directions et de leurs fonctions, voir chapitre 2).

41. Les programmes scolaires sont élaborés au niveau national par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) en collaboration avec l'Inspection générale et des groupes d'enseignants choisis à cet effet. Ils sont applicables dans tous les établissements publics et privés sous contrat de France.

42. Les enseignants sont des fonctionnaires d'Etat (Cf. chapitre 5). Ils sont formés, employés et rémunérés par ces derniers.

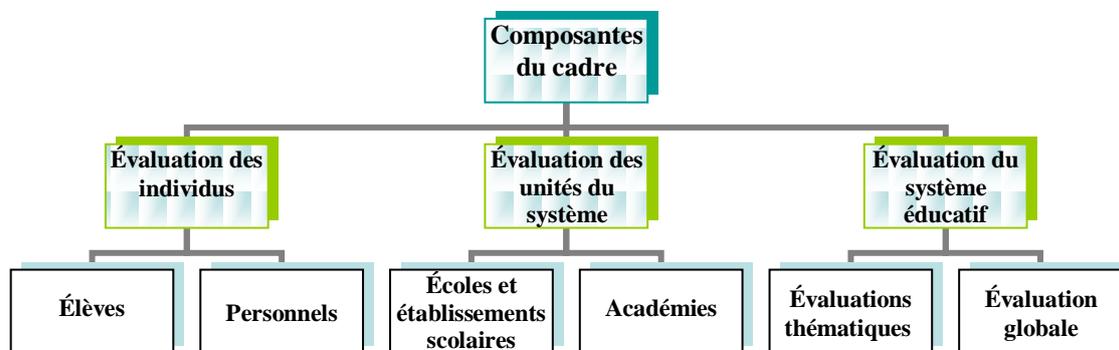
Chapitre 2 : Le cadre d'évaluation

43. Ce chapitre porte sur le cadre d'évaluation dans son ensemble, qu'il soit ou non explicitement conçu comme un système global. L'analyse détaillée de chaque composante du cadre d'évaluation (évaluation systémique, évaluation des établissements scolaires, etc.) sera présentée dans les chapitres suivants.

2.1 Stratégie actuelle

- **Composantes du cadre**

44. Comme le montre le diagramme suivant, le cadre d'évaluation de l'École* en France se compose de trois éléments majeurs : évaluation des individus, évaluation des unités et évaluation du système éducatif.



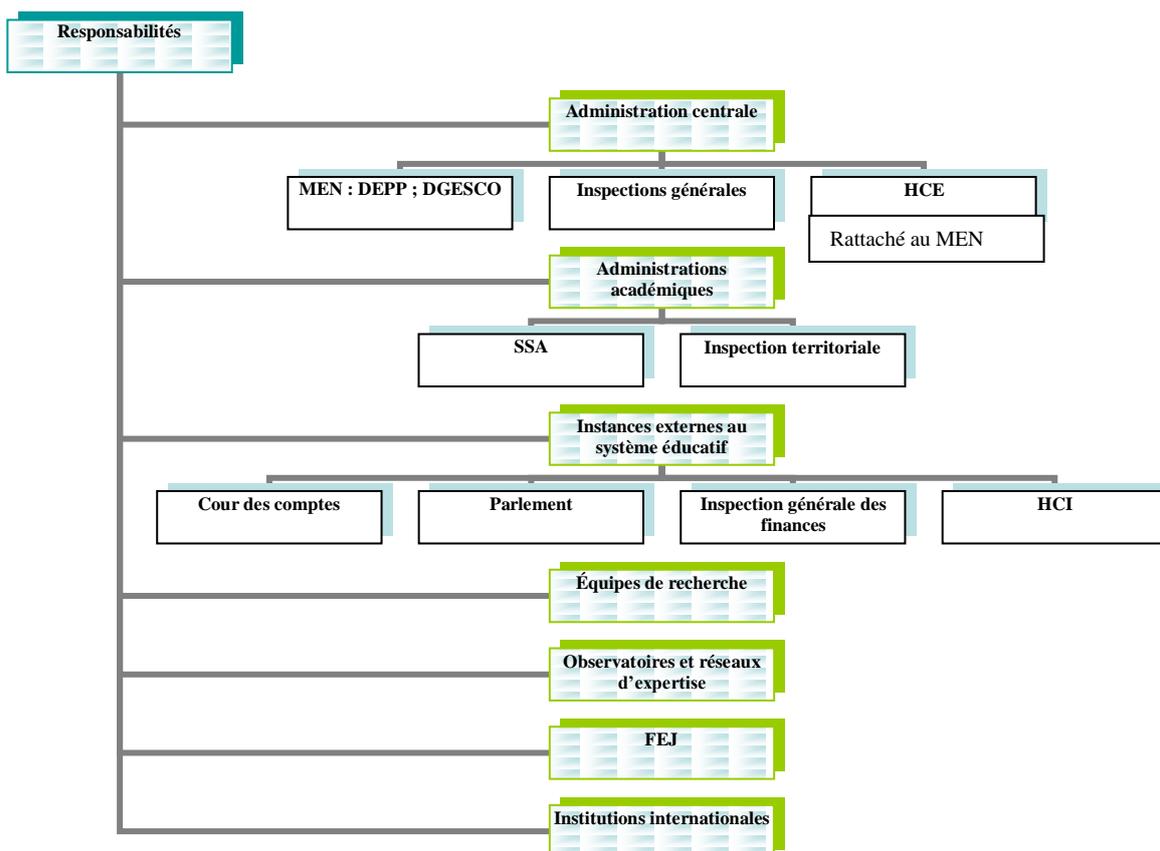
45. Les évaluations individuelles constituent la forme la plus ancienne du cadre. Les élèves sont évalués en classe, en conseil de classe* (où l'on délibère sur leur orientation) et en centres d'examen. Ils sont soumis à un contrôle continu* organisé par chaque professeur et à plusieurs types d'évaluations nationales et internationales. Les personnels enseignants, de direction et d'encadrement* sont évalués lors de la titularisation, du recrutement et au cours de leur carrière.

46. L'évaluation des unités du système éducatif est la forme la plus récente. Entre 2000 et 2006, les inspections générales avaient procédé à l'évaluation des enseignements en académies*, tandis que la performance de ces dernières est actuellement appréciée surtout à partir d'indicateurs de pilotage. Pour les établissements secondaires, ces indicateurs sont en place depuis les années 1990. Ils renseignent sur la « structure de l'établissement, les caractéristiques des élèves, leur origine scolaire, les enseignants, les résultats et le devenir des élèves, l'environnement de l'établissement. Ils portent sur l'année scolaire en cours et sur un historique » (cf. Pair 2001). Néanmoins, l'évaluation des établissements par les corps d'inspection, par exemple, est toujours quasi-inexistante. Des visites d'audit appelées « suivis permanents » étaient pratiquées il y a quelques années ; de nouvelles stratégies d'évaluation des établissements sont à présent envisagées, qui leur succéderont.

47. Enfin, les évaluations systémiques proprement dites se font notamment par thème : actions et dispositifs éducatifs, expérimentations*, pratiques d'enseignement. Afin de porter sur le système un regard synoptique, on produit des indicateurs d'efficacité et d'efficience, relatifs à l'accès à différents niveaux de formation ou encore à l'insertion professionnelle des jeunes sortants. Les différents aspects du fonctionnement général du système éducatif font l'objet de rapports.

S'il est aisé d'avoir une vision d'ensemble du cadre d'évaluation, une analyse plus fine amènerait à constater un certain cloisonnement entre ses différentes composantes.

48. En effet, les composantes ne poursuivent pas les mêmes objectifs et ne répondent pas à une base théorique commune. Elles ne sont pas conçues dans une logique de parfaite complémentarité. Pour nous en convaincre, prenons le cas de l'évaluation des individus. L'appréciation des personnels enseignants, qui se trouve traditionnellement au cœur du travail des inspecteurs, est peu corrélée à l'évaluation des élèves. Elle se préoccupe certes de contrôler l'assiduité des professeurs et de porter un jugement sur la qualité de leur enseignement. Mais, elle ne se soucie guère de vérifier dans quelle mesure ils contribuent à faire progresser les élèves dans l'acquisition des savoirs et des compétences (cf. chapitre 5). Or, les acquis des élèves constituent désormais l'objectif principal de la mission enseignante et leur évaluation mobilise des moyens matériels et humains importants.
49. D'autre part, les résultats des élèves constituent la principale dimension mobilisée pour l'évaluation du système éducatif et de ses unités. Les principaux indicateurs de résultats des lycées* se réfèrent tous aux résultats du baccalauréat* : « taux de réussite au baccalauréat », « taux d'accès de seconde et de première au baccalauréat » et « proportion de bacheliers parmi les sortants ».
50. Les résultats d'appréciation administrative ou pédagogique des enseignants ne sont pas utilisés pour évaluer les établissements ou le système éducatif dans son intégralité. Enfin, en dehors des trois indicateurs de résultats des lycées qui viennent d'être cités et qui sont très largement relayés par les médias, les autres servent à des fins de pilotage et ne sont pas rendus publics.
- **Répartition des responsabilités**
51. Le cadre d'évaluation en France s'appuie sur un ensemble complexe d'acteurs. Les responsabilités sont réparties entre les enseignants, d'un côté, et les différents acteurs institutionnels, de l'autre. Les enseignants étant en charge de l'évaluation des élèves, et engagés, quoique dans une moindre mesure, dans des processus d'auto-évaluation, leurs rôles sont abordés dans le chapitre 6.
52. L'organigramme suivant présente les principaux acteurs institutionnels. Mises sur pied dans des époques différentes et dotées de missions spécifiques, les institutions réunissent des spécialistes aux compétences diverses. La grande majorité des activités qui relèvent de l'évaluation de l'École est assurée par l'administration centrale* et académique. En 2012, le montant des crédits de rémunération des inspections générales, des crédits de rémunération et de fonctionnement de la direction ministérielle de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), des services statistiques académiques ainsi que du Haut Conseil de l'éducation, s'élevait à 74 millions d'euros environ (cf. Projet annuel de performances 2012).



- *Administration centrale : MEN*

53. Deux directions du ministère sont en charge de l'évaluation.

- ✓ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (**DEPP**)

54. Créée en 1987 sous le nom de la Direction de l'évaluation et de la prospective, elle se voit doter d'une compétence supplémentaire, la « performance », en 2006. La même année, est mise en application la Loi organique* relative aux lois de finances* (LOLF), qui vise à instaurer une culture de la performance dans la gestion publique, y compris celle de l'École (cf. chapitre 3). Ayant succédé au service statistique du ministère fondé dans les années 1950, la DEPP conçoit et gère le système d'information statistique dans le domaine de l'éducation. Elle élabore et réalise des évaluations et enquêtes, notamment au sein de la Sous-direction des évaluations et de la performance scolaire. Celle-ci est spécialisée en évaluation :

- des élèves,
- des modalités de mise en œuvre des dispositifs et actions spécifiques,
- des expérimentations (cf. chapitres 3 et 7),
- des pratiques d'enseignement (représentations, convictions et activités des enseignants).

55. La DEPP est également chargée d'étudier « les établissements et l'éducation prioritaire* ». Elle assiste les autres directions ministérielles dans l'évaluation, la mesure de la performance, le pilotage et la prise de décision. En collaboration avec les organismes de recherche et les établissements d'enseignement supérieur, elle mène des études sur tous les aspects du système éducatif et prend en charge la diffusion de l'ensemble de ses travaux. La DEPP fournit également un service de contrôle de cohérence des nomenclatures. Elle joue le rôle de représentant français pour la production et publication statistiques sur l'éducation dans les différentes instances

internationales et assure une participation active de la France dans les instances de réflexion et de définition des statistiques sur l'éducation.

✓ Direction générale de l'enseignement scolaire (**DGESCO**)

56. Sa mission première est d'élaborer la politique éducative et pédagogique, ainsi que les programmes d'enseignement des établissements des premier et second degrés. Elle intervient également dans l'évaluation des élèves, étant donné que cette dernière dépend étroitement des programmes et des référentiels. À ce titre, elle participe, entre autres, à la validation des items des épreuves dans le cadre des évaluations nationales à l'école* élémentaire. Elle évalue la mise en œuvre de la politique relative à l'éducation prioritaire. Aussi, elle fixe les objectifs et évalue les résultats des autorités académiques dans les missions qui lui incombent selon les lois de finances, à savoir « l'enseignement scolaire public des premier et second degrés » et la « vie de l'élève ». Enfin, elle participe à l'élaboration des items pour les évaluations comparatives servant à renseigner les indicateurs de performance de la mission « Enseignement scolaire » dans le cadre de la LOLF (cf. chapitre 3).

▪ *Inspections générales*

57. Elles se composent de deux corps placés sous l'autorité directe des ministres en charge de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Leurs rapports se fondent sur des données produites par les services statistiques, mais aussi sur des observations et entretiens sur le terrain.

✓ Inspection générale de l'éducation nationale (**IGEN**)

58. Créée en 1802, elle est chargée de contrôler, étudier et évaluer le fonctionnement et l'efficacité du système éducatif. Sa mission d'évaluation plus particulièrement porte sur les types de formation, les contenus d'enseignement, les programmes, les méthodes pédagogiques, les procédures et les moyens mis en œuvre. Elle évalue également les personnels de direction, d'enseignement et d'inspection, de même qu'elle participe à des missions d'évaluation auprès d'autres services ministériels, académiques ou internationaux. Au sein des collèges académiques* qui regroupent les inspecteurs généraux par discipline au niveau des académies, elle élabore, avec les recteurs, le programme de travail des corps d'inspection territoriaux.

✓ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (**IGAENR**)

59. Elle étudie et évalue le système éducatif, du premier degré au niveau supérieur. À la différence de l'IGEN, son domaine de compétence inclut la recherche. Elle évalue les personnels des structures de l'éducation et de la recherche, notamment dans les domaines administratif, financier, comptable et économique. Comme l'IGEN, elle intervient auprès d'autres instances ministérielles, territoriales et étrangères.

▪ *Organisme consultatif : Haut Conseil de l'éducation (HCE)*

60. Le Haut Conseil de l'éducation est une instance créée par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, dotée d'une compétence consultative sur le socle commun des compétences et des connaissances*, les programmes scolaires et l'évaluation des résultats du système éducatif. Parmi les organismes consultatifs, dont le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), le HCE est celui dont la mission d'évaluation est la plus explicite. Créé par la Loi d'orientation* et de programme* pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, il a d'ailleurs pris la suite du Haut Conseil de l'évaluation de l'École (HCéé). Il rend compte au Président de la République des résultats du système éducatif et émet des avis et des recommandations en matière de pédagogie, de programmes ou encore de formation des enseignants. Un comité consultatif

l'assiste, composé majoritairement de représentants des organisations syndicales, professionnelles, de parents d'élèves.

- *Administrations académiques*

61. Pour les besoins d'évaluation, les rectorats* et les services départementaux de l'éducation nationale* font appel aux services statistiques déconcentrés et aux inspecteurs territoriaux.

- ✓ Services statistiques académiques (SSA)

62. Ils sont chargés de coordonner la mise en œuvre des enquêtes statistiques du Ministère de l'éducation nationale au niveau académique. Ils exploitent également des bases de données relatives aux élèves et aux établissements de l'académie et produisent des analyses synthétiques sur ses données statistiques, qu'ils mettent à disposition du public à travers leurs bulletins. Ils utilisent les informations collectées et produisent les analyses pour le pilotage académique. Ils transmettent les données à l'administration centrale pour l'élaboration de statistiques nationales.

- ✓ Corps d'inspection territoriaux

63. Créés en 1990, ils se composent d'inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et d'inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR). Parmi les IEN, ceux qui agissent au niveau du *premier degré* – les IEN « chargés de circonscription* du premier degré » (IEN-CCPD) – sont les plus nombreux : ils absorbent 67 % des effectifs (*cf.* site du MEN). Ils exercent sous l'autorité des directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN), adjoints aux recteurs d'académie. L'inspection du *second degré* se partage entre les IEN chargés de l'enseignement technique et de l'enseignement général (IEN-ET et IEN-EG), qui occupent 25 % de leur corps, et les IA-IPR de différentes disciplines (« histoire-géographie », « lettres », « sciences physiques et chimiques », « administration et vie scolaire », etc.). Ils exercent sous l'autorité directe des recteurs.

64. Ayant pour fonction principale de contribuer au pilotage du système éducatif au niveau académique, les inspecteurs territoriaux exercent dans le cadre du programme de travail de chaque académie. Leurs compétences en matière d'évaluation portent notamment sur les enseignements, les enseignants et les établissements. Enfin, 2% d'IEN assurent une mission de conseiller auprès d'un recteur d'académie, tandis que 6 % sont des inspecteurs de l'information et de l'orientation (IEN-IO), qui travaillent sous l'autorité du DASEN et coordonnent les procédures d'information, d'orientation et d'affectation des élèves au niveau départemental.

- *Instances externes au système éducatif*

65. Elles se situent à l'extérieur du système éducatif, mais agissent au sein du cadre d'évaluation de manières différentes.

- ✓ Cour des comptes

66. Fondée en 1807, elle est la plus haute autorité dans le domaine des finances publiques. Traditionnellement chargée de porter un jugement sur la gestion des comptes, elle a désormais dans ses attributions l'évaluation des politiques publiques, y compris les politiques éducatives. C'est la mission que lui confie la Loi constitutionnelle* du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la V^e République (*cf.* Loi constitutionnelle n° 2008-724, art. 47-2). Dans cette tâche, elle assiste le Parlement.

✓ Parlement

67. Comme à la Cour des comptes, la mission d'évaluation des politiques publiques lui incombe en vertu de la Loi constitutionnelle de 2008 (article 24). Il l'accomplit notamment à travers l'organe transversal de l'Assemblée nationale appelé « Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques », créé en 2008.

✓ Inspection générale des finances (IGF)

68. Fondée en 1797, cette institution est actuellement placée sous la double autorité du ministre chargé de l'économie et de celui en charge du budget. Le conseil et l'évaluation d'organismes et de dispositifs publics font partie de ses missions principales. En outre, elle inspecte des services déconcentrés des ministères financiers et réalise des audits internes, en particulier dans le cadre de la programmation du comité ministériel d'audit. Elle participe à des commissions et assiste des personnalités telles que les parlementaires en mission. Elle a pris part à l'évaluation de l'éducation dans le cadre des audits de modernisation de l'État* (2005-2007) et de la Révision Générale des Politiques Publiques – RGPP* (depuis 2007).

✓ Haut Conseil à l'intégration (HCI)

69. La contribution de cet organisme est moins directe. Créé en 1989, le Conseil a pour mission de « donner son avis et de faire toute proposition utile, à la demande du Premier ministre, sur l'ensemble des questions relatives à l'intégration des résidents étrangers ou d'origine étrangère ». C'est dans cette optique qu'il a évalué, en 2011, l'intégration à l'École (cf. chapitre 3).

▪ *Équipes de recherche*

70. De manière générale, c'est l'administration centrale de l'éducation nationale qui confie la mission d'évaluation systémique à ces institutions.

71. Trois organismes mériteraient d'être mentionnés ici, entre de nombreux autres : l'Institut français de l'éducation (IFE), anciennement Institut national de la recherche pédagogique (INRP), l'Institut de recherche sur l'éducation : Sociologie et économie de l'éducation (IREDU) et le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq).

72. L'INRP avait représenté la France à l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) dans les années 1980. Ses équipes de sociologues ont mené des travaux sur les réformes éducatives. L'IFE, composante de l'École Normale supérieure de Lyon avec des instances de gestion propres, a pris le relais de l'INRP suite à sa dissolution en 2010. Il assure, entre autres, la mission d'appui au pilotage et à l'évaluation des politiques de l'éducation, en France et au sein des organisations internationales.

73. L'IREDU est une unité mixte de recherche associée au Centre national de la recherche scientifique (CNRS) et à l'Université de Bourgogne. Il jouit d'une notoriété nationale et internationale dans le domaine de recherche sur l'économie de l'éducation. Plus récemment, l'Institut a élargi son domaine de compétences à d'autres disciplines humanistes, où les sciences de l'éducation s'articulent avec l'économie, la psychologie et la sociologie. Il exploite des méthodologies de recherche quantitatives relativement peu utilisées en France. L'évaluation des institutions scolaires fait partie de ses axes de recherche, avec l'analyse des politiques publiques et de la gouvernance des systèmes éducatifs et l'évaluation des difficultés scolaires telles que le décrochage et les inégalités de réussite.

74. Le Céreq est un organisme sous la tutelle directe du Ministère de l'éducation nationale. Son siège est à Marseille et son principal domaine d'action est la relation formation-emploi. Il a consacré des travaux d'évaluation à la question d'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi.

- *Observatoires et réseaux d'expertise*

75. Ces divers organismes contribuent à évaluer le système éducatif en qualité d'acteurs « de second plan », n'ayant pas, pour la plupart d'entre eux, la mission officielle d'évaluation ou le rôle d'évaluateur plus ou moins régulier (cf. chapitre 3). Outre les organisations syndicales (comme la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public – PEEP), on y trouve des institutions telles que l'Académie Nationale de Médecine et l'École d'Économie de Paris (PSE). Financées uniquement ou majoritairement sur fonds publics, elles évaluent le système éducatif à travers des rapports thématiques ponctuels. Les « laboratoires d'idées » (*think tanks*) proprement dits sont plus rares. Il convient de mentionner l'Institut Montaigne (IM), qui émane de la société civile, bien qu'il soit réputé proche de l'organisation patronale représentant des dirigeants des entreprises françaises (MEDEF). Ses travaux pèsent dans le débat public, en particulier concernant l'échec scolaire (cf. chapitre 3).

- *Une innovation institutionnelle : FEJ*

76. Créé en 2009, le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) soutient des dispositifs expérimentaux en faveur des jeunes, avec des contributions de l'État et de partenaires privés. Son objectif est de favoriser la réussite scolaire des élèves et d'améliorer leur insertion sociale et professionnelle. Il finance des actions innovantes en associant la structure qui porte l'expérimentation à un évaluateur externe, afin de s'assurer de la qualité de l'action avant de la généraliser.

- *Organismes internationaux*

77. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) participe pour la France aux travaux des organismes suivants : l'OCDE, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), l'UNESCO, Eurydice (le réseau d'information sur l'éducation en Europe). Étant donné que les évaluations à caractère international permettent au système éducatif français de se comparer à celui des autres pays participants, il en est question plus en détail dans le chapitre 3.

- **Apports des technologies de l'information, perfectionnement du système et partage des résultats**

78. La France mobilise largement les technologies avancées de l'information au service de l'évaluation du système éducatif. Les principaux logiciels utilisés dans l'évaluation externe des élèves, l'(auto-)évaluation des établissements et l'évaluation des académies sont évoqués dans l'annexe n° 2.1. (« Apports des technologies de l'information »).

79. De plus, la DEPP possède une cellule organisation, méthodes et certification qualité (COMCQ), qui est chargée de « veiller à ce que la production de données chiffrées soit conforme aux exigences de bonnes pratiques statistiques aux niveaux national et européen » (Programme d'activité 2012). Ainsi, elle participe au perfectionnement du système d'évaluation en suscitant des actions d'amélioration continue et en facilitant l'accès des données à un large public.

80. L'annexe 2.2. apporte également des renseignements relatifs au « partage des résultats des évaluations ».

- **Gestion des connaissances et importance stratégique du cadre**

81. Il n'y a pas de doute que le cadre d'évaluation français, avec son réseau d'outils complexes, contribue à bâtir un système scolaire riche en connaissances. Concernant les connaissances statistiques en particulier, la stratégie choisie pour leur gestion est celle d'un entrepôt de données

ou d'une base centrale de pilotage (*data warehouse*). Il s'agit donc d'un ensemble cohérent d'informations en provenance de bases locales thématiques (telles que les bases sur les élèves, les enseignants, les services d'enseignement, les résultats aux examens, les finances, etc.), qui permet d'alimenter des bases d'indicateurs situées en aval (Mélusine, par exemple) et fournit une aide à la décision pour le pilotage.

82. Ceci étant posé, la richesse et la qualité des informations, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, ne s'accompagnent pas automatiquement d'une amélioration des pratiques scolaires et des résultats des élèves. La stratégie du management de la connaissance au sein du cadre d'évaluation en est l'une des raisons. Elle montre une tendance à cumuler des informations sans toujours s'assurer de leur capitalisation et de leur bon usage. Ceci serait la manifestation du principe de l'« effet miroir », qui pose par hypothèse que la seule production de connaissances suffit pour influencer sur les pratiques. Lorsque les acteurs se retrouvent face aux résultats de leurs actions et lorsque ceux-ci ne sont pas conformes aux objectifs, ils changent leur façon de faire « au vu de ce miroir tendu vers eux qu'est l'évaluation » (cf. Thélot, 2002).

Cependant, le principal frein à ce processus d'autorégulation réside dans la rareté relative des mesures d'incitation à l'amélioration des pratiques et des mécanismes de sanction en cas de résultats insuffisants, en dehors des arbitrages budgétaires dans le cadre des lois de finances. Ceci limite la portée effective des évaluations.

83. Il en va semblablement des stratégies globales visant à améliorer les pratiques et les résultats scolaires. Pour les élaborer, on ne fait pas un usage systématique du cadre d'évaluation, pas plus qu'on ne s'applique à les évaluer systématiquement une fois qu'on les a mises en place. Il y a plusieurs raisons à cela. Historiquement, les changements fréquents à la tête du ministère de l'éducation nationale entraînent une certaine discontinuité dans la politique d'éducation et obligent souvent à travailler dans l'urgence. Ceci s'accorde mal avec le temps, souvent long, qui s'écoule entre l'évaluation elle-même, l'élaboration d'une stratégie de remédiation aux problèmes qu'elle rend visibles et, enfin, le moment où cette stratégie porte des fruits. De fait, on constate en France, notamment dans certains domaines de l'éducation, une forte accumulation de dispositifs d'évaluation aux objectifs semblables ; leur efficacité n'est pas mesurée de façon automatique et ils n'entraînent pas nécessairement des démarches de régulation. Par exemple, lorsque le Plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire 2003-2004 a été mis en place en 2002, d'autres expérimentations d'aide aux élèves du cours préparatoire étaient déjà en cours, sans qu'aucune évaluation de leur efficacité n'ait été réalisée (cf. IGEN 2004). Le Plan se fondait sur un avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, qui s'appuyait sur des dispositifs analogues mis en place à l'étranger et ne faisait pas références aux expérimentations menées jusqu'alors en France (les « classes d'adaptation », les « classes lecture », les « classes à effectif réduit des ZEP ou des REP » et les « classes renforcées ou décroisées »).

84. Enfin, si certaines réformes sont explicitement associées aux résultats d'évaluations, il s'agit souvent d'évaluations internationales du type PISA. Par exemple, la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, qui instaure le socle commun de connaissances et de compétences, ne découle pas d'un dispositif d'évaluation mais de recommandations européennes en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ». Un décret* d'application relie toutefois le « socle » aux résultats des élèves français au PISA (cf. annexe du Décret n° 2006-830). Dans une optique similaire, la Lettre de mission du Président de la République adressée au Ministre de l'éducation en 2005 rappelle les résultats français dans les classements internationaux et fait de leur amélioration l'un des enjeux du système éducatif.

2.2 Contexte

85. Outre le pilotage par la performance institué par la LOLF, qui sera de nouveau abordé dans le chapitre 3, une évolution plus générale a rendu indispensables les politiques d'évaluation ces dernières années, à savoir la décentralisation territoriale (communes*, départements* régions* ; académie*, direction des services départementaux*) et fonctionnelle (établissement public local d'enseignement*) ainsi que la déconcentration du processus décisionnel (recteur*, DASEN*). Pour plus de renseignements sur ces processus importants, voir l'annexe 2.3. (« Décentralisation, autonomie, évaluation »).

- **Raisons d'être du cadre d'évaluation**

Contrairement à l'évaluation/notation des individus (élèves et personnels), qui a une longue histoire en France, la culture de l'évaluation fondée sur la recherche de la performance aux différents échelons du système éducatif est une tendance récente.

86. La responsabilisation croissante des acteurs et les nouvelles règles budgétaires en sont les principales causes. De plus, l'évaluation est censée apporter de la transparence à l'École, dont les conditions réelles de fonctionnement sont souvent perçues, par les parents d'élèves et certains responsables, comme celles d'une « boîte noire » (cf. IGEN/IGAENR/ÉSEN 2010).

87. Dans le cadre du « renouveau du service public », une circulaire* du Premier ministre datant du 23 février 1989 a consacré l'évaluation des politiques publiques en vue d'améliorer l'efficacité du service. Le décret n° 98-1048 du 18 novembre 1998 attribuait cette mission au Conseil national de l'évaluation et au Centre d'analyse stratégique. Dans le cadre de la RGPP, on a décidé en 2008 d'abroger ledit décret et de supprimer le Conseil national de l'évaluation, afin que l'évaluation des politiques publiques puisse se faire d'une manière « plus dynamique et moins formelle » (cf. Portail du Gouvernement).

2.3 Mise en œuvre

- **Implication des parties prenantes et expérimentation**

La conception et le développement des méthodes et techniques d'évaluation donnent lieu à des collaborations entre différentes parties prenantes. Néanmoins, le rôle de l'administration centrale semble y être prépondérant et la participation de la société civile modeste.

88. Le Haut Conseil de l'évaluation de l'École (HCÉé), créé en 2001 et dissout en 2005, assurait le dialogue entre les principaux acteurs et la veille sur le programme annuel des évaluations, les méthodologies utilisées et les résultats de ces évaluations. Il comprenait trente-cinq membres nommés par le ministre de l'éducation nationale pour une durée de trois ans, parmi :

- les représentants du Parlement, du Sénat, les autorités municipales, départementales et régionales ;
- les représentants du Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel* (CNÉ) ;
- les salariés et les représentants des employeurs, des parents d'élèves, des personnels enseignants de l'enseignement public, des chefs d'établissement d'enseignement public, des élèves de lycée, des étudiants, d'une association éducative complémentaire de l'enseignement public ;
- ainsi que les personnalités qualifiées, françaises ou étrangères, choisies pour leur compétence en matière d'évaluation et d'éducation (cf. décret n° 2000-1060).

89. Le Haut Conseil de l'éducation, qui en a pris le relais en 2005, n'a pas pour rôle principal de veiller sur la qualité des dispositifs d'évaluation (*cf.* chapitre 3) et fait intervenir des parties prenantes nettement moins nombreuses et variées. En effet, il est composé de neuf membres désignés pour six ans par le Président de la République, le président de l'Assemblée nationale, le président du Sénat et le président du Conseil économique et social. Actuellement, les membres du Haut Conseil viennent d'organismes culturels, des inspections générales, de centres de recherches, du Sénat, de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, du Secrétariat général de l'Enseignement catholique et du monde de l'entreprise (Auchan France). Il est toutefois assisté d'un comité consultatif composé de personnalités qualifiées choisies parmi des représentants des organisations syndicales, professionnelles, de parents d'élèves, d'élèves, des associations et toutes autres personnes ayant une activité dans les domaines qui sont de sa compétence (*cf.* site du HCE).
90. Les directions ministérielles, les inspections, les établissements, les chercheurs et les organismes nationaux tels que l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) contribuent à créer une certaine dynamique de concertation. Par exemple, les évaluations CEDRE (*cf.* chapitre 6) ont fourni l'occasion à la DEPP de coopérer avec le Centre national de documentation pédagogique (CNDP). Les épreuves pour le calcul des indicateurs de la LOLF ont été élaborées en concertation avec l'IGEN (Programme d'activité 2012). Les chercheurs du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) et des universités de Paris-Ouest, Strasbourg et Rennes ont participé à la mise en place des outils d'évaluation pour le panel d'élèves en 2007.
91. Au sein des établissements, plusieurs structures de consultation jouent un rôle dans l'élaboration des stratégies d'évaluation. Dans les collèges et lycées publics, le conseil pédagogique*, composé majoritairement d'enseignants de chaque niveau d'enseignement et de chaque champ disciplinaire, assure la coordination relative à la notation et à l'évaluation des activités scolaires (*cf.* Code 2012, art. R421-41-3). Il participe également à la mise en place du comité de suivi et de pilotage du projet d'établissement. Ce dernier, dont il sera de nouveau question dans le chapitre 4, contient un important volet « évaluation », avec des objectifs généraux et opérationnels, ainsi que des indicateurs de performance. Il est approuvé par le conseil d'administration*, qui est composé, entre autres, de l'équipe dirigeante, de représentants des collectivités, de représentants élus des personnels de l'établissement, des parents d'élèves et des élèves.
92. Si la concertation entre les acteurs a pour rôle de renforcer la pertinence et la qualité du cadre d'évaluation, il en va semblablement de la pratique consistant à tester les dispositifs avant de les mettre en place.

La majorité des dispositifs d'évaluation, à l'exception notable de l'évaluation des personnels, sont systématiquement « expérimentés » avant d'être déployés à grande échelle.

93. C'est notamment le cas des épreuves et des items d'évaluation des élèves, sauf dans le cadre du contrôle continu. Par exemple, la DEPP a expérimenté en 2011 :
- les nouvelles situations et les nouveaux items pour le cycle des évaluations disciplinaires sur échantillon en fin d'école et en fin de collège ;
 - les épreuves standardisées pour le calcul des indicateurs de maîtrise du socle commun (compétences « maîtrise de la langue française » et « culture scientifique et éléments de mathématiques ») ;
 - les épreuves d'évaluations nationales CE1/CM2/cinquième ;
 - les premiers outils d'évaluation dans le cadre du panel premier degré 2011 ;
 - l'enquête PISA 2012 ;

- les outils de la quatrième évaluation sur échantillon des effets de l'enseignement intégré de science et de technologie (EIST) sur les élèves de troisième.

94. Quant à l'évaluation des expérimentations proprement dites, des études préliminaires précèdent leur mise en place, souvent pour sélectionner les établissements à retenir ou pour élaborer un protocole d'enquête. Ceci a été le cas en 2011 avec le « livret de compétences expérimental », dont le but est de valoriser les compétences des jeunes acquises dans le cadre scolaire et extrascolaire et de les aider dans leur orientation. Enfin, l'évaluation et l'auto-évaluation des établissements via les logiciels évoqués plus haut impliquent également une concertation entre les acteurs. Différentes expertises ont permis d'affiner les indicateurs d'établissement (IPES, IVAl et ICoTEP). Des comités de pilotage et d'application sur les fonctionnalités d'APAE, faisant collaborer des acteurs académiques et l'administration centrale, ont été institués en 2011. Les académies sont accompagnées dans l'utilisation de cet outil, tandis que les services statistiques décentralisés reçoivent des questionnaires sur l'usage des indicateurs de pilotage par les établissements.

- **Les difficultés majeures**

95. Les difficultés de mise en œuvre des stratégies d'évaluation en France résultent de plusieurs facteurs. Il existe une superposition des niveaux d'administration créés à différents moments de l'histoire nationale, particulièrement visible dans les divisions territoriales. On constate également une abondance et une variété des textes législatifs (émanant du parlement) et réglementaires (issus des autorités administratives), en dépit de l'existence d'un Code de l'éducation unique, qui regroupe l'ensemble des dispositions en vigueur. Notons enfin une certaine disparité des types d'établissements scolaires (publics et privés, généralistes et professionnels) et des statuts des personnels (avec de nombreux corps de fonctionnaires et d'agents contractuels).

La complexité administrative et la diversité institutionnelle et statutaire font obstacle à l'émergence d'un cadre d'évaluation homogène et ne favorisent pas une articulation entre ses différentes composantes.

96. La disparité qui existe entre les objectifs assignés aux stratégies d'évaluation actuelles mérite un bref éclairage historique. Longtemps marquée par un élitisme important et largement dépendant de l'Église catholique, l'École française a connu un processus de démocratisation et de laïcisation plus ou moins continu depuis la Révolution (*cf.* Durkheim 1938). Les lois Ferry (1881-1882) ont rendu l'école primaire gratuite, l'instruction obligatoire et l'enseignement public laïc. L'objectif était d'instruire l'ensemble de la société française et de transmettre les valeurs républicaines aux habitants de ses régions diverses. Encore aujourd'hui, c'est à l'École qu'incombent en priorité ces tâches. Le premier chapitre du Code de l'éducation stipule qu'« outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (*cf.* Code 2012, art. 111-1).

Les missions premières de l'École imposent un certain mode de fonctionnement et une hiérarchie des priorités qu'il convient de faire cohabiter avec la culture de la performance qui inspire le cadre d'évaluation contemporain.

97. À titre d'exemple, la mise en place de ce cadre est en partie confiée aux inspections. Celles-ci doivent désormais assurer « le management » des personnels enseignants et contribuer « au pilotage du système éducatif et à l'atteinte par celui-ci des objectifs quantitatifs et qualitatifs fixés par le ministre et par la représentation nationale – LOLF » (*cf.* Circulaire n° 2009-064). Or, elles relèvent de ce qu'Anton de Grauwe appelle le « modèle de l'inspection classique », plus attaché au contrôle de conformité aux normes qu'à la mesure de la performance à partir d'indicateurs quantitatifs. En outre, la gestion des ressources humaines et le pilotage qu'assurent les corps d'inspection, notamment déconcentrés, se font dans l'optique d'une responsabilisation « contractuelle ou bureaucratique » des acteurs (face à une autorité hiérarchique) et non en vue

d'un partenariat avec les parents et les élèves, pas plus que selon une logique du quasi-marché avec le public dans son ensemble (*cf.* De Grauwe 2009).

Une difficulté supplémentaire réside dans la réticence des acteurs à l'égard de la délégation du pouvoir central.

98. Comme le font remarquer les inspections générales, –

[...] tout affaiblissement du pilotage centralisé et toute confiance faite à des unités déconcentrées [...] sont perçus comme un danger pour le service public au sein duquel la concurrence et l'esprit de compétition pourraient finir par l'emporter au détriment des usagers. (*cf.* IGEN/IGAENR 2005 a.)

Chapitre 3 : L'évaluation systémique

99. Ce chapitre traite des processus d'évaluation du système scolaire dans son ensemble. D'autres formes d'évaluation, telles que l'évaluation des élèves et des établissements scolaires, sont prises en compte dans la mesure où leurs résultats sont utilisés pour évaluer le système scolaire (par exemple lorsque les épreuves scolaires nationales sont utilisées pour évaluer les résultats du système scolaire dans son ensemble).

3.1 Pratiques actuelles

3.1.1 Cadre global d'évaluation systémique

- **Stratégie globale**

100. Les bases de l'évaluation systémique de l'éducation en France ont été jetées à la fin des années 1960 et au début des années 1970, au sein du service statistique du Ministère de l'éducation nationale (MEN) et de l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP). C'est à cette époque que le terme « système éducatif » fait son apparition dans le vocabulaire professionnel et médiatique (cf. Pons 2009). Les années 1980 ont été marquées par un nombre de plus en plus important de commandes de rapports sur le fonctionnement de l'École*. À la fin de la décennie, l'évaluation systémique est enfin instituée par le titre 5 de la Loi d'orientation* sur l'éducation n° 89-486, publiée le 10 juillet 1989.

L'évaluation du système est un ensemble de processus que l'on peut diviser en deux grandes catégories.

101. Il s'agit, d'une part, de nombreuses évaluations portant sur le système dans son ensemble ou sur un ou plusieurs de ses aspects, faites par des acteurs différents et suivant des périodicités variables. D'autre part, il existe un dispositif annuel d'évaluation du système à l'aide d'indicateurs relativement stables, dans la perspective d'une gestion budgétaire et faisant appel à un petit nombre d'acteurs. Si les pratiques les plus anciennes d'évaluation systémique évoquées précédemment relèvent de la première catégorie, la seconde est plus récente. En effet, cette dernière a été inaugurée le 1^{er} août 2001, par la Loi organique* relative aux lois de finances* (LOLF), en application depuis le 1^{er} janvier 2006. Au sujet de la LOLF et des modalités d'évaluation du système éducatif qu'elle entraîne, se référer à l'annexe n° 3.1. (« La LOLF »).

Les deux grandes catégories d'évaluation systémique diffèrent du point de vue des méthodes qu'elles utilisent, des objectifs et critères auxquels elles se réfèrent, des composantes qui les structurent, des finalités qu'elles poursuivent, de même qu'en ce qui concerne leur importance stratégique dans le cadre d'évaluation global.

- *Méthodes*

102. Dans l'ensemble, les acteurs de l'évaluation systémique utilisent des méthodes très variées, allant des évaluations standardisées des élèves aux rapports publics thématiques, enquêtes de grande envergure et audits de modernisation*. Le fonctionnement des lois de finances impose, en revanche, une méthodologie plus homogène.

103. En effet, une annexe au projet de loi de finances contient les projets annuels de performances pour la mission « Enseignement scolaire » (cf. PAP 2012). L'ensemble des objectifs et des indicateurs de la mission y sont définis (par programme), avec un plafond des autorisations d'engagement et des crédits de paiement. Les rapports annuels de performance (RAP), annexés au projet de loi de règlement des comptes et rapport de gestion* (procédure prévue dans la LOLF), présentent et justifient ce qui a effectivement été réalisé dans le cadre de la mission « Enseignement scolaire » et par rapport aux moyens alloués par la loi de finances. Ils contiennent également des résultats d'évaluations.

▪ *Objectifs et critères*

104. De manière générale, les évaluations systémiques concourent à vérifier l'atteinte, par le système éducatif, des objectifs que lui assigne le Code de l'éducation et en particulier la Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme* pour l'avenir de l'école*. Certains d'entre eux semblent d'une importance particulière, notamment :

- la réussite de tous les élèves dans la maîtrise du socle commun* et dans l'acquisition des qualifications ;
- l'égalité des chances ;
- l'insertion professionnelle et sociale des jeunes.

105. Il est aisé de constater que certains travaux, que nous présenterons plus en détail ultérieurement, se réfèrent directement à ces objectifs, dans leur titre ou dans leur objet. Ainsi du rapport public thématique de la Cour des comptes intitulé significativement *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves* (1^{er} objectif du système), de la synthèse annuelle des statistiques sur les parcours scolaires publiée par le Ministère sous le titre *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur* (2^e objectif du système), ou encore des enquêtes d'insertion *Génération* 1992-2010, réalisées par le Céreq (3^e objectif). Néanmoins, si ces objectifs constituent souvent un horizon implicite des évaluations, la majorité des travaux s'y réfèrent de manière moins directe.

106. Il en est autrement des évaluations qu'entraîne l'application de la LOLF. Elles se font dans le but général de contribuer à une meilleure gestion budgétaire et comptable de l'État, et dans le but spécifique de vérifier la performance du système en vue d'une allocation de ressources. Tout comme les méthodes, les critères sont ici précis et en nombre limité. De fait, les principaux objectifs de performance permettant d'évaluer les différents programmes de la mission « Enseignement scolaire », qui sont divisés en indicateurs, reprennent largement les objectifs du système éducatif spécifiés dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 :

- conduire tous les élèves à la maîtrise des compétences de base exigibles au terme de la scolarité primaire ;
- conduire le maximum d'élèves aux niveaux de compétences attendues en fin de scolarité et à l'obtention des diplômes correspondants ;
- assurer un enseignement général, technologique et professionnel conduisant à la réussite scolaire et à une bonne insertion sociale et professionnelle (cf. PAP 2012, annexe n° 3.2).

107. La précision des méthodes et des critères dans cette catégorie d'évaluation systémique s'explique en partie par le lien, plus direct que dans les autres dispositifs, entre l'évaluation et les engagements budgétaires. Ces derniers sont d'ailleurs considérables : les crédits demandés en 2011 au titre de la mission « Enseignement scolaire » (hors agriculture) s'élevaient à 60,5 milliards d'euros (cf. RERS 2011).

▪ *Composantes*

108. La nouvelle gouvernance des finances publiques ne conduit pas à exploiter toutes les composantes du cadre global d'évaluation de l'École (l'évaluation des individus et des unités notamment : cf.

chapitre 2). En effet, le Projet annuel de performance 2012 pour la mission « Enseignement scolaire » prévoit 87 indicateurs (à l'exception de l'enseignement technique agricole), dont beaucoup nécessitent un simple chiffrage de l'accès à la scolarisation, des flux d'élèves ou de la gestion des personnels (cf. annexe n° 3.2). La majorité des indicateurs de l'évaluation s'appuient sur les résultats des élèves.

109. Il n'en est guère autrement des évaluations qui se situent en dehors de la perspective proprement budgétaire, malgré le foisonnement de travaux et de dispositifs. Là encore, quel que soit l'aspect particulier du système que l'on se propose d'évaluer – l'efficacité d'une politique ou l'équité, par exemple – l'évaluation passe généralement par l'analyse des résultats des élèves.
110. Par conséquent, les cadres d'évaluation des unités occupent une place secondaire dans l'évaluation systémique. D'ailleurs, ces cadres sont encore peu développés en France, notamment l'évaluation des « unités d'enseignement » (écoles et établissements secondaires). Quant à l'évaluation des circonscriptions* territoriales, sa contribution à l'évaluation du système se résume aux indicateurs exploités dans la publication ministérielle *Géographie de l'École*, où les « parcours scolaires et les résultats » des académies* sont rapportés à l'échelon national. Enfin, comme il a été dit dans le chapitre 2, les résultats de l'appréciation du travail des enseignants, par les chefs d'établissement ou par les inspecteurs, restent les grands absents de l'évaluation systémique.

▪ *Finalités*

111. La plupart des évaluations rendent un jugement sur les différents aspects du système éducatif ou, dans une moindre mesure, sur son état global. Cependant, leurs destinataires ne sont pas toujours bien identifiés et elles ne semblent pas toutes pensées de façon à ce que leurs résultats entraînent des changements au niveau local, celui des unités du système (établissements et académies notamment). En revanche, si les indicateurs utilisés dans les Projets annuels de performances permettent aux parlementaires d'avoir une vision synoptique de l'ensemble du système national, ils ont également un usage local. Déclinés par académie (et, pour certains, par département*), ils servent au dialogue de gestion entre l'administration centrale et territoriale, via l'application Mélusine (cf. chapitres 2 et 7).

▪ *Importance stratégique*

112. Dans le cadre d'évaluation global, les deux grandes catégories d'évaluation systémique n'ont pas la même importance stratégique. Du point de vue de la *mobilisation des acteurs*, l'évaluation des programmes de la mission « Enseignement scolaire » revient largement à l'administration centrale, notamment aux directions DEPP et DGESCO (cf. *infra*), bien que la mise en œuvre et le pilotage de certains d'entre eux font intervenir des instances déconcentrées. En dehors des mécanismes de la LOLF, la majorité des acteurs intervenant à différents échelons dans le cadre d'évaluation global participent à ce qui doit être considéré comme de l'évaluation systémique.

Du point de vue des *objectifs de l'amélioration et de la responsabilité*, l'évaluation du système dans le cadre des projets de lois de finances l'emporte sur les autres dispositifs d'évaluation systémique.

113. La LOLF est conçue pour responsabiliser les acteurs en liant les moyens aux objectifs et aux résultats. Les responsables désignés, par les ministères, à la tête des différents programmes disposent d'une liberté importante dans la gestion des moyens alloués par le Parlement, mais s'engagent en même temps sur les objectifs de performance assignés à leurs actions. Pour chaque objectif, en effet, ils proposent eux-mêmes des indicateurs de performance leur permettant de mesurer les résultats des actions menées et d'en rendre compte. Plus la politique menée se révèle en mesure d'atteindre les objectifs fixés, plus elle est jugée performante.

- **Répartition des responsabilités**

114. Le diagramme suivant présente les principaux acteurs de l'évaluation systémique en France.



NB : La DGRH ainsi que la DAF concourent par leurs compétences à l'évaluation systémique. La DAF est en particulier responsable de l'évaluation du système d'enseignement privé (programme 139).

115. Les évaluateurs principaux se répartissent d'abord entre les institutions nationales et internationales : les travaux de ces derniers sont, en effet, de plus en plus exploités dans l'évaluation du système éducatif. Parmi les acteurs nationaux, il existe d'abord des instances appartenant à l'administration centrale de l'éducation (I.1.) :
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) ;
 - Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) ;
 - Direction des affaires financières (DAF) ;
 - Direction générale des ressources humaines (DGRH) ;
 - Inspections générales (IGEN et IGAENR) ;
 - Haut Conseil de l'éducation (HCE), rattaché au MEN.
116. Le deuxième groupe d'acteurs nationaux est composé essentiellement de deux organismes de recherche et d'une forme institutionnelle innovante (I.2.) :
- Institut national de la recherche pédagogique (INRP), aujourd'hui l'Institut français de l'éducation (IFE) ;
 - Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) ;
 - Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ)
117. Dans le troisième groupe, on rencontre des institutions de l'État externes à l'École (I.3.) :
- Cour des comptes ;
 - Inspection générale des finances (IGF) ;
 - Haut Conseil à l'intégration (HCI).
118. Enfin, les principaux évaluateurs internationaux (II) sont les suivants :
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ;
 - Commission européenne (CE) ;
 - Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA).
119. Le fonctionnement de ces institutions et leur contribution au cadre global d'évaluation ont déjà été abordés dans le chapitre 2. L'annexe 3.3. traite des éléments relatifs à l'« évaluation systémique ». En outre, l'annexe 3.4. apporte des informations concernant les acteurs secondaires de l'évaluation du système éducatif français.

3.1.2 Procédures utilisées dans l'évaluation systémique

120. Pour effectuer une évaluation du système scolaire, les acteurs utilisent différents instruments et consacrent leurs analyses à différents aspects de l'École. L'inventaire ci-dessous ne vise pas l'exhaustivité mais a pour seul but d'indiquer la richesse des productions. En outre, les informations relatives aux évaluations des élèves seront approfondies dans le chapitre 6.

- **Instruments**

- *Épreuves scolaires nationales*

121. Les résultats à l'examen du baccalauréat* sont souvent utilisés dans les évaluations systémiques, bien que ceci ne soit pas la finalité de ces épreuves. En revanche, trois types d'épreuves nationales ont pour vocation explicite de contribuer à l'évaluation du système, même si elles peuvent être également exploitées à d'autres fins.

- *Les évaluations nationales en CE1 et en CM2.* Passées par l'ensemble des élèves des classes en question, elles reposent sur des items conçus par des enseignants et des inspecteurs territoriaux et validés par les directions ministérielles DEPP et DGESCO, ainsi que par l'Inspection générale.
- *CEDRE.* Ce cycle d'évaluations disciplinaires sur échantillons, mis en place par la DEPP et réitéré à six ans d'intervalle pour permettre une comparaison dans le temps, est destiné à des élèves de CM2 et de 3^{ème}.
- *Les indicateurs LOLF-base.* Mis en place suite à l'application de la LOLF, ils sont renseignés à partir d'évaluations élaborées par un groupe d'enseignants, ainsi que par des inspecteurs et par la DGESCO. Les épreuves sont passées annuellement par deux échantillons représentatifs d'élèves de CM2 et de 3^{ème}.

- *Évaluations internationales d'élèves*

122. En plus de PISA, la France prend part à deux évaluations internationales d'élèves.

- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), évaluation mise en place par l'IEA. Sur échantillon, elle est proposée depuis 2001, tous les cinq ans, à des élèves en fin de CM1.
- ESLC (Étude Européenne sur les compétences linguistiques). Élaborée par Surveylang pour le compte de la Commission Européenne, elle a servi en 2011 à tester les élèves de 3^{ème}.

- *Indicateurs*

123. Plusieurs types d'indicateurs sont exploités pour évaluer le système éducatif. Dans les *Projets annuels de performances*, dont il a déjà été question, on utilise :

- des indicateurs d'efficacité (« proportion d'élèves maîtrisant en fin de CE1 les compétences du palier 1 du socle commun », « taux de redoublement ») ;
- des indicateurs d'efficience (« ratio d'efficience de la gestion des ressources humaines ») ; des indicateurs de qualité (« proportion d'élèves ayant bénéficié du bilan de santé dans leur 6^{ème} année » ; « taux de remplacement (des congés maladie ou maternité) ») ;
- des indicateurs financiers (« dépense de fonctionnement par agent »).

124. Une variété d'indicateurs sont également employés dans les trois majeures publications statistiques de la DEPP, à savoir *L'État de l'École*, *Géographie de l'École* et *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS)*.

- Depuis 1991, *L'État de l'École* regroupe chaque année une trentaine d'indicateurs synthétiques sur l'activité, le coût et les résultats externes et internes du système éducatif, avec des évolutions dans le temps et des comparaisons dans l'espace.
- Parue six ans après le numéro précédent, la publication *Géographie de l'École* décrit le système éducatif par région*, académie et parfois département, à partir d'une trentaine

d'indicateurs regroupés en quatre grands thèmes : l'environnement économique et social, le contexte scolaire, les moyens et les ressources humaines, les parcours scolaires et les résultats.

- Les *RERS*, publiés annuellement depuis 1984, fournissent, « en un seul volume, toute l'information statistique disponible sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif » (*RERS* 2011). Chaque thème y est traité en une double page ; une page de tableaux et graphiques est accompagnée d'une présentation synthétique. S'il ne s'agit pas uniquement d'indicateurs, les informations renseignées, sous forme de séries chronologiques longues notamment, concernent le système éducatif dans sa globalité, les établissements, les élèves, les apprentis et les étudiants, la formation continue, les résultats (diplômes, insertions), les personnels et les financements, pour l'essentiel.

- *Bilans nationaux et examens des politiques*

125. C'est en particulier la politique de l'éducation prioritaire* qui est soumise à un suivi systématique. Cette politique existe en France depuis le début des années 1980 et consiste à « donner plus à ceux qui ont le moins », en visant à améliorer l'égalité des chances dans des zones prioritaires socialement défavorisées. Plusieurs dispositifs l'ont jalonnée : les zones d'éducation prioritaires (ZEP) au début des années 1990, puis les réseaux d'éducation prioritaire (REP) vers la fin de la même décennie, et le dispositif ECLAIR (Écoles, collèges, lycées, ambition, innovation, réussite) plus récemment. La DGESCO est, comme nous l'avons dit, chargée d'évaluer la politique relative à l'éducation prioritaire. En 2011, elle a fait paraître un bilan des RAR, « réseaux ambition réussite », rédigé un an auparavant (DGESCO 2010). Les Inspections générales (IGEN et IGAENR) ont réalisé en juin 2011 une note (n° 2011-069) sur « La mise en œuvre des programmes CLAIR (collèges et lycées, pour l'ambition, l'innovation et la réussite »). La Cour des comptes a également abordé l'éducation prioritaire dans son rapport budgétaire « Analyses de l'exécution du budget de l'État par missions et programmes, exercice 2011, mission interministérielle Enseignement scolaire », publié en mai 2012.
126. Les rapports que les Inspections générales (IGEN et IGAENR) remettent chaque année au ministre portent soit sur les thèmes prioritaires retenus par ce dernier, soit sur la mise en œuvre de la politique éducative actuelle. En 2012, les rapports avaient pour objet, par exemple, le « Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique » (janvier 2012) et « La pratique sportive à l'école primaire » (mai 2012). Sur une soixantaine de pages minimum, ces rapports s'appuient sur des entretiens avec les autorités académiques et sur la visite d'établissements et d'écoles.
127. Le Haut Conseil de l'éducation publie annuellement des « Bilans des résultats de l'École », sur une trentaine de pages. En 2011, ceux-ci ont porté sur la « Mise en œuvre du socle commun » (janvier 2011) et « Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves » (septembre 2011).
128. Quant à la Cour des comptes, elle consacre parfois ses rapports publics thématiques à l'éducation. Celui de mai 2010, intitulé « L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves », dépasse largement un examen des comptes et même une évaluation de la politique éducative. Il s'agit en effet d'un bilan global de l'état du système éducatif, sur plus de 200 pages. La méthodologie utilisée inclut la contradiction et les auditions des administrations concernées, de différentes personnalités, d'experts et de représentants de fédérations de parents d'élèves et de fédérations syndicales d'enseignants et de chefs d'établissement.
129. Des missions parlementaires mènent des études et publient des rapports d'évaluation sur les différentes politiques éducatives. En 2010, le rapport de la mission emmenée par le député Groperrin avait formulé 18 propositions pour améliorer la politique du socle commun des connaissances et des compétences au collège (Assemblée nationale 2010).

▪ *Rapports nationaux sur l'enseignement*

130. Selon la Loi d'orientation de 1989, les évaluations des Inspections générales (IGEN/IGAENR) « prennent en compte les expériences pédagogiques afin de faire connaître les pratiques innovantes » (titre 5, art. 25). En réalité, il existe à ce jour peu d'évaluation des enseignements à proprement parler, depuis l'arrêt, en 2006, des rapports d'évaluation des enseignements dans les académies.
131. C'est le Bureau de l'évaluation des actions éducatives et des expérimentations* de la DEPP qui s'occupe également de l'évaluation des pratiques d'enseignement (*cf. infra*, « Aspects »).

▪ *Rapports ad hoc sur des sujets particuliers*

132. Le Haut Conseil de l'éducation commande parfois à des experts externes des rapports sur des sujets particuliers. Une équipe de l'Université de Lille a ainsi rendu en juin 2011 un « Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la Loi d'orientation et de programme pour l'École de 2005 », basé notamment sur une recherche documentaire et un corpus d'entretiens (Reuter 2011).

▪ *Rapports d'évaluation de dispositifs éducatifs, d'actions et d'expérimentations*

133. La DEPP dispose d'un Bureau de l'évaluation des actions éducatives et des expérimentations. En 2011, le Bureau a évalué, entre autres :
- o Le dispositif d'accompagnement éducatif, généralisé à tous les collèges à la rentrée 2008-2009. La DEPP en a fourni des indicateurs de performance, de même qu'elle a adressé des notes thématiques à la DGESCO et a mis en ligne des fiches synthétiques.
 - o Le suivi des élèves en dispositifs-relais (classes, modules et ateliers-relais), qui permettent un accueil temporaire et une rescolarisation et resocialisation de collégiens en risque de marginalisation scolaire. Le Bureau a publié une note d'information portant sur les trois années du dispositif, de 2007 à 2010 (Note d'information 11.20).
 - o Les internats d'excellence, qui s'adressent à des collégiens, lycéens et étudiants motivés, ne bénéficiant pas d'un environnement favorable pour réussir leurs études. Ici, l'évaluation passe entièrement par une évaluation des élèves de ces institutions.
 - o L'expérimentation de l'EIST (enseignement intégré de science et technologie), proposé aux élèves en 6^e et en 5^e par la DGESCO et l'Inspection générale, entre autres. Une note d'information et un rapport final ont été réalisés en fin d'année (Note d'information 11.19).
134. D'autres acteurs contribuent également à ce chantier. Jusqu'en août 2011, le Céreq avait évalué 26 dispositifs expérimentaux engagés par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (*cf. Net.Doc 84*). Les expérimentations du Fonds sont systématiquement soumises à des évaluations externes, en général financées à 100 % par le Fonds lui-même et dans lesquelles l'évaluateur est choisi par le porteur du projet. Les jurys rassemblent personnalités externes à l'administration et spécialistes de l'évaluation des politiques publiques. L'évaluation inclut l'élaboration d'un tableau de bord, d'un compte-rendu du déroulement du projet mesuré par rapport aux prévisions et d'une comparaison de la situation des bénéficiaires du dispositif avec la situation projetée en l'absence du dispositif. Pour évaluer l'impact des expérimentations, on compare les groupes-tests et des groupes témoins déterminés par tirage au sort (*cf. Gurgand et Valdenaire 2012*).

▪ *Notes d'information, dossiers, avis*

135. Parmi les principales productions d'évaluation systémique, il existe également des formes courtes, dont notamment les notes d'information, les avis officiels et les dossiers.
136. De 2003 à 2007, la DEPP publiait à part ses Notes d'information, Évaluation et Recherche ; depuis, elles sont publiées dans une seule série. Elles synthétisent les travaux d'évaluation des résultats du système éducatif, de ses modalités de fonctionnement et des facteurs qui contribuent à

son efficacité. En 2011, la DEPP a fait paraître 36 notes d'information. Ses Dossiers sont consacrés aux résultats d'une étude (tel est le cas du « Compte de l'éducation ») ou d'une évaluation sur un sujet donné (comme pour les évaluations-bilans réalisées en 2006). Ils font la part belle aux outils méthodologiques permettant de mieux comprendre des résultats statistiques.

137. Selon le Code de l'éducation (art. L230-2), à la demande du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le Haut Conseil de l'éducation émet des « avis » sur un ensemble de questions liées à la pédagogie, aux programmes, à l'évaluation des élèves et à la formation des enseignants, mais aussi aux résultats du système éducatif. C'est ainsi que, en juin 2012, le HCE s'est exprimé à travers un avis (5 pages) sur le « Projet d'arrêté fixant le cahier des charges de la formation des professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation » (HCE 2012).

- *Revue et ouvrages collectifs*

138. En plus de nombreuses revues de chercheurs, les acteurs principaux de l'évaluation systémique font paraître des textes dans des revues et des collections spécialisées. La revue *Éducation et formations* de la DEPP combinent études et information statistique, en traitant d'une variété de sujets, mais centrés toutefois sur les élèves (cf. n° 75 et 79). Issue d'une collaboration entre la DEPP et le Centre national de documentation pédagogique (CNDP), la collection « Évaluations élèves » apporte des éclairages sur les enquêtes et les évaluations du ministère, mais aussi d'autres organismes, y compris les acteurs internationaux.

- *Enquêtes d'opinion auprès des étudiants et des parents*

139. Les enquêtes « Génération » du Céreq, centre qui mêle observations de terrain, entretiens ou enquêtes statistiques, sont le seul dispositif national qui permette de mesurer l'insertion des jeunes de tout niveau de formation et donc l'efficacité externe du système éducatif. Le Centre fait paraître des synthèses, dont la dernière est sortie en 2008 (*Quand l'école est finie...*). Elle a porté sur un échantillon représentatif des sortants en 2004, qui ont été interrogés en 2007. Dans le but de suivre leurs débuts de carrière, les jeunes ont été interrogés de nouveau en 2009, puis en 2011. Les répondants ont été tirés au hasard, à l'aide d'une base de sondage du Céreq, élaborée en collaboration avec la DEPP, entre autres.

140. La DEPP conduit souvent des enquêtes auprès des bénéficiaires pour évaluer les expérimentations. En 2011, elle a enquêté sur la mise en place du livret de compétences expérimental, qui a pour but de valoriser les acquis des élèves dans le champ de l'éducation formelle et informelle, entre autres. Les enquêtes s'appuyaient sur des questionnaires élèves, cognitifs, conatifs et de ressenti, ainsi que sur des questionnaires familles. La DEPP a également mené deux enquêtes sur l'expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi », mise en place en 2010-2011 dans 124 établissements scolaires (majoritairement collèges), afin de les faire bénéficier de nouveaux emplois du temps, avec des plages horaires prévues pour les activités physiques et sportives. Une note qui présente l'ensemble des résultats des enquêtes a été remise au Ministre de l'éducation nationale, et une note d'information a été publiée (n° 11.31).

141. Pour d'autres enquêtes auprès des parents d'élèves, voir plus bas, sous-chapitre « Acteurs "secondaires" : observatoires et réseaux d'expertise ».

- *Enquêtes auprès des unités (écoles et établissements)*

142. L'enquête SIVIS (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire), mise en place à la rentrée 2007, permet de recueillir des données importantes sur la violence en milieu scolaire. Reconnue d'intérêt général et de qualité statistique par le Conseil national de l'information statistique (CNIS), elle est réalisée auprès d'un échantillon de 6300 établissements du second degré et 200 circonscriptions, représentatifs du secteur public au niveau national. Les collèges et

lycées sont choisis selon un plan de sondage aléatoire stratifié, qui croise le type d'établissement et sa taille. L'échantillon des écoles (premier degré) est réalisé par un sondage en grappes, autrement dit, un sondage aléatoire simple des circonscriptions qui sont interrogées pour l'ensemble des écoles de leur périmètre (cf. DEPP, note d'information 10.20 novembre 2010). L'utilisation de l'enquête est purement statistique et son objet principal sont les actes d'incivilité les plus graves. On peut également citer sur ce registre l'enquête « Victimation » portant sur le climat scolaire et les atteintes dont les élèves de collèges ont pu être victimes, ainsi que l'enquête « Absentéisme » portant sur les élèves du second degré.

143. Sur un plan plus local, on utilise les enquêtes pour évaluer des dispositifs éducatifs et des expérimentations. Dans le cadre de l'évaluation du livret de compétences expérimental, la DEPP a choisi un prestataire extérieur qui effectuera cette année une enquête *in situ* auprès de quinze établissements environ qui participent à l'expérimentation. Une étude préliminaire avait permis de déterminer les établissements à retenir et à élaborer le protocole d'enquête.

- **Aspects évalués**

- *Résultats des élèves* (compétences, connaissances, taux de réussite)

144. Les épreuves scolaires nationales et internationales qui sont exploitées dans l'évaluation systémique permettent de renseigner les résultats des élèves dans différents domaines.

- Le baccalauréat mesure les compétences et les connaissances dans chacune des disciplines. Mais, dans l'évaluation systémique, on ne renseigne que les « taux d'accès au baccalauréat ».
- Les évaluations nationales en CE1 et en CM2 mesurent les connaissances en français et en mathématiques.
- Le CEDRE évalue, par cycles de 6 ans, une compétence par année. Depuis 2003, il a permis de prendre la mesure de la « maîtrise du langage et de la langue française », de la « langue vivante », « de la vie en société », de l'« histoire-géographie-éducation civique », des « sciences » et des « mathématiques ». Son objectif général est de vérifier l'acquisition des savoir-faire (savoir prélever l'information, savoir organiser l'information prélevée, savoir synthétiser l'information prélevée ou savoir exploiter l'information de manière complexe).
- Les indicateurs LOLF-base évaluent les compétences fondamentales en français et en mathématiques.
- PIRLS évalue les performances en lecture.
- ESLC évalue la maîtrise des deux langues vivantes les plus enseignées.

145. Dans les différentes formes d'évaluation systémique, les résultats des élèves aux épreuves nationales ou internationales sont largement exploités.

146. Pour renseigner les indicateurs des *Projets annuels de performance*, outre les épreuves du baccalauréat (« taux d'accès à un baccalauréat professionnel des élèves de 2nde professionnelle ») et les épreuves nationales à vocation d'évaluation systémique (« proportion d'élèves maîtrisant, en fin de collège, les compétences de base en français et en mathématiques »), on utilise également les résultats aux comparaisons internationales, notamment PISA (« proportion des jeunes de 15 ans "ayant d'importantes difficultés de lecture" – dont le niveau 1 de lecture est inférieur ou égal à 1 aux tests de PISA »). L'édition de *L'État de l'École* de novembre 2011 (n° 21) utilise les enseignements retirés des évaluations internationales PISA et nationales CEDRE.

147. Une large part des notes d'information de la DEPP portent sur les élèves et notamment sur les résultats au DNB et au baccalauréat (« Résultats définitifs du baccalauréat, n° 11.07) ou encore d'évaluations telles que CEDRE (« les compétences des élèves en sciences expérimentales en fin de collège », n° 11.06) ou PISA. Un numéro entier de la revue *Éducation et formations* de la DEPP a par ailleurs été consacré aux « Comparaisons internationales » et à leur utilité dans l'évaluation des systèmes éducatifs et le débat public sur l'éducation (n° 78, novembre 2008). En

2011, la collection « Évaluation élèves » proposait un bilan des évaluations Pisa en 2009 (« La lecture au collège »).

148. Quant à l'évaluation des internats d'excellence en 2011 par le Bureau de l'évaluation des actions éducatives et des expérimentations de la DEPP, on constate également que l'efficacité des établissements a été mesurée uniquement par rapport aux acquis des élèves bénéficiaires. L'évaluation de certaines expérimentations, comme le Projet pour l'acquisition des compétences par les élèves en mathématiques (PACEM), conçu et piloté par la DEPP, passe prioritairement par l'évaluation des élèves, bien qu'elle intègre aussi d'autres types d'évaluation.

▪ *Efficacité des politiques et des dispositifs*

149. Dans ce chantier, également très large, on exploite souvent les résultats des élèves, à l'aune desquels l'efficacité des politiques est mesurée. Celles-ci ont d'ailleurs généralement pour objectif d'améliorer les acquis des élèves, mais aussi leurs conditions d'apprentissage, leur insertion professionnelle, etc.
150. Selon le bilan des RAR publié par la DGESCO en 2011, l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire n'est efficace que si elle prend en compte certains éléments, incluant : l'importance des enseignants surnuméraires (spécialisés en différents types d'aide dans des écoles avec un nombre élevé d'élèves en difficulté), l'importance de la formation initiale et continue, du travail en équipe, etc. La note des Inspections générales (juin 2011) sur les programmes CLAIR a porté en particulier sur la déclinaison académique du dispositif et la mobilisation effective des acteurs en académies, sur les difficultés liées au pilotage, sur les innovations pédagogiques marquantes, ainsi que sur l'innovation dans le champ de la vie scolaire et de la gestion des ressources humaines.
151. Le bilan « Mise en œuvre du socle commun » du Haut Conseil de l'éducation a traité en priorité des aspects suivants de cette disposition majeure de la Loi d'orientation 2005 : l'efficacité de l'accompagnement de la réforme, sa capacité de susciter l'adhésion des parents, l'efficacité des modes de pilotage qui lui sont associés, l'efficacité du dispositif en tant que dispositif de formation et non seulement d'évaluation.
152. Les évaluations faites par le Bureau de l'évaluation des actions éducatives et des expérimentations de la DEPP en 2011 ont porté notamment sur :
- le dispositif d'accompagnement éducatif : la mise en œuvre des activités d'aide aux devoirs et aux leçons et les effets des pratiques sportives, cultures, linguistiques, etc.
 - le suivi des élèves en dispositifs-relais : entre autres, les orientations en fin de séjour et la situation des élèves en fin d'année civile.
 - l'expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi » : les effets de l'expérimentation sur la santé et l'hygiène de vie des élèves, ainsi que sur les relations des élèves avec leurs parents.
 - le Projet pour l'acquisition des compétences par les élèves en mathématiques (PACEM) : outre les acquis des élèves, l'effet de la formation des enseignants sur les pratiques individuelles et collectives au sein d'un établissement (Programme d'activité 2012).
153. Les évaluations des expérimentations du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse menées par le Céreq avaient pour objet, entre autres :
- l'efficacité de la lutte contre le décrochage scolaire au collège ou au lycée ;
 - l'efficacité de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle, de même que celle de l'« orientation active », située à la charnière entre enseignement secondaire et enseignement supérieur ;
 - l'efficacité des dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes ;
 - l'efficacité des mesures expérimentales en faveur des jeunes confrontés à de grandes difficultés, à la fois scolaires et sociales (Net.Doc 84).

▪ *Équité et l'intégration au sein du système scolaire*

154. Pour la sixième fois, la DEPP consacre cette année une publication entière – *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur* – aux études statistiques sur les parcours scolaires des élèves, qui établissent « les différences de performance des élèves selon les sexes, souvent à l'avantage des filles » (cf. MEN). L'ouvrage met l'accent sur les différences d'orientation et étudie leurs effets sur l'insertion dans l'emploi ainsi que sur les inégalités professionnelles et salariales.
155. Quant à l'intégration d'élèves étrangers dans l'École française, le Haut Conseil à l'intégration (HCI) a publié plusieurs rapports, notamment en janvier 2011 (HCI 2011). Sur presque 200 pages, le Conseil y évalue les capacités d'intégration du système, du point de vue de trois défis – migratoire, culturel et social – et émet 50 recommandations, en préconisant notamment la mise en place d'une politique interministérielle pour faciliter l'intégration à l'École.

▪ *Qualité de l'enseignement*

156. Les évaluations des pratiques d'enseignement conduites par le Bureau de l'évaluation des actions éducatives et des expérimentations de la DEPP portent sur les « représentations, les convictions et les activités des enseignants en fonction de différents contextes, pour fournir des outils de réflexion permettant d'ordonner et de caractériser des pratiques professionnelles » (Programme d'activité 2012). En 2011, le Bureau a évalué :
- Les missions des professeurs supplémentaires dans les réseaux ambition réussite, dispositif d'éducation prioritaire lancé en 2006. Un rapport final portant sur le fonctionnement des réseaux et sur les fonctions exercées par des personnels supplémentaires a été remis à la DGESCO.
 - Les pratiques enseignantes en dispositif-relais. Une étude a été mise en place avec pour but d'analyser les réponses données par des chefs-coordonateurs de ces établissements, enseignants et éducateurs aux questionnaires relatifs aux modalités d'organisation et de pratiques pédagogiques, ainsi qu'à leur adaptation au nouveau contexte.
 - L'image et les pratiques d'enseignement en mathématiques dans le cadre de la scolarité obligatoire. Les résultats d'une étude menée en 2007 et 2008 sur la perception de l'enseignement des mathématiques à l'école et au collège par les enseignants et les élèves sont actuellement analysés.
157. Du côté de la recherche, le groupe de travail « Lire et écrire à l'école primaire » de l'Institut français de l'éducation (IFE) prépare actuellement une étude faisant intervenir de nombreuses équipes de recherche universitaires et dont l'objectif est de produire des connaissances scientifiques nouvelles sur les conditions, notamment en ce qui concerne l'intervention pédagogique, à réunir pour améliorer les apprentissages du lire-écrire, en particulier pour les élèves entre cinq et huit ans. L'étude commencera en 2013 et comportera un volet quantitatif et un volet qualitatif, avec un protocole incluant enregistrements vidéo et entretiens approfondis, entre autres (cf. site de l'IFE). Elle s'appuiera sur une évaluation des caractéristiques des pratiques les plus efficaces et les plus équitables.

▪ *Utilisation efficiente des ressources*

158. Des numéros spéciaux des *Dossiers* de la DEPP sont consacrés au « Compte de l'éducation », qui constitue une synthèse de l'ensemble des flux monétaires intervenant dans le domaine scolaire et met en rapport les données comptables et les données statistiques nationales relatives à la dépense d'éducation, au financement et aux coûts de production.
159. Dans un esprit plus critique, la première moitié du rapport « L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves » de la Cour des comptes traite des questions liées aux « résultats et [aux] coûts de l'enseignement scolaire » et à sa « gestion budgétaire ». Les procédures

d'allocation des moyens y sont appréciées, avec l'accent mis sur les incohérences constatées, mais aussi sur les marges de manœuvre pour les établissements.

160. Enfin, lors de ses missions d'audits de modernisation, l'Inspection générale des finances, suivant appuyée sur l'IGEN et l'IGAENR, avait publié des rapports sur la gestion budgétaire du système éducatif, comme en mars 2007, avec « Le pilotage du système éducatif dans les académies à l'épreuve de la LOLF ».

3.1.3 Compétences nécessaires à l'évaluation du système scolaire et à l'utilisation des résultats

161. Les principales institutions en charge de l'évaluation systémique relèvent de l'administration centrale de l'éducation nationale : la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) est une direction ministérielle ; les inspections générales (IGEN et IGAENR) sont placées sous l'autorité directe des ministres chargés de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche ; le Haut Conseil de l'éducation (HCE) est un organisme consultatif sollicité par le ministre de l'éducation. Il n'existe pas d'autres organismes spécifiquement chargés de l'assurance qualité au sein du système scolaire français. La situation est différente dans l'enseignement supérieur, qui dispose d'une autorité administrative indépendante – l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) – chargée d'évaluer les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, les organismes et les unités de recherche, les formations et diplômes d'enseignement supérieur, ainsi que de valider les procédures d'évaluation de leurs personnels (*cf.* site de l'AERES). En outre, l'AERES s'engage dans un mécanisme de renforcement des capacités, grâce à différents dispositifs d'évaluation externe de l'Agence menée par des pairs.
162. Dans le domaine scolaire, il revient désormais aux institutions en charge de s'assurer elles-mêmes du perfectionnement de l'évaluation systémique, tout particulièrement depuis 2005, après la suppression du Haut conseil de l'évaluation de l'École (HCéé). Cet organisme consultatif (*cf.* chapitre 2), créé par décret en 2000, avait pour mandat, entre autres :
- de « donner un avis sur le programme annuel des évaluations produites et diffusées par le ministère de l'éducation nationale »,
 - de se « prononcer sur les méthodologies utilisées à l'occasion de ces évaluations », d'« expertiser les évaluations externes du système éducatif »,
 - de « proposer l'élaboration d'outils nécessaires à l'évaluation du système éducatif, afin de favoriser le débat public sur l'éducation » (*cf.* décret n° 2000-1060).
163. Le Haut Conseil de l'éducation (HCE), qui en a pris la suite, se prononce sur les « modes d'évaluation des connaissances des élèves » (*cf.* Loi n° 2005-380, art. 14) et non sur les dispositifs d'évaluation systémique. De manière plus ponctuelle, les rapports d'évaluation du système éducatif consacrent quelques chapitres à la qualité des évaluations systémiques existantes (Rapport annuel de l'IGEN 2009 ; Rapport public thématique de la Cour des comptes 2010).
164. Cependant, aucun organisme n'est chargé de répercuter les résultats de l'évaluation systémique auprès des responsables de la mise en œuvre de la politique éducative. Cependant, il existe en France une forte tradition de suivi et d'accompagnement des personnels, dont l'un des objectifs est l'amélioration des compétences, et qui peuvent donner lieu à une analyse comparative des résultats du système éducatif. Il en est ainsi lors du suivi des chefs d'établissement par les représentants des autorités territoriales (*cf.* chapitre 7) ou encore lors des réunions d'équipe organisées au niveau des établissements par les inspecteurs territoriaux, en présence des professeurs et, parfois, des personnels de direction (*cf.* chapitre 5). Dans les deux cas, les résultats des établissements sont généralement comparés à ceux du système éducatif et des stratégies d'amélioration des compétences sont envisagées. Les échanges entre les administrations territoriales et l'administration centrale (notamment la sous-direction de la DGESCO dédiée à la « performance » et au « dialogue avec les académies »), dans le cadre de la contractualisation (*cf.* chapitres 2 et 7),

offrent également l'occasion aux professionnels de développer leurs compétences en matière d'exploitation des résultats des évaluations systémiques.

3.1.4 Utilisation des résultats de l'évaluation

165. Les résultats des évaluations systémiques sont largement publiés. Accessibles sous forme électronique sur le site du Ministère de l'éducation nationale, les publications de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – notamment *l'État de l'École* et *Géographie de l'École* – sont aussi distribuées gratuitement, chaque année, dans environ 45 milles exemplaires en tirages papier, sur l'ensemble du territoire national. Les principaux rapports et bilans annuels d'évaluation – qu'ils émanent des inspections générales de l'éducation, du Haut Conseil de l'éducation, de l'Inspection générale des finances ou encore de la Cour des Comptes – sont également mis en ligne.

Cependant, s'il est vrai que l'on se préoccupe en France de la notoriété des résultats, on se soucie moins, semble-t-il, de mesurer leur impact effectif sur les unités du système éducatif ou encore sur les politiques.

166. Il n'est pas interdit de croire que la logique de l'« effet miroir », selon laquelle la production de connaissances entraîne, de façon plus ou moins automatique, des changements de pratiques (cf. chapitre 2, sous-chapitre « Gestion des connaissances et importance stratégique du cadre »), se trouve à l'origine du faible potentiel régulateur des évaluations systémiques. Le pouvoir de sanction – tant de punition que de récompense – dont est assortie l'évaluation du système est plus symbolique que réel. De plus, certains chercheurs pensent qu'il y a lieu de s'interroger sur le poids réel des évaluations systémiques dans les dispositifs de régulation et de pilotage inaugurés par la LOLF. L'argument qu'ils mettent en avant est que l'évaluation du système est insuffisamment associée à la définition des « budgets opérationnels de performances » et au choix des indicateurs censés mesurer l'efficacité de l'action en matière d'éducation (cf. Pons 2008).

3.2 Mise en œuvre de l'évaluation systémique

- **Deux rapports sur l'évaluation systémique**

167. Deux rapports publiés à presque dix ans d'intervalle résument bien les thèses couramment développées dans différentes études portant sur les préoccupations majeures concernant le dispositif d'évaluation systémique et sa mise en œuvre.
168. À la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'École, Claude Pair, l'ancien recteur de l'académie de Lille, a établi en 2001 un rapport sur les « Forces et [les] faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France ». Ses principales conclusions concernant les évaluations thématiques du système sont les suivantes :
- Les thèmes abordés, que ce soit dans les rapports des inspections générales ou dans les publications de la DEPP, sont bien liés aux questions d'actualité, mais n'affichent guère un caractère prospectif.
 - Les travaux des uns et des autres sont faiblement coordonnés entre eux.
 - Les performances du système sont rarement mesurées à l'aune de l'évolution des acquis des élèves dans le temps.
 - Les travaux se résument souvent à des « évaluations de conformité et à des descriptions de pratiques ».
 - Les rapports ne servent souvent qu'à nourrir d'autres rapports sans influencer sur le processus de pilotage.
169. Sur l'évaluation du système éducatif dans son ensemble, l'auteur a souligné les points suivants :

- Beaucoup d'évaluations portent sur des aspects particuliers du système, notamment de la politique éducative, mais n'aboutissent pas à une vision globale de l'École.
- Les publications de la DEPP, notamment *L'État de l'École*, donnent des indicateurs pertinents et les place dans une évolution temporelle, mais sans les relier à la politique éducative (cf. Pair 2001).

170. Le rapport publié en mai 2010 par la Cour des comptes et déjà évoqué précédemment (*L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*) souligne également quelques difficultés concernant le cadre d'évaluation systémique, à savoir :

- En dépit de ses compétences scientifiques et de ses capacités d'expertise lui permettant de répondre avec efficacité aux objectifs de l'évaluation du système, la DEPP ne jouit pas d'une entière autonomie par rapport au ministère.
- Parmi les principaux apports du Haut Conseil d'évaluation de l'École (HCéé) qui font regretter sa suppression en 2005, il y a notamment le rôle d'«évaluateur des évaluations du système éducatif » et sa force de proposition due aux compétences très variées de ses membres.
- Le Haut Conseil de l'éducation, qui a pris la suite du HCéé sans le remplacer dans sa mission d'« évaluation de l'évaluation », n'a pas pris la place qu'il pourrait occuper dans l'évaluation systémique.
- Dans sa lettre de mission publiée en 2007, le Président de la République adressait au ministre de l'éducation nationale le souhait de voir se mettre en place une évaluation indépendante et régulière du système éducatif. Cette demande n'a jamais été réalisée.

• Opinions des différents acteurs

171. Afin de recueillir les opinions des acteurs sur le dispositif actuel d'évaluation systémique, nous avons rencontré des responsables au sein de différentes directions ministérielles et des inspections générales. Également, nous avons pris connaissance des positions de diverses organisations associatives et syndicales (cf. *infra*, liste complète dans « Sources ») via leurs moyens de communication officiels.

Tandis que la préoccupation principale des responsables du Ministère et des inspecteurs est l'efficacité de la stratégie générale d'évaluation systémique, les syndicats se soucient prioritairement de la qualité et de la provenance de l'information produite.

172. Nos interlocuteurs parmi les responsables au sein des directions du Ministère de l'éducation nationale ont souligné l'efficacité de certains dispositifs, tels que le Système interministériel d'échange d'information (SIEI). Mis en place en 2011, celui-ci se compose de plates-formes de suivi et d'appui aux élèves décrocheurs, et repose sur un travail coordonné entre des acteurs locaux de la formation, de l'orientation et de l'insertion des jeunes (cf. Éduscol).

173. Selon certains de nos interlocuteurs, le cadre d'évaluation du système éducatif profiterait d'une meilleure prise en considération d'acteurs externes qui pourraient, par exemple, se charger de déterminer les moyennes permettant de classer les résultats des élèves à différents échelon de l'éducation nationale. L'extériorité du regard, d'après eux, est le gage d'un pilotage efficace de l'École par l'évaluation. D'autres responsables de directions ministérielles se sont montrés, cependant, plus en faveur du dispositif institutionnel actuel et plus sceptiques quant à la proposition d'une évaluation extériorisée et donc éloignée du lieu où les décisions sont prises. Selon eux, l'indépendance de l'évaluateur par rapport au décideur n'est nullement un gage de qualité de l'évaluation et de sa transparence. Inversement, la proximité avec les pouvoirs n'induit pas automatiquement un défaut de transparence et d'indépendance chez les instances évaluatrices.

174. Les indicateurs exploités dans le cadre des projets annuels de performances, mission Enseignement scolaire, ont également été abordés avec les responsables de l'administration centrale de l'éducation nationale. Ces indicateurs ont été qualifiés d'indicatifs et non d'évaluatifs.

Ainsi, il ne s'agirait pas de véritables indicateurs de performance mais de suivi d'activité, qui, de surcroît, seraient trop nombreux. Il leur a été reproché en particulier de ne pas être assez synthétiques (pour prendre en charge le caractère multi-varié des problèmes) et comparables entre eux (pour contribuer à établir des rapports clairs entre les différentes académies).

175. L'Inspection générale de l'éducation nationale a également relevé le besoin du système d'avoir un service de l'évaluation et de la statistique plus autonome à l'égard de sa tutelle ministérielle. En effet, si une réforme du cadre actuel d'évaluation devait être mise en place, elle devrait inclure un renforcement considérable de l'autonomie de la DEPP, de même qu'une répartition plus stricte des responsabilités entre les directions ministérielles. Celle qui serait chargée de définir la politique éducative, n'en ferait pas en même temps l'évaluation, comme c'est parfois le cas actuellement avec la DGESCO. La réforme devrait également opérer, selon nos interlocuteurs, une séparation définitive entre les dispositifs d'évaluation utilisés pour le pilotage de proximité et ceux que l'on utilise pour comparer les résultats du système dans le temps et pour fournir au Parlement des indicateurs de performance. Du point de vue des composantes de l'évaluation systémique, il faudrait, dans une éventuelle réforme, inclure davantage l'évaluation des pratiques d'enseignement par les inspecteurs territoriaux et l'évaluation des politiques nationales et des dispositifs par les inspecteurs généraux, de même qu'une évaluation des politiques académiques, étant donné le contexte de décentralisation. Enfin, quant à l'implication des parties prenantes dans l'élaboration et la mise en œuvre de la stratégie d'évaluation du système, on a évoqué la nécessité d'y intégrer davantage la société civile (parents, élèves à partir du lycée, chercheurs, décideurs du monde de l'entreprise, etc.) et de disposer, pour les besoins de définition et de légitimation des stratégies générales, d'un véritable organisme parlementaire.
176. Certains acteurs du monde associatif et syndical - Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), Fédération syndicale unitaire (FSU), Syndicat général de l'éducation nationale-Confédération française démocratique du travail (SGEN-CFDT), Union nationale des syndicats autonomes (UNSA-Éducation), Fédération syndicale SUD-Éducation – posent la question d'une indépendance des instances d'évaluation vis-à-vis des responsables de la définition et du pilotage de la politique éducative. Pour autant, nombre d'entre eux reconnaissent que l'institution d'une agence externe au MEN ne suffirait pas à garantir la neutralité de l'expertise et de l'évaluation, compte tenu des influences dont elle ferait nécessairement l'objet.

3.3 Initiatives

177. Trois initiatives prises récemment pour améliorer l'efficacité de l'évaluation systémique semblent particulièrement marquantes.
178. Premièrement, le Gouvernement actuel a décidé, courant mai 2012, que les résultats des évaluations des élèves en CE1 et CM2 ne seraient pas transmis cette année à l'administration centrale pour une évaluation du système éducatif. Ils ne seraient donc exploités qu'au niveau des écoles, en vue de mettre en place les aides et les accompagnements pour les élèves en difficultés, de même que dans le dialogue avec les familles (*cf.* chapitre 6).
179. Deuxièmement, on constate une volonté de la part du Gouvernement de rendre plus transparente l'évaluation faite par les inspections. En effet, l'actuel ministre a décidé de rendre publics, à partir de mai 2012 et ce de façon progressive, l'ensemble des rapports thématiques des inspections générales, afin de « contribuer utilement au débat public sur la réussite éducative » (*cf.* site MEN). Un nombre considérable de nouveaux rapports sont désormais disponibles sur le site du Ministère.
180. Troisièmement, le Gouvernement issu des élections de juin 2012 a mis en place une large concertation sur l'École intitulée « Refondation de l'école » dans le but d'aboutir à l'adoption d'une nouvelle loi d'orientation. Les questions d'évaluation figurent explicitement au programme de cette concertation (<http://www.refondonslecole.gouv.fr/>).

Chapitre 4 : L'évaluation des établissements scolaires

181. Comme décrit dans le chapitre 1, le système éducatif français se compose de deux types d'unité d'enseignements différents : les écoles* pour l'enseignement primaire (écoles maternelles et élémentaires) et les EPLE* (collèges et lycées) pour l'enseignement secondaire. Pour éviter toute confusion - le statut, le pilotage et l'évaluation étant différents entre écoles et EPLE - nous utiliserons le terme « d'unités d'enseignement » et non « d'établissement » pour parler de l'ensemble écoles et EPLE. Ce chapitre traite de l'évaluation des unités d'enseignement publiques. Un paragraphe est cependant consacré à l'évaluation des unités d'enseignement privées sous contrat.

4.1 Pratiques actuelles

4.1.1 Cadre global d'évaluation des établissements scolaires

182. L'évaluation des unités d'enseignement en France ne passe pas par un protocole unique et défini. Elle se compose d'un foisonnement de pratiques, certaines mises en place par l'administration centrale*, d'autres par les autorités académiques*. Pour ce faire, depuis plus de vingt ans, des instruments et des outils de mesure et de suivi des performances des unités d'enseignement ont été créés et mis à la dispositions des différents évaluateurs du système.
183. La culture de l'évaluation en général reste peu répandue en France, en particulier chez les acteurs du système éducatif. Seule l'évaluation des élèves est une pratique parfaitement installée. L'évaluation des performances des unités d'enseignement est souvent mal perçue par leur personnel, qui y voient plus un contrôle de leur travail qu'un bilan des pratiques et des actions mises en place au regard des résultats des élèves. En outre, l'autonomie éducative et pédagogique des unités d'enseignement en France reste très modeste (Cf. statut et fonctionnement des unités d'enseignement dans le chapitre 1). Elle est quasi inexistante dans les écoles, et très restreinte dans les EPLE. En effet, les politiques et orientations éducatives ainsi que les curricula et programmes d'enseignement sont définis par l'administration centrale et ensuite mis en œuvre par les autorités académiques. Les unités d'enseignement ont donc peu de marge de manœuvre et ne font que décliner les orientations nationales et les priorités académiques au sein de leur établissement. De plus, les enseignants ne sont pas formés et sont peu habitués au travail collectif, ce qui rend l'utilisation des leviers d'autonomie des unités d'enseignement, comme le projet d'école ou d'établissement, difficile à mettre en place. Enfin, les inspecteurs, généraux comme territoriaux ne sont pas assez nombreux pour pouvoir mettre en place un protocole d'évaluation externe des unités d'enseignement sur une périodicité raisonnable.
184. Cependant, les choses tendent à évoluer vers une certaine standardisation des pratiques au service de l'évaluation des unités d'enseignement ces dernières années. La mise en place de la LOLF en 2006 (Cf. chapitre 2) rend l'évaluation des services publics de l'Etat obligatoire afin d'en mesurer l'efficacité, l'efficience et l'équité. En ce qui concerne l'Education nationale, il s'agit de mesurer la performance du système éducatif au regard des résultats des élèves et des unités d'enseignement. De plus, la loi d'orientation de 2005 (Cf. chapitre 2) renforce le degré de responsabilité et d'autonomie des EPLE et des académies* en instaurant l'obligation de créer un conseil pédagogique* dans chaque EPLE et de mettre en place une contractualisation entre ces deux entités. Par ailleurs, chaque académie est libre de mettre en place des protocoles d'évaluation des unités d'enseignement selon ses priorités et les difficultés que ses unités d'enseignement peuvent rencontrer.

Depuis 2005, l'Administration centrale souhaite renforcer les procédures d'évaluation, en insistant sur le lien académie-unités d'enseignement, et en mobilisant un certain nombre d'indicateurs d'efficacité et d'équité du système éducatif.

- **Principes et objectifs de la stratégie actuelle**

185. Les pratiques actuelles d'évaluation des performances des unités d'enseignement s'inscrivent dans un processus d'amélioration des résultats des élèves via un pilotage au plus près des spécificités du terrain. L'accent est donc mis sur la gestion des ressources financières et humaines, mais également sur la cohérence et l'impact des actions pédagogiques et éducatives mises en place dans chaque unité d'enseignement au regard des difficultés auxquelles elle est confrontée.
186. Selon les différents échelons du système éducatif, les objectifs attitrés à l'évaluation des unités d'enseignement sont multiples et très différents :
- mesurer l'efficacité du système éducatif via les performances des unités d'enseignement (LOLF) ;
 - adapter la gestion des ressources humaines aux besoins des unités d'enseignement ;
 - vérifier que les unités d'enseignement respectent et appliquent les programmes nationaux et les orientations nationales et académiques en matière pédagogique et éducative ;
 - mesurer l'impact de l'autonomie octroyée aux EPLE via les actions mises en place localement en vue d'améliorer les résultats des élèves ;
 - déterminer et comprendre « l'effet école » ou « l'effet établissement » ;
 - analyser le lien entre les différentes méthodologies d'enseignement, d'évaluation et les résultats sur les acquis des élèves ;
 - observer les bonnes pratiques pédagogiques afin de les généraliser ;
 - permettre aux EPLE de connaître leurs performances et de les comparer à d'autres EPLE du même type ;
 - développer les pratiques internes d'auto-évaluation dans les unités d'enseignement afin de les inciter à s'adapter aux plus près aux spécificités qui sont les leurs, et plus particulièrement, aux élèves en difficultés.

- **Les différentes formes d'évaluation des établissements**

187. Comme expliqué plus haut, il n'existe pas de protocole unique d'évaluation des unités d'enseignement en France. Néanmoins, les différents acteurs du système ont à leur disposition un certain nombre d'outils et d'instruments leur permettant de mettre en place des pratiques d'évaluations internes comme externes des unités d'enseignement. Des outils de mesure des performances, à la fois qualitatifs et quantitatifs, comme les indicateurs fournis par l'administration centrale et les autorités académiques sont mis à leur disposition. Tout comme des instruments d'évaluation des politiques et actions menées par les équipes pédagogiques* et éducatives* au sein des unités d'enseignement, comme les projets d'école et d'établissement. Enfin, la mise en place d'une contractualisation entre les académies et les EPLE depuis 2005 renforce les leviers de pilotage existants, et réaffirme l'importance du dialogue de gestion entre les autorités académiques et les chefs d'établissements*. Pour finir, les corps d'inspections peuvent évaluer la situation d'un EPLE lors de visites de terrain. C'est le cas des IA-IPR* qui, lors de l'évaluation d'enseignants, font le point avec le chef d'établissement. Les Inspections générales peuvent être amenées à effectuer des suivis de cohortes d'unités d'enseignement, mais plutôt avec pour objectif l'évaluation d'une réforme ou d'une pratique spécifique de ces unités, plutôt que de leurs performances. Quant aux autorités académiques, certaines ont tenté, depuis le début des années 90, de mettre en place des protocoles d'évaluation à l'échelle de leur académie avec plus ou moins de succès, sans qu'aucun ne soit jamais généralisé.

Bien qu'il n'y ait pas de procédure d'évaluation nationale, cette variété d'instruments et d'acteurs au service de l'évaluation des unités d'enseignement permet un suivi de leurs performances, en particulier en ce qui concerne les résultats des élèves, et aboutit au dialogue de gestion entre les autorités académiques (DASEN* pour l'enseignement secondaire, IEN* pour l'enseignement primaire) et les directeurs d'école* et chefs d'établissements, lors duquel l'unité d'enseignement est analysée dans sa globalité, afin de mettre en place un pilotage au plus près de ses besoins.

- **Répartition des responsabilités de l'évaluation des établissements**

188. Les responsabilités concernant l'évaluation des unités d'enseignement sont réparties sur plusieurs niveaux :

- au sein de l'administration centrale, la DEPP* et la DGESCO* créent les outils (indicateurs et enquêtes) nécessaires aux différents responsables de l'évaluation pour établir des diagnostics de situation et mesurer les évolutions et les performances des unités d'enseignement ;
- les autorités académiques définissent leur propre protocole d'évaluation et mettent en place une contractualisation avec les EPLE ;
- les corps d'inspection vérifient la mise en œuvre des politiques éducatives au sein des unités d'enseignement, impulsent les pratiques d'auto-évaluation, et contrôlent la qualité de l'évaluation et de ses effets ;
- les directeurs d'école et les chefs d'établissements fixent les actions et axes de travail avec les équipes pédagogiques et mettent en place les procédures d'auto-évaluation.

- **L'évaluation des établissements dans le cadre global de l'évaluation**

189. L'évaluation des unités d'enseignement fait partie du cadre global d'évaluation des performances du système éducatif français et des politiques mises en place par le Ministère de l'éducation nationale. Elle participe donc à l'évaluation des académies (Cf. chapitre 7) et des directeurs d'écoles et chefs d'établissements (Cf. chapitre 7). Elle est indissociable de l'évaluation des élèves, outils de référence de mesure des performances des unités d'enseignement.

4.1.2 Procédures d'évaluation des établissements scolaires

- **Normes, critères, références**

190. Les critères de performance ont pour objectif d'apprécier les actions mises en place par les unités d'enseignement afin de garantir la réussite scolaire de tous les élèves. Par conséquent, les critères utilisés prennent essentiellement en compte le parcours des élèves et leurs résultats scolaires. Pour chaque EPLE (les écoles ne sont pas concernées), une comparaison avec les moyennes nationales, académiques, puis départementales servent de références d'évaluation. Les critères de base sont les suivants :

- les taux de réussite des élèves aux épreuves nationales, les taux d'obtention des diplômes, les taux de redoublement, les taux de retard, les taux d'achèvement, le taux de décrocheurs ;
- l'orientation des élèves au sein de l'établissement ou à leur sortie, leur insertion professionnelle ;
- la vie scolaire (retards, absences...).

Cependant, ces critères de base ne sont pas les seuls, et chaque académie et EPLE est libre de les compléter par des critères adaptés aux spécificités locales.

Il n'existe pas de normes ou de références nationales fixées par l'administration centrale, mais plutôt des injonctions, des objectifs, des orientations dictés au système éducatif, et qui servent de lignes directrices des actions à mener dans les unités d'enseignement.

191. L'objectif premier du système éducatif français est de garantir à chaque élève, quelles que soient ses origines sociales et culturelles, l'égalité des chances face à la réussite de son parcours scolaire. A cet effet, les unités d'enseignement doivent apporter toute l'aide nécessaire aux élèves en difficultés et limiter le nombre de redoublements en mettant en place le plus tôt possible des processus de remédiation personnalisés. Le taux de décrochage scolaire est un indicateur de qualité et d'efficacité d'un système éducatif. Par conséquent, l'Etat français se fixe l'objectif qu'aucun jeune ne sorte du système éducatif sans un diplôme de niveau Cite 3. Les EPLE doivent donc être vigilants envers les élèves absentéistes, premier signe de décrochage scolaire, en privilégiant le dialogue avec l'élève et sa famille, et en l'aidant à trouver une orientation scolaire qui lui convienne. L'expérimentation et l'innovation permises par la loi d'orientation de 2005, afin de personnaliser les parcours des élèves en phase de décrochage doivent être utilisées par les équipes pédagogiques. Un accompagnement particulier des EPLE où l'absentéisme est très fort doit être mis en place par les académies afin de mesurer l'impact des actions entreprises pour lutter contre ce problème. Le Plan de lutte contre l'illettrisme est également un enjeu essentiel du système éducatif français. L'accent est donc mis sur les compétences en maîtrise de la langue française, à l'écrit comme à l'oral, à tous les niveaux d'enseignement. En accord avec la stratégie 2020 de l'Union européenne, le Ministère a fixé comme objectif premier de la scolarité obligatoire, d'offrir à tous les élèves l'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences (Cf. chapitre 6). Enfin, l'Etat français se fixe l'objectif de faire accéder 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, et 50% à un diplôme de l'enseignement supérieur.

- **Les indicateurs nationaux de pilotage et d'évaluation des établissements**

192. Afin de mesurer l'efficacité des actions menées dans chaque unité d'enseignement et d'évaluer leurs performances, des indicateurs sont à la disposition des évaluateurs et des évalués, permettant la construction de tableaux de bord, mais également des dispositifs tels que les projets d'école ou d'établissement, ainsi que les contrats d'objectifs.

193. Il existe différents types d'indicateurs : **des indicateurs d'activité, des indicateurs de structure (ressources), des indicateurs de processus, et des indicateurs de résultats.**

Les indicateurs sont utilisés par les autorités académiques et par les directeurs d'école et chefs d'établissement lors des différentes phases d'évaluation des unités d'enseignement :

- au moment du diagnostic afin de connaître le niveau initial de l'unité d'enseignement ;
- pour le contrat d'objectifs des EPLE, afin de déterminer les objectifs à atteindre ;
- pour la construction du projet d'école et d'établissement, pour dégager des pistes d'actions ;
- pour le suivi et l'évaluation du contrat d'objectifs, afin de rendre compte et de réguler les actions conduites par les EPLE, de mesurer l'efficacité des réformes et des solutions mises en place, de suivre le maintien des résultats obtenus et de vérifier la pérennité des changements ;
- pour effectuer une comparaison temporelle et géographique au niveau de chaque EPLE, avec d'autres EPLE du même type, mais également au niveau du bassin d'enseignement*, du département*, de l'académie, et avec le référentiel (moyenne) national.

L'utilisation des indicateurs n'est pas obligatoire, ce sont des outils mis à la disposition des autorités académiques et des directeurs d'écoles et chefs d'établissements. Ils ne constituent pas en eux-mêmes une évaluation.

- *Les indicateurs dans l'enseignement primaire*

194. Il existe une base de données, la base élève 1er degré (BE1D), qui est une simple application informatique et non un fichier centralisé et unique. Elle est utilisée pour alléger les tâches administratives des directeurs d'école et informatiser les échanges de données entre les différents acteurs d'une école, notamment pour fiabiliser les constats de rentrée et les prévisions d'effectifs. Cette base concentre donc des données administratives (effectifs, inscriptions, répartitions dans les

classes) et pédagogiques (parcours et scolarité des élèves), mais aucune donnée concernant les résultats des élèves. La BE1D contient des données très protégées. Seuls les directeurs d'écoles, les IEN et les DASEN ont accès aux données des écoles dont ils ont la responsabilité. Les académies et l'administration centrale n'ont accès qu'à des données anonymes provenant de la BE1D, à des fins exclusivement statistiques. Les résultats des élèves et donc la performance des écoles ne figurent pas en tant que tels dans ces bases.

L'évaluation des écoles d'enseignement primaire s'avère donc très difficile, l'utilisation des résultats des élèves étant impossible. Même les résultats des évaluations nationales de CE1 et de CM2 ne pouvaient être utilisés à cet effet. Ils étaient publiés par département et académie et non par école.

▪ *L'application d'aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements (APAE)*

195. Mis en place à partir de janvier 2011 par la DEPP, APAE restitue à la communauté éducative des informations et des indicateurs pour chaque EPLE, public et privé sous contrat. Ces indicateurs sont fournis à la DEPP par les différentes banques de données et systèmes d'information du Ministère. Les indicateurs sont déclinés en plusieurs rubriques :

- identification (coordonnées de l'établissement, caractéristiques de l'établissement, contrat d'objectifs, projet d'établissement) ;
- population scolaire (effectifs d'élèves, caractéristiques des élèves, difficultés scolaires) ;
- personnels et moyens (caractéristiques des personnels, moyens de fonctionnement) ;
- performance [parcours des élèves (taux de redoublement, de passage), résultats des élèves (taux d'accès aux classes supérieures, taux de réussite aux épreuves nationales des diplômes), vie scolaire et attractivité].

196. La majorité des indicateurs sont déclinés avec leurs références géographiques (département, académie) et pour une partie importante avec une dimension historique, la plupart du temps sur les cinq dernières années. L'objectif principal d'APAE est d'offrir aux chefs d'établissements des indicateurs complets et exhaustifs pour une auto-évaluation de leur EPLE, et aux autorités académiques et centrales des données de performances des EPLE, nécessaires notamment au dialogue de gestion avec les académies, et au pilotage du système éducatif dans sa globalité.

▪ *Les indicateurs de valeur ajoutée des lycées (IVAL)*

197. Les IVAL concernent les lycées publics comme privés sous contrat et sont créés à la DEPP. Indicateurs à la disposition de toute la communauté éducative, mais également des familles (résultats publiés sur le site internet du ministère), ils ont un triple objectif :

- rendre compte des résultats du service public d'éducation nationale ;
- donner aux responsables éducatifs des outils d'aide à l'évaluation de l'efficacité de leurs actions éducatives ;
- mesurer la valeur ajoutée de l'établissement.

198. Ces indicateurs annuels prennent en compte :

- l'offre de formation de l'établissement ;
- les caractéristiques des élèves (âge, origine sociale, sexe, niveau scolaire à l'entrée du lycée...) ;
- les facteurs liés à la structure de l'établissement (pourcentage de filles, part des élèves en retard scolaire, part des élèves issus de chaque catégorie socioprofessionnelle des parents).

199. Les IVAL comprennent trois indicateurs :

- **le taux de réussite au baccalauréat** : nombre d'élèves du lycée reçus au baccalauréat par rapport au nombre d'élèves de l'établissement qui se sont présentés à l'examen ;

- **le taux d'accès au baccalauréat** : probabilité pour un élève de Seconde d'obtenir son baccalauréat à l'issue d'une scolarité entièrement effectuée dans l'établissement, quel que soit le nombre d'années nécessaires ;
- **la proportion de bacheliers parmi les sortants** : nombre d'élèves ayant obtenu le baccalauréat parmi l'ensemble des élèves quittant définitivement l'établissement. Cet indicateur peut être rapporté aux élèves quittant l'établissement quelle que soit la classe dans laquelle ils se situaient, où se rapporter spécifiquement à la classe de Terminale, ce qui permet d'évaluer l'efficacité du redoublement de la classe de Terminale dans l'établissement.

Une comparaison de la réussite des élèves est effectuée entre les lycées aux caractéristiques de bases identiques afin de mesurer la valeur ajoutée, « l'effet établissement » du lycée.

- **Le projet d'école ou d'établissement**

200. Le projet d'école ou d'établissement est obligatoire depuis la loi d'orientation de 1989 pour toutes les unités d'enseignement publiques. Il existait déjà dans les établissements privés sous contrat. Cette obligation est réaffirmée dans la loi d'orientation de 2005, qui ajoute à l'obligation de l'élaboration du projet d'établissement dans chaque EPLE, la création d'un conseil pédagogique afin de mettre l'accent sur le volet pédagogique et éducatif du projet jusqu'alors trop utilisé pour la seule gestion administrative par les EPLE.
201. Son objectif premier est d'adapter les orientations et les programmes nationaux et académiques aux spécificités de chaque unité d'enseignement, lui permettant ainsi de construire ses axes d'action en fonction de ses possibilités, de ses atouts et de ses contraintes, et en adéquation avec la nature du public scolaire accueilli. Il doit servir à mobiliser les équipes enseignantes, à assurer la convergence des pratiques éducatives et à favoriser le travail collectif chez les enseignants. Il doit également apporter une cohérence entre les différentes actions entreprises au sein de l'établissement mais également entre les différentes pratiques enseignantes. Enfin, il permet d'améliorer l'efficacité du pilotage des unités d'enseignement pour les directeurs d'écoles, les IEN et les chefs d'établissements.
202. Pour ce faire, le projet d'établissement suit un processus d'élaboration très précis, basé sur quatre étapes : diagnostic de l'unité d'enseignement, définition des axes du projet, élaboration et présentation du programme d'actions, évaluation. Le diagnostic doit se baser sur des indicateurs (nationaux et/ou académiques). Ces indicateurs permettront d'évaluer la progression des résultats des actions menées. Chaque unité d'enseignement est libre et fortement encouragée à utiliser les tableaux de bords mis à sa disposition par les académies, ou d'en construire, afin de mesurer la progression du projet. Les indicateurs le plus souvent utilisés sont les caractéristiques de la population scolaire, le parcours des élèves (redoublement, orientation, options...), les résultats des élèves aux différentes évaluations dans l'enseignement secondaire (diplômes), la vie scolaire, l'environnement, les rapports avec les partenaires (collectivités territoriales, associations culturelles et artistiques...) et les bénéficiaires (élèves, parents d'élèves). Les actions prévues par le projet doivent être programmées par étapes, et non toutes en même temps, de manière à ce que les changements se mettent en place progressivement.
 - *Le projet d'école*
203. D'une durée de trois ans, il est produit par les membres de l'équipe enseignante sous la coordination du directeur d'école, et fait l'objet d'une évaluation finale, bien que chaque année, un avenant des actions entreprises soit fourni à l'I.E.N. de circonscription*. Les outils d'évaluation varient selon les écoles et les académies, mais toutes utilisent les résultats des élèves aux différentes évaluations. Les avenants et le rapport final ne comprennent pas ces données.

▪ *Le projet d'établissement*

204. D'une durée de trois à cinq ans, il est établi par le chef d'établissement et le conseil pédagogique pour la partie pédagogique, par le conseil d'administration* pour la partie administrative. Il détermine les activités propres à chaque EPLE, activités présentées sous forme d'objectifs et de programmes d'actions, accompagnés d'indicateurs d'évaluation.
205. Outre le projet pédagogique, il détermine également les actions de politique éducative de l'EPLE en termes :
- d'accueil et d'information des parents ;
 - d'orientation, d'insertion sociale et professionnelle des élèves ;
 - de politique documentaire ;
 - de suivi individualisé des élèves ;
 - d'ouverture sur l'environnement économique, culturel et social ;
 - d'ouverture européenne et internationale ;
 - d'éducation à la santé ;
 - d'éducation à la citoyenneté ;
 - d'éducation à l'environnement pour un développement durable.
206. Une fois établi, il doit être validé par le conseil d'administration de l'EPLE, puis envoyé aux autorités académiques (IA-IPR) pour validation. Il peut être reformulé à la demande de l'IA-IPR s'il n'est pas conforme aux objectifs et programmes éducatifs nationaux et académiques. Si c'est le cas, le conseil d'administration l'adopte, sinon, il doit être refait en collaboration avec les autorités académiques.
207. Le projet d'établissement fait l'objet d'un rapport annuel à la charge du conseil d'administration qui rend compte de l'état du projet, des objectifs atteints et des résultats obtenus. Ce rapport sert d'outil de pilotage, de régulation, de mesure d'efficacité et de degré de réalisation des actions mises en place et des modifications nécessaires. Il fait ensuite l'objet d'une évaluation externe en fin de projet puisqu'un bilan final est envoyé aux autorités académiques, qui, selon les résultats, décident de la nécessité d'une évaluation de terrain, et l'utilisent lors du dialogue de gestion avec les chefs d'établissements.

▪ *Les expérimentations*

208. Depuis la loi d'orientation de 2005, chaque unité d'enseignement peut introduire dans son projet d'école ou d'établissement un volet expérimentation (d'une durée maximum de cinq ans) dans les champs suivants :
- l'enseignement des disciplines ;
 - l'interdisciplinarité ;
 - l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement ;
 - la coopération avec les partenaires du système éducatif et les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire.
209. Ces expérimentations sont décrites sur internet sur la base de données *Expérithèque*. Elles doivent faire l'objet d'un rapport spécifique inclus dans le rapport annuel d'avancée du projet d'école/d'établissement, envoyé au CARDIE* de leur académie. Aucune expérimentation n'ayant encore touché à sa fin, nous ne pouvons mesurer l'efficacité de leur évaluation.

• **Le contrat d'objectifs**

210. Mis en place par la loi d'orientation de 2005, le contrat d'objectifs entre les EPLE et les autorités académiques s'inscrit à la fois dans une logique d'efficacité imposée par la LOLF et dans une démarche de déconcentration plus importante des services publics vers les autorités locales (Cf. chapitre 7). Il s'agit de mettre en place à la fois une autonomisation et une responsabilisation plus

importante à l'échelon académique, mais surtout au niveau des EPLE. L'objectif principal de cette contractualisation consiste à mettre en place une adaptation plus importante des actions aux réalités locales, pour améliorer le pilotage du système, et ainsi augmenter les performances et donc l'efficacité et l'efficience des EPLE. Avec cette contractualisation, l'administration centrale souhaite recentrer le travail des EPLE sur les priorités académiques (et non plus seulement nationales) plus adaptées aux spécificités locales et faire évoluer les pratiques pédagogiques collectives des enseignants en les mobilisant davantage autour d'un programme de travail personnalisé pour chaque EPLE.

211. Lors de son arrivée dans l'établissement, puis tous les trois ans pour les collèges, tous les quatre ans pour les lycées, les chefs d'établissement, avec l'aide de toute la communauté éducative, doivent faire un diagnostic de leur EPLE. Ce dernier consiste en une analyse globale de l'établissement et de son fonctionnement. Il doit fournir un état des lieux de l'établissement mettant en évidence ses points forts, ses points faibles, ainsi que ses contraintes et ses évolutions, afin d'identifier les axes de progrès souhaitables. Une fois le diagnostic effectué, le chef d'établissement en fait une synthèse, comportant données, indicateurs et deux à trois axes de progrès, qu'il remet aux autorités académiques. Les autorités académiques, avec le concours du chef d'établissement, établissent alors le contrat d'objectifs pour l'EPLE. Chaque objectif est défini par un programme d'actions, chacune de ces dernières étant accompagnée d'indicateurs de mesure et de moyens à mobiliser. Il est signé par le recteur*, le DASEN ainsi que par le chef d'établissement.
212. Le contrat d'objectifs est soumis à une double évaluation : une évaluation annuelle interne, et une évaluation finale externe. Le chef d'établissement établit chaque année, sur la base notamment des travaux menés par le conseil pédagogique, un rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'EPLE et ses conditions matérielles de fonctionnement. Ce rapport rend compte de la mise en œuvre du projet d'établissement, des expérimentations menées par l'EPLE et du contrat d'objectifs. Le rapport annuel sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement est transmis à l'autorité académique. L'évaluation externe, faite par les corps d'inspection, s'établira en fin de contrat.
213. Les contrats d'objectifs étant récents, toutes les académies ne les ont pas encore mis en place, et aucun contrat d'objectifs n'est encore arrivé à son terme. Ses modalités d'évaluation finale par les corps d'inspections restent encore, dans la pratique, à préciser.

• Les autres formes d'évaluation

214. Au cours des années 1990, un certain nombre d'académie (Lille, Toulouse, Paris, Rouen...) ont mis en place des protocoles d'évaluation des EPLE à l'échelle de leur académie. Le plus souvent sous forme d'audits ou d'inspections globales, ces évaluations, étalées sur plusieurs années afin de pouvoir visiter le plus possible d'unités d'enseignement de l'académie, voire toutes, ont permis de démontrer la volonté d'une certaine partie des acteurs académiques de s'investir dans un démarche d'évaluation des unités d'enseignement. Cependant, ces procédures d'évaluation ont vite montré leurs limites. Trop chronophages en termes de temps et de personnel mis à leur disposition, et pas toujours bien vécues par les chefs d'établissements, elles n'ont jamais été étendues ou renouvelées.
215. L'IGAENR* dans les années 1990 a établi un guide de « suivi permanent » pour l'évaluation des EPLE. Ce guide, adressé aux IGAENR décrivait la méthodologie à suivre pour l'inspection d'un EPLE. L'objectif de ces évaluations (qui n'avait de suivi que le nom) consistait en une analyse globale des EPLE visités afin d'en dégager les caractéristiques principales, les forces et les faiblesses. Ces visites donnaient lieu à la rédaction de notes de conclusions sur les EPLE visités, envoyées aux chefs d'établissements et aux autorités académiques, mais qui ne donnaient lieu à aucun suivi. Elles furent donc abandonnées.

On constate donc que l'administration centrale pousse de plus en plus les unités d'enseignement à pratiquer l'auto-évaluation en mettant à leur disposition des outils et instruments à cet effet. Néanmoins, aucun protocole d'évaluation externe des unités d'enseignement n'est pour le moment envisagé.

- **L'évaluation des établissements privés sous contrat**

216. Les établissements privés sous contrat sont soumis à deux formes d'évaluation : celle effectuée par l'Etat, et celle menée par leur autorité de tutelle*.
217. L'Etat vérifie que les programmes nationaux et les horaires d'enseignements sont appliqués et que la liberté de conscience des élèves est respectée. Les IA-IPR inspectent les enseignants de l'enseignement privé selon les mêmes modalités et critères que pour les enseignants de l'enseignement public (Cf. chapitre 5). Ces évaluations sont l'occasion de vérifier les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants de l'établissement, et la conformité de l'aspect pédagogique du projet d'établissement avec les orientations nationales. Enfin, les performances des établissements scolaires privés sous contrat sont analysées via les indicateurs MELUSINE* (Cf. chapitre 7), comme pour les unités d'enseignement public, par les parlementaires, ainsi que par l'administration centrale.
218. Contrairement aux unités d'enseignement public, les établissements privés ne sont pas soumis à une contractualisation avec les académies. En revanche, l'approche projet existe depuis longtemps dans l'enseignement privé, bien avant son obligation de mise en place par la loi d'orientation de 1989 dans le public. D'une durée de trois à cinq ans, le projet d'établissement est accompagné d'un projet éducatif (en accord avec les valeurs défendues par l'autorité de tutelle). Ils sont élaborés et évalués par le conseil d'établissement*. Il fait l'objet d'un bilan annuel soumis à l'autorité de tutelle. Le projet d'établissement dans le privé fonctionne de la même façon que dans le public. Il fait l'objet d'un bilan annuel, envoyé pour la partie pédagogique aux autorités académiques, et en totalité à l'autorité de tutelle. Une visite de l'établissement en fin de projet est effectuée par un représentant de cette autorité afin d'évaluer la mise en place du projet et les progrès obtenus sur l'amélioration des résultats des élèves. C'est également l'occasion de s'entretenir avec le chef d'établissement et toute l'équipe pédagogique pour parler notamment des difficultés rencontrées, où au contraire, mettre en avant les bonnes pratiques.

4.1.3 Compétences nécessaires à l'évaluation des établissements scolaires et à l'utilisation des résultats

Les évaluateurs sont les autorités académiques (le recteur et les DASEN), les différents corps d'inspection, plus spécifiquement les inspecteurs territoriaux, ainsi que les directeurs d'école et chefs d'établissements.

219. Les directeurs d'école et chefs d'établissements ont à leur charge l'auto-évaluation des établissements (projet d'école ou d'établissement, contrat d'objectifs), et sont les interlocuteurs des autorités académiques lors des dialogues de gestion.
220. Les corps d'inspection territoriaux participent à l'évaluation des établissements de différentes façons selon leur statut :
- Les IEN de l'enseignement primaire évaluent les écoles via l'évaluation du directeur d'école, le projet d'école, ou lors de leurs visites de contrôle. Ils participent également au protocole d'évaluation externe des écoles (voir 4.3), lorsque celui est mis en place dans leur circonscription ;
 - Les IA-IPR de l'enseignement secondaire, lors de l'inspection d'un ou de plusieurs enseignants dans un EPLE, s'entretiennent avec le chef d'établissement. Cet entretien leur

permet d'aborder la situation de l'établissement et les difficultés rencontrées. Ils peuvent faire un rapport au DASEN en cas de difficultés majeures de l'EPL ;

- Les recteurs et les DASEN reçoivent les chefs d'établissements pour des dialogues de gestion lors desquels un bilan des performances des EPLE est effectué ;
- Les inspecteurs des Inspections générales (IGEN* et IGAENR*) rédigent des rapports globaux sur la situation des unités d'enseignement en France à la demande de l'administration centrale. Ces rapports se focalisent surtout sur le fonctionnement ou sur les réformes mises en place dans les unités d'enseignement plus que sur leurs performances. Ils ne visitent d'ailleurs qu'un échantillon d'unités d'enseignement.

221. Tous ces évaluateurs ont été enseignants avant de devenir directeurs d'école, chefs d'établissements, inspecteurs ou recteurs. Les chefs d'établissements ainsi que les inspecteurs sont recrutés par concours, par liste d'aptitude ou par détachement. Une fois sélectionnés, les chefs d'établissements ainsi que les corps d'inspection suivent une formation en alternance à l'Ecole supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESEN) tout en étant stagiaires. Ils sont ensuite évalués puis titularisés selon le résultat de leur évaluation de fin de stage. L'ESEN propose également des formations continues aux chefs d'établissements comme aux inspecteurs tout au long de leur carrière. Les chefs d'établissements sont formés à la culture commune des cadres, au développement des compétences requises, formation au geste professionnel. Les inspecteurs sont formés au management, au pilotage du système, à l'accompagnement pédagogique, et aux pratiques d'évaluation. Les recteurs sont des enseignants d'université, titulaires d'un doctorat, nommés par le Ministre en charge de l'éducation nationale. L'évaluation des chefs d'établissements, des corps d'inspection et des recteurs, sera abordée dans le chapitre 7.

222. L'équipe de direction est peu, voire pas, formée à l'évaluation, et plus particulièrement à l'auto-évaluation. Cependant, avec le développement de cette dernière, l'ESEN ainsi que les autorités académiques ont développé de stages de formation pour les personnels de direction afin de les familiariser avec l'importance de l'auto-évaluation, et plus particulièrement avec l'utilisation des indicateurs (APAE). De plus, de nombreux services statistiques académiques mettent à la disposition des unités d'enseignement des tableaux de bord pour les aider à construire leurs propres indicateurs, adaptés aux spécificités de leur établissement, ainsi que des guides d'auto-évaluation.

223. Le rôle du directeur d'école comme du chef d'établissement est primordial :

- ils remplissent les tableaux de bord mis à leur disposition pour mettre en place le diagnostic et l'auto-évaluation des actions de leur unité d'enseignement (tableaux de bord académiques). Les chefs d'établissements, quant à eux, renseignent les systèmes d'information permettant à l'administration centrale de construire les indicateurs des EPLE (APAE, IVAL...) ;
- ils rédigent les rapports et bilans des projets d'école/ d'établissement, et de contrats d'objectifs pour les EPLE ;
- ils sont les liens entre les autorités académiques (l'IEN pour le directeur d'école, les IA-IPR ou les DASEN pour les chefs d'établissement) et l'unité d'enseignement ;
- ils ont pour mission d'impulser les actions au sein de leur unité d'enseignement, d'inciter les équipes enseignantes au travail collectif et de faire participer toute la communauté éducative (élèves et parents compris) à la vie de l'unité d'enseignement.

La formation des personnels de direction est donc essentielle à la mise en place d'une auto-évaluation fiable dans chaque unité d'enseignement, auto-évaluation nécessaire à un bon pilotage de l'unité d'enseignement en vue d'améliorer les résultats des élèves.

4.1.4 Utilisation des résultats de l'évaluation

224. Les résultats d'évaluation des unités d'enseignement, plus particulièrement les performances des établissements au regard des indicateurs, sont utilisés par tous les échelons du système éducatif :
- ils permettent l'évaluation du fonctionnement du système, l'évaluation des politiques éducatives et pédagogiques mises en place par l'administration centrale, les académies et les unités d'enseignement ;
 - ils sont l'instrument de base de l'évaluation des académies (Cf. chapitre 7)
 - ils servent en partie à évaluer le travail des personnels de direction* (Cf. chapitre 7).

Les résultats des unités d'enseignement servent surtout d'instrument de pilotage des académies, des unités d'enseignement, et plus particulièrement des dispositifs mis en place pour aider les élèves en difficultés.

225. Seuls les personnels de direction et d'encadrement*, ainsi que l'administration centrale ont accès aux indicateurs de performance des établissements. Les données concernant les élèves sont toujours anonymes. Les personnels de direction peuvent les présenter à leur équipe enseignante afin d'augmenter leur implication dans le fonctionnement de leur unité d'enseignement.
226. Les familles et les élèves ont accès aux indicateurs IVAL sur le site internet du Ministère de l'éducation nationale. En effet, la France est soumise à l'existence d'une carte scolaire, les écoles et les collèges sont donc sectorisés, par conséquent les parents ne peuvent choisir l'école ou le collège de leur choix. Ils peuvent néanmoins demander une dérogation auprès d'une école ou d'un collège où ils préféreraient inscrire leurs enfants. Pour les lycées, la carte scolaire existe, mais elle est divisée en secteurs, ce qui permet aux parents d'élèves de choisir parmi les lycées de leur secteur. Ils peuvent donc comparer les lycées de leur secteur via les IVAL avant de faire leur choix.

4.2 Mise en œuvre de l'évaluation des établissements scolaires

L'évaluation des unités éducatives est confrontée à certaines difficultés de mise en place et rencontre une certaine résistance de la part des acteurs du système éducatif.

227. Il n'existe pas aujourd'hui de données permettant d'analyser les répercussions des dispositifs actuels d'évaluation des unités d'enseignement (contrat d'objectifs, expérimentations, APAE). Ces instruments et outils de mesure, qui connaissent une certaine hétérogénéité dans leur degré d'application, sont encore trop récents pour pouvoir en mesurer l'impact.
228. Le MEN a lancé une large concertation qui couvre la question de la gouvernance des établissements scolaires et qui permettra d'éclairer la réflexion quant aux modalités de l'évaluation des établissements. Cette concertation pose la question de l'autonomie des établissements, notamment dans sa dimension pédagogique, comme un des moyens de l'efficacité du système, et s'interroge sur les objectifs, les conditions et les partenariats à construire au sein de l'école pour y parvenir. Elle s'inscrit dans une réflexion plus large sur les différents niveaux du pilotage du système scolaire (ministère, rectorat, établissement) et sur les nouvelles modalités de leur articulation.

• **Opinion des acteurs**

229. Tous les acteurs que nous avons rencontrés partagent un même point de vue en ce qui concerne l'évaluation des unités d'enseignement en France. Les établissements en France jouissent de peu d'autonomie, surtout du point de vue pédagogique (programmes nationaux, pas de travail collectif

pour la mise en place des curricula par les équipes enseignantes dans les établissements), leur évaluation semble donc difficile, si ce n'est sur le plan administratif et gestionnaire. De plus, il n'existe pas de corps d'inspection spécialisé sur l'évaluation des établissements. En outre, ils ont insisté sur le fait que les chefs d'établissements ainsi que les enseignants manquent de formation en ce qui concerne l'évaluation des établissements (objectifs, conception, utilisation des indicateurs et des différents outils mis à leur disposition). Enfin, ils ont évoqué le fait que l'évaluation externe des établissements semble difficile, vu le nombre trop restreint d'inspecteurs pour le faire.

230. Les syndicats d'enseignants comme de personnels de direction ne s'expriment pas sur ce sujet sur leur site internet. Par ailleurs, n'ayant pas pu les rencontrer, nous ne pouvons retranscrire leur avis sur la question de l'évaluation des unités d'enseignement.

4.3 Initiatives

- **L'évaluation externe des écoles primaires**

231. Depuis 2010, un protocole d'évaluation externe des écoles, défini par les IGEN du groupe enseignement primaire, est utilisé dans certaines circonscriptions. Il consiste à mettre en place une articulation entre inspection individuelle des enseignants et évaluation collective de l'école. Il ne s'agit pas d'une évaluation totalement externe puisque les équipes enseignantes y participent, ni une procédure d'auto-évaluation puisqu'elle est conduite sous la tutelle de l'IEN de circonscription et de ses conseillers pédagogiques. Il s'agit d'évaluer, à travers les pratiques pédagogiques des enseignants dans leur classe, puis collectivement, la portée des actions éducatives et pédagogiques mises en place au regard des résultats des élèves. Cette évaluation se donne pour objectif de recentrer les pratiques des écoles autour d'un travail collectif des enseignants afin d'analyser et de comprendre les paramètres susceptibles d'expliquer les résultats des élèves, leurs réussites comme leurs difficultés.
232. Après avoir fait un état des lieux de l'école, l'IEN rencontre le directeur d'école puis l'équipe enseignante. Ces réunions permettent de compléter l'état des lieux fait par l'IEN, de sensibiliser les directeurs et enseignants à l'importance du diagnostic de situation de l'école et aux pratiques d'auto-évaluation et de faire le point sur les forces et les faiblesses de l'école.
233. Dans la deuxième phase d'évaluation, l'IEN et ses conseillers pédagogiques observent les pratiques des enseignants au sein de leur classe, les temps de travail collectifs des enseignants, ainsi que les moments péri et parascolaires des élèves.
234. L'évaluation donne lieu à un rapport oral de conclusions auprès des directeurs et des enseignants de l'école et à un rapport écrit remis aux autorités académiques dans une perspective de pilotage. Nous ne connaissons pas pour le moment les répercussions de ce dispositif sur les écoles, les directeurs et enseignants, sur le pilotage des écoles, ou sur l'évolution des pratiques évaluatives au sein des écoles.

- **Les indicateurs de valeur ajoutée des collèges (IVAC)**

235. Les IVAC, mis en place en 2012, ont les mêmes objectifs que les IVAL : rendre compte des résultats du service public, donner aux responsables des collèges des outils d'aide à l'évaluation et mesurer la valeur ajoutée des collèges. Les IVAC se composent de quatre indicateurs :
- le **taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB)** : nombre d'élève du collège reçu au DNB par rapport au nombre d'élèves qui se sont présentés à l'examen ;
 - le **taux d'accès de 6^{ème} en 3^{ème}** : probabilité pour un élève de 6^{ème} d'accéder à la classe de troisième à l'issue d'une scolarité entièrement effectuée dans le collège, quel que soit le nombre d'années nécessaires (ne prend pas en compte le redoublement) ;

- **le taux d'accès de 3^{ème} au DNB** : probabilité pour un élève de 3^{ème} qu'il obtienne le DNB au sein du collège, quel que soit le nombre d'années nécessaires. Le taux d'obtention du DNB est calculé non pas par rapport au nombre d'élèves de 3^{ème} présents à l'examen (comme pour le taux de réussite), mais au nombre d'élèves de 3^{ème} présents dans l'établissement. Ce taux permet d'apprécier l'efficacité du collège à amener ces élèves jusqu'au DNB.
- **la moyenne des notes aux trois épreuves écrites (français, mathématiques, histoire-géographie-éducation civique) au DNB** : moyenne de l'ensemble des élèves de l'établissement ayant passé les épreuves du DNB.

236. Cependant, contrairement aux IVAL, les IVAC ne possèdent pas d'indicateurs de niveau scolaire des élèves à l'entrée en 6ème (pas d'indicateurs de résultats des élèves dans l'enseignement primaire), et ne sont pas diffusés aux familles (la carte scolaire n'offre pas la possibilité aux familles de choisir le collège de leur choix pour la scolarité de leurs enfants).

Chapitre 5 : l'évaluation des enseignants

237. Ce chapitre portera sur les processus d'évaluation officiels et non officiels, tant externes qu'internes. L'annexe n° 5.1. apporte des éléments d'éclairage sur la « formation et les modes de recrutement des personnels enseignants » en France.

5.1 Pratiques actuelles

5.1.1 Cadre global d'évaluation des enseignants

238. Pour ce qui est de l'évaluation des enseignants au sens large du terme, elle intervient à plusieurs étapes d'une carrière :

- au moment du concours* ;
- à la fin du stage de professionnalisation et en vue de la titularisation ;
- régulièrement au cours de la carrière.

239. Dans l'ensemble de la littérature spécialisée, les concours sont rarement rangés parmi les pratiques d'évaluation des enseignants, du fait qu'ils ne s'adressent pas à des professionnels en activité mais à des candidats à la fonction enseignante. Il en est généralement de même pour l'évaluation des stagiaires, bien que la situation soit appelée à évoluer suite à la mise en place de la « mastérisation » (cf. annexe 5.1.). En effet, les apprentis enseignants sont désormais très tôt affectés en classes et une grande partie des tâches qui leur sont confiées lors du stage de professionnalisation est directement liée à l'exercice du métier. Ceci confère aux stagiaires un profil proche de celui des professionnels confirmés. Dans le présent rapport, l'accent est mis sur l'évaluation des enseignants en poste, mais celle des stagiaires sera également abordée.

240. Depuis quelque temps, l'évaluation des enseignants en France fait l'objet de réflexion et de débats passionnés. Et pour cause, les enjeux qu'elle revêt sont considérables. Faire évoluer les pratiques nécessite de repenser en amont le cœur même du métier et la mission enseignante.

241. L'évaluation se résume largement à une appréciation de type sommatif, aussi bien dans ses *objets* (appréciation individuelle de l'action éducative et du respect des programmes) que dans ses *résultats* les plus emblématiques (notation). Par ailleurs, l'importance des objectifs d'amélioration des pratiques des enseignants et de leur responsabilisation est longtemps restée limitée, du fait que ce modèle d'évaluation a été conçu dans le cadre d'une gestion administrative des personnels.

Il est communément admis que l'évaluation des enseignants relève davantage d'un dispositif d'inspection et de notation que d'une évaluation proprement dite (cf. HCéé 2003).

• Objectifs d'amélioration et de responsabilité

242. C'est dans la réglementation relative à la déconcentration des procédures de notation pédagogique des professeurs certifiés, en application depuis les années 1990, que « l'objectif de formation des enseignants » est spécifié (cf. note de service n° 96-024). Plus récemment, les missions et les pratiques des corps* d'inspection territoriaux, y compris l'évaluation des enseignants, ont été revues afin de mieux contribuer à l'« amélioration de la qualité professionnelle des personnels concernés ». Pour y parvenir, leur travail d'évaluation inclut désormais, plus explicitement qu'auparavant, la fonction d'orientation des enseignants en vue d'une formation tout au long de la vie, d'impulsion de « bonnes pratiques » et même de détection de « talents » et de leur « promotion » en lien avec les services de gestion des ressources humaines (cf. circulaire n° 2009-064).

243. Pour ce qui est de la responsabilité des enseignants, elle découle logiquement de la liberté pédagogique que leur confère la Loi d'orientation* et de programme* pour l'avenir de l'école (2005). Ils en jouissent « dans le respect des programmes et des instructions », « dans le cadre du projet d'école ou d'établissement » et « sous le contrôle des membres des corps d'inspection » (cf. Code de l'éducation, article L912-1-1). Leur liberté se traduit essentiellement par une autonomie quant au choix des manuels scolaires et des méthodes pédagogiques, choix qui s'opère toutefois, le plus souvent, à l'échelle de l'établissement. Elle implique un contrôle de conformité des enseignements et appelle à un partage de responsabilité entre l'enseignant et le reste du système éducatif à l'égard de l'élève. Cependant, ce n'est que depuis peu que l'évaluation des enseignants en France se voit assigner l'objectif explicite de mesurer « l'efficacité de l'enseignement dispensé en fonction des résultats et des acquis des élèves » (cf. circulaire n° 2009-064).

244. Dans les faits, ce cadre théorique entraîne, à ce jour, peu de conséquences concrètes. Les stratégies actuelles d'évaluation semblent encore peu adaptées pour atteindre les objectifs d'amélioration et de responsabilité des enseignants. Trop espacées et insuffisamment corrélées aux choix de formation qui s'offrent aux professeurs, les inspections ne favorisent guère une amélioration continue de leurs pratiques. Elles interviennent souvent à l'initiative des enseignants eux-mêmes – bien que parfois longtemps après que la demande a été faite – et ce dans l'optique d'un avancement de carrière et non d'un projet de perfectionnement professionnel. Le traitement réservé à l'enseignant qui fait preuve de compétences exceptionnelles et à celui qui se satisfait de résultats moyens ne diffère pas sensiblement (cf. Pair 2001).

- **Une évaluation contextualisée, mais portant sur l'individu**

245. La prise en compte du contexte de l'école dans les inspections individuelles des enseignants est garantie par les textes. Il est recommandé aux inspecteurs de rendre visite aux établissements dans le but d'y rencontrer les professeurs et d'apprécier « l'environnement socioculturel » dans lequel ils exercent leur métier. Les observations relatives aux conditions d'exercice sont d'ailleurs intégrées dans les rapports d'inspection (cf. note de service n° 83-512).

Malgré la prise en compte du contexte de l'école, l'évaluation des enseignants en France demeure largement un acte d'appréciation individuelle.
--

246. Le cadre actuel ne semble pas permettre de « situer » la pratique enseignante (cf. IGEN-IGAENR 2009). Autrement dit, il n'encourage pas à l'apprécier dans sa cohérence avec l'ensemble des activités d'un établissement dont dépend pourtant une partie de ses résultats. Plus encore, l'évaluation tend à déconnecter le travail d'un enseignant de celui de l'équipe pédagogique à laquelle il appartient. Les règlements toujours en vigueur concernant l'inspection individuelle font mention d'un entretien « avec l'enseignant et l'équipe pédagogique » (cf. note de service n° 83-512). En réalité, bien que l'inspection soit suivie d'une réunion d'équipe, qui est organisée par l'inspecteur et à laquelle participent les professeurs et éventuellement son chef d'établissement, la réglementation veille à préserver la séparation entre l'action collective et individuelle. Il est dit explicitement, par exemple, que les entretiens prévus entre les inspecteurs et les équipes enseignantes en vue d'examiner les projets pédagogiques des établissements ne sauraient porter sur des rapports d'inspection individuelle (cf. Lettre 1984).

- **Un processus obligatoire et double (interne/externe)**

247. En plus d'être une appréciation individuelle, l'évaluation des enseignants est un double processus :

- externe, dans les établissements du premier degré ;
- mixte (externe et interne), dans les collèges et lycées.

248. Par ailleurs, elle répond à plusieurs contraintes réglementaires. Les textes prévoient une évaluation, comportant un entretien et donnant lieu à un compte rendu, pour tous les fonctionnaires de l'État français (cf. décret n° 2002-682, article 2). Une note de service confirme

l'obligation de contrôle d'activités dont *doivent* également faire l'objet les enseignants fonctionnaires (cf. note de service n° 83-512). Il en va de même pour les maîtres contractuels ou agréés, dont le travail est évalué au moyen d'une notation pédagogique, ainsi qu'à travers une appréciation et une proposition de notation administrative (cf. Code, article R914-59 [V]). Depuis 2007, un décret (et une circulaire rectorale qui s'y réfère) rend obligatoire l'évaluation des enseignants contractuels sous contrat à durée indéterminée (CDI), au moins tous les trois ans (cf. décret n° 2007-338). Dans un récent décret relatif aux conditions générales de l'appréciation de la valeur professionnelle des fonctionnaires, le mot « évaluation » disparaît au profit du seul « entretien professionnel », accompagné d'un compte rendu et conduit par le supérieur hiérarchique direct, bien que la possibilité y soit laissée aux statuts particuliers de prévoir un système de notation et d'en fixer les modalités (cf. décret n° 2010-888).

- **Principes de base et objectifs spécifiques**

249. Les principes fondamentaux de la stratégie actuelle dérivent des différentes formulations dans les textes réglementaires concernant l'évaluation des enseignants. Certains d'entre eux se déclinent en modalités d'action :

- L'**objectivité**, à laquelle contribue, par exemple, l'observation du contexte socioculturel, déjà abordée, et le fait que l'évaluation individuelle est censée porter sur l'ensemble des activités de l'enseignant.
- La **transparence**, qui se manifeste notamment dans le partage d'information concernant les résultats des évaluations. Ainsi, les visites des inspecteurs sont annoncées et leurs objectifs communiqués aux évalués. Elles peuvent être précédées d'un entretien préparatoire organisé à la demande des intéressés. Une fois rédigés, les rapports d'inspection sont adressés aux évalués dans le délai d'un mois, puis les notes, dans la mesure du possible, durant le trimestre qui suit l'inspection. Les commissions administratives paritaires* (CAP) compétentes, organisées par corps de fonctionnaires et composées en nombre égal de représentants du personnel et de l'administration, sont tenues au courant d'une éventuelle baisse de note.
- L'**équité**, qui se traduit par une égalité de traitement grâce, d'une part, aux procédures d'harmonisation des notes aux niveaux national, académique et départemental*, et d'autre part, au degré important d'analogie entre les dispositifs d'évaluation réservés aux enseignants dans le secteur public, d'un côté, et à ceux dans le privé, de l'autre.
- Le **respect du droit de réponse**, garanti par le fait que les observations de l'évalué sont, le cas échéant, intégrées dans le dossier d'inspection et qu'il est possible, en cas de baisse de note, d'anticiper une nouvelle inspection. La note administrative (donnée par le supérieur hiérarchique) peut être contestée, contrairement à la note pédagogique (attribuée par l'inspecteur).

250. Il est également prévu que l'évaluation des enseignants cherche à atteindre certains objectifs spécifiques, en lien avec ceux d'*amélioration* et de *responsabilité*. Ils s'expriment en termes de **recherche d'équilibre** entre :

- « l'objectif de formation des enseignants et l'objectif de suivi de leur carrière » ;
- « l'objectif d'évaluation individuelle des enseignants et l'objectif d'évaluation globale de l'enseignement de la discipline considérée au sein de l'établissement scolaire visité » (cf. note de service n° 96-024).

251. Dans les faits, cet équilibre paraît une exception plutôt que la règle. Comme nous l'avons indiqué, l'objectif de suivi de carrière l'emporte généralement sur celui de formation et d'amélioration, de même que l'évaluation globale de l'enseignement cède sa place à l'évaluation individuelle. Il s'ensuit que l'appréciation des enseignants n'a, pour l'heure, qu'une importance restreinte dans le cadre d'évaluation général.

Les récentes évolutions réglementaires aspirent à faire de l'inspection des enseignants l'élément « d'une évaluation plus globale » qui doit contribuer au pilotage de chaque académie (cf. circulaire n° 2009-064).

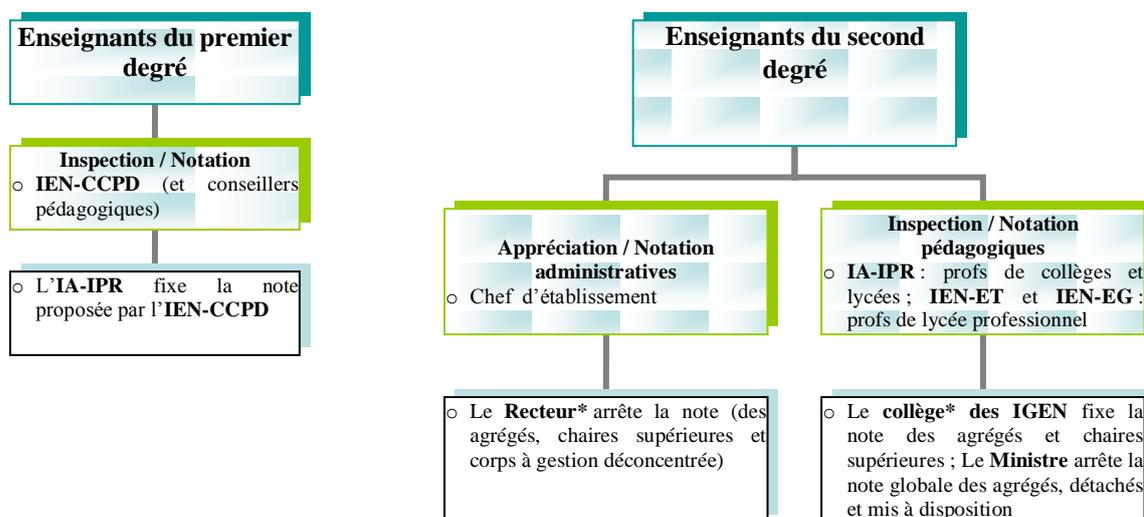
- **Évaluation et suivi**

252. En France, l'évaluation des enseignants est largement conçue comme un suivi, en principe, régulier, en dehors de l'évaluation-titularisation des stagiaires et des appréciations ponctuelles par les chefs d'établissement lors de certaines promotions (lorsque ce dernier émet un avis motivé – allant de « défavorable » à « exceptionnel » – sur le passage à la « hors classe »). Mais sa dimension longitudinale réelle est relative : la cohérence dans le temps du dispositif souffre principalement de la rareté des inspections pédagogiques à l'échelle d'une carrière individuelle (cf. *infra*, « Méthode »). Le suivi des enseignants tout au long de leur carrière, sans lequel l'objectif de perfectionnement continu des compétences professionnelles semble difficile à atteindre, reste encore relativement limité. De plus, comme l'a souligné le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, cette discontinuité fait des inspections des événements d'exception et augmente ainsi le stress chez les enseignants (cf. HCéé 2003). Un texte paru en 2009 évoque pour la première fois l'existence d'un « bilan à mi-parcours », sans en préciser les modalités (cf. circulaire n° 2009-064). Ceci étant posé, les inspecteurs consultent, en principe, lors de leurs visites d'évaluation, le dernier rapport d'inspection, ce qui leur permet d'apprécier l'assimilation des conseils par l'enseignant et l'amélioration effective de ses pratiques. Il n'en reste pas moins que l'analyse longitudinale ne joue pas un rôle fondamental dans une mission d'évaluation individuelle.
253. La notation, en revanche, s'inscrit dans une perspective temporelle, mais de façon assez mécanique et entraînant des effets pervers. En effet, elle est doublement corrélée à la progression d'une carrière. D'une part, les résultats obtenus au concours se traduisent par une première note, prédéterminant celle qui sera arrêtée à l'issue du stage de professionnalisation et continuant de peser sur la note pédagogique attribuée à l'enseignant en poste à chaque visite d'inspection. D'autre part, c'est la note, en combinaison avec l'ancienneté, qui détermine le rythme auquel l'enseignant avance dans sa carrière, comme nous l'expliquerons plus en détail ultérieurement (cf. « 5.1.4. Utilisation des résultats de l'évaluation des enseignants »). Elle intègre également des points de majoration lorsque l'inspection n'a pas eu lieu depuis longtemps. Ainsi, la notation s'inscrit clairement dans une temporalité, mais une temporalité linéaire : dans la majorité des cas, elle ne va qu'en croissant.

- **Répartition des responsabilités**

L'évaluation, la proposition de note et la notation des *enseignants confirmés* sont de la compétence des chefs d'établissement, des inspections et du ministère en charge de l'éducation et de ses services déconcentrés (rectorats* des académies*).

254. Leurs rôles sont répartis comme dans le diagramme suivant.



255. Les **chefs d'établissement** se chargent de l'évaluation et de la notation administrative des enseignants du second degré.

256. Les **inspecteurs territoriaux (IEN et IA-IPR)** évaluent et notent les enseignants des premier et second degrés, comme suit :

- Les inspecteurs de l'éducation nationale chargés de circonscription du premier degré (**IEN-CCPD**), assistés de conseillers pédagogiques* (qui sont des enseignants formateurs exerçant leurs activités sous la responsabilité de l'IEN dont ils sont les collaborateurs directs), inspectent et notent les professeurs des écoles et les instituteurs.
- Les inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'enseignement technique et professionnel (**IEN-ET**) et les inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'enseignement général (**IEN-EG**) inspectent et notent les professeurs de lycée professionnel.
- Les inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (**IA-IPR**) évaluent et notent les professeurs dans les collèges et les lycées d'enseignement général et technologique. Sur délégation de l'inspection générale, les IA-IPR inspectent les professeurs agrégés (et, dans une moindre mesure, les professeurs de chaires supérieures). Ils arrêtent également la note des professeurs des écoles et procèdent à l'évaluation des maîtres des classes sous contrat d'association.

257. Le **collège des IGEN** des différentes disciplines fixent la note pédagogique des agrégés (et des professeurs de chaires supérieures).

258. Les **recteurs d'académie** arrêtent la note administrative des agrégés (et professeurs de chaires supérieures) et des professeurs dans les corps à gestion déconcentrée (certifiés, professeurs d'EPS et de lycée professionnel).

259. Le **ministre de l'éducation nationale** arrête la note globale des agrégés et de la majorité des professeurs en détachement (qui exercent provisoirement dans un autre Ministère ou dans un autre corps de l'éducation nationale) ou mis à disposition (d'une collectivité d'outre-mer ou d'une association reconnue).

260. L'annexe 5.2. traite des acteurs de l'évaluation des enseignants stagiaires.

- **Articulation avec d'autres formes d'évaluation**

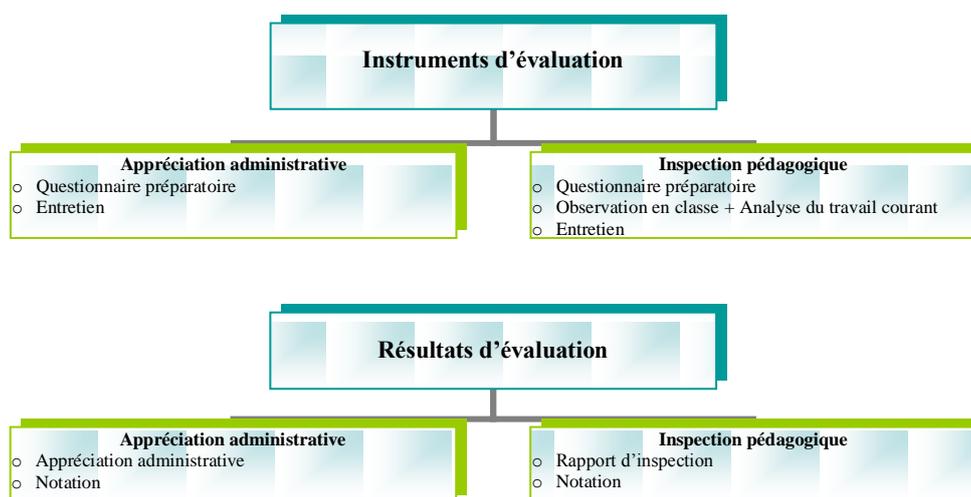
Dans le dispositif actuel, l'évaluation des enseignants semble très peu articulée avec celle du système, des établissements scolaires et des élèves.

261. Premièrement, l'incidence de ces autres types d'évaluation sur celle des enseignants est limitée. Les progrès des élèves, qu'ils soient cognitifs ou conatifs, ne sont pas directement pris en compte pour évaluer leurs enseignants. Les rapports d'inspection des professeurs ne précisent pas des critères de performance des classes, en dehors de leurs résultats aux évaluations standardisées. Les performances personnelles dont les professeurs font preuve en classe sont mieux prises en compte que les acquis des élèves (cf. IGEN-IGAENR 2009). Une analyse des rapports d'inspection publiée en 2006 a montré que l'évaluation individuelle des enseignants ignore l'efficacité de l'enseignement et n'enregistre pas ce que les élèves apprennent réellement au cours d'une leçon (cf. Poggi 2006). Cependant, comme nous l'avons déjà souligné, les missions des inspecteurs récemment redéfinies pourraient changer la situation et donner plus de place à l'appréciation individuelle des enseignants, dans la mesure où il s'agit désormais d'évaluer « l'efficacité de l'enseignement dispensé en fonction des résultats et des acquis des élèves » (cf. circulaire n° 2009-064). La lettre de mission du Président de la République adressée au Ministre de l'éducation en 2007 spécifiait d'ailleurs que la liberté pédagogique des enseignants devait être garantie en contrepartie de leur évaluation plus régulière « sur la base des progrès et des résultats de leurs élèves » (cf. Lettre 2007). Néanmoins, la réflexion collective sur les conditions dans lesquelles l'activité des élèves peut effectivement renseigner sur l'activité des enseignants est encore à l'œuvre. Les critères de progression des acquis des élèves sur lesquels fonder l'évaluation individuelle des enseignants restent à définir et l'on comprend les difficultés rencontrées pour tenter de lier de façon trop sommaire performances des élèves et valeur des enseignants.
262. Deuxièmement, les résultats de l'évaluation des enseignants sont peu exploités pour l'évaluation du système éducatif, des établissements et des élèves. Nous avons déjà abordé le manque d'articulation entre les résultats des professeurs et l'environnement le plus immédiat dans lequel ces derniers exercent leur métier, autrement dit, l'équipe pédagogique et, plus largement, l'école. L'évaluation « d'équipes disciplinaires ou pédagogiques », de même que celle de « niveaux », de « cycles » ou encore d'« unités éducatives », sont des formes d'intervention de création relativement récente (cf. circulaire n° 2009-064), bien que l'évaluation globale des enseignements par discipline existe, du moins dans les textes, depuis plus longtemps (cf. note de service n° 96-024). Dans les faits, l'évaluation collective est encore peu pratiquée. Elle se heurte à une certaine résistance de la part des enseignants et des inspecteurs, du fait, entre autres, qu'elle « n'est pas dans la culture française » (cf. Livre vert 2008). Il est surtout vrai que le métier d'enseignant est conçu en France comme un métier essentiellement solitaire, ce qui ne favorise par la constitution de véritables équipes pédagogiques*, y compris dans les lycées, où plusieurs professeurs enseignent pourtant la même discipline.
263. Il n'en va guère autrement de l'évaluation systémique, dans laquelle les résultats de l'évaluation des enseignants occupent peu de place. Plusieurs rapports ont signalé l'incapacité des pratiques actuelles à contribuer au contrôle de la qualité et à l'amélioration des performances du système. Certes, les rapports annuels des Inspections générales sur l'état du système éducatif s'appuient en partie sur le travail des inspecteurs territoriaux, y compris leur travail d'évaluation des enseignants. Il n'empêche que l'exploitation synthétique des résultats de l'évaluation individuelle des personnels est quasi-inexistante (cf. HCéé n° 6 2003 ; Livre vert 2008). Là encore, la réglementation récente vise à apporter des changements. Il s'agit désormais de faire jouer à l'évaluation des professeurs un rôle dans le *pilotage* du système (en vue de « l'atteinte par celui-ci des objectifs quantitatifs et qualitatifs ») davantage que dans son *évaluation* proprement dite (cf. circulaire n° 2009-064).

5.1.2 Procédures d'évaluation des enseignants

• Instruments

264. Plusieurs instruments sont utilisés dans l'évaluation régulière des professeurs et ils aboutissent à plusieurs résultats, en fonction du type d'évaluation (inspection pédagogique pour l'ensemble des enseignants ; appréciation administrative pour ceux du second degré), comme l'indiquent les diagrammes suivants.



265. En amont d'une évaluation administrative (par le chef d'établissement) ou pédagogique (par l'inspecteur), l'enseignant est invité à remplir un questionnaire préparatoire. Ce dernier porte sur différents points concernant l'évalué lui-même (ses besoins en formation continue, par exemple) ou sa classe (notamment ses résultats aux évaluations locales et nationales, et le niveau d'atteinte des objectifs du projet d'établissement). Certaines questions, quoique en nombre très limité, font appel aux capacités d'autoévaluation de l'enseignant et concernent notamment la réalité de son travail en classe (les points forts et les points faibles), les évolutions positives de ses pratiques et les difficultés majeures qu'il rencontre, ainsi que les axes de développement ou de progrès envisagés pour ses fonctions au sein de l'établissement.

L'exercice d'autoévaluation est une pratique qui mériterait d'être développée et mieux intégrée à la formation des enseignants.

266. Dans le cadre de l'évaluation annuelle administrative, l'entretien entre le chef d'établissement et l'enseignant est de droit, tout en restant limité dans les pratiques. Une inspection pédagogique, qui commence généralement par un entretien entre l'inspecteur et le personnel de direction de l'établissement, inclut également une séance de mise au point entre l'inspecteur et l'enseignant. Prévue par les règlements, elle est organisée à l'issue de la séance de cours animée par le professeur en présence de l'inspecteur. Elle dure en moyenne une quarantaine de minutes et repose à la fois sur les remarques à propos du cours et sur les points soulevés dans le questionnaire préparatoire. Néanmoins, l'observation de la conduite de classe reste l'étape essentielle de l'inspection. Le travail habituel de la classe et de l'enseignant est également apprécié par l'inspecteur, sur la base d'une analyse de documents. En effet, certaines académies élaborent un protocole d'inspection contenant une liste de documents à préparer par le professeur avant la visite de l'inspecteur. Par exemple, dans le cadre de l'inspection des professeurs d'EPS dans l'académie de Paris, elle inclut, entre autres, les éléments suivants :
- une notice individuelle de renseignements,
 - un *Curriculum Vitae*,

- un document synthétique présentant le projet pédagogique de la discipline,
- un document synthétique mettant en relation le projet pédagogique et le projet d'établissement,
- la photocopie du dernier rapport d'inspection,
- le projet de classe (caractéristiques, programmation annuelle, axes annuels de formation),
- les préparations et les bilans de leçons,
- le cahier personnel avec les activités hebdomadaires,
- le cahier d'appel (*cf.* Portail de l'Académie de Paris).

• Résultats

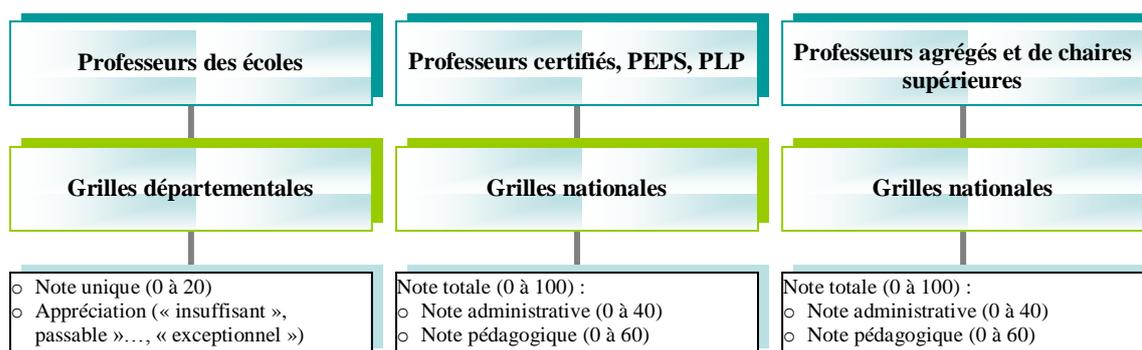
267. Les produits concrets de l'évaluation sont la note (pédagogique, pour l'ensemble des enseignants, et administrative, dans le second degré), le rapport d'inspection (rédigé par l'inspecteur évaluateur) et l'appréciation (rédigée par le chef d'établissement, autrement dit, le « principal » de collège et le « proviseur » de lycée).
268. Les conseillers pédagogiques, par exemple, peuvent émettre des avis qui ne se traduisent pas en notes et qui participent à l'appréciation des professeurs du premier degré. Comme nous l'avons dit, il est possible de demander la révision d'une note administrative auprès du recteur. Lorsqu'un enseignant refuse d'être inspecté, sa note administrative est baissée et, parfois, une sanction disciplinaire est appliquée. L'inspecteur doit alors également chercher des éléments de substitution lui permettant d'attribuer une note pédagogique. Il s'adresse, par exemple, à la commission académique chargée de suivi de la notation (*cf.* note de service n° 94-262).

• Critères de performance et normes de référence

Actuellement, différentes dispositions réglementaires encadrent l'évaluation des enseignants stagiaires et celle des professeurs confirmés.

269. Concernant les stagiaires, les référentiels de compétences en vigueur sont rapportés et commentés dans l'annexe n° 5.3.
270. Quant aux enseignants confirmés, le cadre réglementaire est plus varié. L'évaluateur peut d'abord se référer aux décrets portant statut particulier des différents corps d'enseignants (pour l'essentiel, décrets n° 90-680, n° 72-581, n° 2009-914). Ensuite, il doit suivre les notes de service qui précisent les modalités d'inspection des personnels enseignants (*cf.* note de service n° 83-512) et de notation pédagogique des professeurs certifiés (*cf.* note de service n° 96-024). La circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 définit la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel : il est recommandé aux chefs d'établissement de s'y référer pour leur appréciation/notation administrative. Les inspecteurs se réfèrent aussi à la circulaire n° 2009-064 et à la note de service n° 2005-089, qui concernent leurs propres missions, y compris celle d'évaluation. Enfin, les décrets sur l'évaluation des fonctionnaires de l'État (n° 2002-682) et sur l'appréciation de leur valeur professionnelle (n° 2010-888) fixent le cadre le plus large. De nouveau, on constate que les textes portent sur les modes d'organisation, les instruments et la répartition des responsabilités (*cf.* note de service n° 83-512), ainsi que sur les objectifs généraux (*cf.* note de service n° 96-024), sans en préciser les critères d'évaluation. Le manque d'objectivation partagée de ces derniers a fait l'objet de nombreuses critiques, qui ont également rappelé que les critères sont souvent définis localement et même individuellement, par chaque évaluateur (*cf.* HCéé 2003 ; Thélot 2005). Or, il en est autrement de la notation.
271. Chaque note doit s'intégrer dans une grille de notation et se situer dans une fourchette de valeurs correspondant à l'échelon qu'occupe l'enseignant. Les fourchettes se composent d'une valeur moyenne et des écarts tolérés par rapport à celle-ci. La note est donc ajustée en fonction de ce cadre, dont la fonction est d'éviter l'arbitraire mais qui a également pour conséquence de réduire

largement l'amplitude de variation. On ne peut pas toujours mettre la note souhaitée à un très bon professeur, car elle dépasse la grille de notation prévue. La majorité des grilles – cf. annexe 5.5., par exemple f. et g.) – sont valables en tout point du territoire national et pour l'ensemble des disciplines, y compris la grille de notation pédagogique des agrégés (depuis 2009/2010). Les grilles de notation des enseignants dans les écoles élémentaires varient d'un département à l'autre et sont soumises à l'approbation des commissions paritaires départementales compétentes. En outre, à la différence des enseignants du second degré, la note des professeurs des écoles et des instituteurs est, le plus souvent, associée à une « appréciation ». Celle-ci peut aller, par exemple, d'« insuffisant » à « exceptionnel », comme le montre la grille valable pour le département de la Haute-Garonne (cf. annexe 5.5.e.). Les diagrammes suivants présentent ces différentes normes de notation.



272. La note administrative subit également une « péréquation » à l'échelle nationale : la valeur attribuée est rectifiée selon un calcul spécifique, afin de contribuer à l'harmonisation des moyennes locales (entre circonscriptions et entre académies). L'ensemble de ces procédures (la référence aux grilles communes et la péréquation) contribuent certes à une distribution plus équitable des notes, mais relativise en même temps leur capacité à faire la distinction entre les très bons enseignants et les moins bons.

- **Aspects évalués**

273. L'évaluation administrative des enseignants du second degré porte sur « la manière de servir » (cf., par exemple, décret n° 72-581).

Trois aspects de l'exercice professionnel font l'objet de l'appréciation et de la notation par les chefs d'établissement : l'« assiduité-punctualité », l'« autorité » et le « rayonnement ».

274. Le jugement exprimé par l'évaluateur doit, en principe, prendre en compte la contribution de l'enseignant à l'atteinte des objectifs du projet d'établissement. En réalité, il se limite aux aspects quantitatifs des responsabilités professionnelles de l'enseignant, autrement dit, à ses attitudes et non à ses compétences pédagogiques. La présence au service (« assiduité-punctualité ») est le plus souvent évaluée.

275. L'évaluation pédagogique, assurée par les inspecteurs, est censée permettre d'apprécier les activités pédagogiques et éducatives des enseignants (cf. note de service 83-512).

L'inspection pédagogique est une occasion de porter un regard critique sur la « qualité » et l'« efficacité » de l'enseignement dispensé, sa « conformité » aux programmes et réformes (cf. circulaire n° 2009-064), ainsi que la « compétence » et « l'engagement » de l'enseignant (cf. note de service n° 2005-089).

276. Les rapports d'inspection individuelle montrent que les inspecteurs s'intéressent en particulier aux aspects suivants : savoirs et connaissances, respect du *curriculum* officiel (programmes, évaluation des élèves), prise en compte de la diversité des itinéraires des élèves, qualités personnelles de l'enseignant (relationnelles et institutionnelles, entre autres), capacités de gestion et d'organisation (conception et planification des cours, gestion du temps), utilisation d'outils de communication et capacité d'analyse de sa propre pratique. En outre, les rapports font mention d'activités, attitudes et comportements des élèves eux-mêmes (cf. Poggi 2006). Malgré cela, des critiques sont régulièrement formulées à propos d'un relatif déficit d'appréciation des acquis des élèves (cf. IGEN/IGAENR 2009) et des activités autres que l'enseignement en classe, telles que le travail en équipe, les activités hors de l'école ou l'établissement, ou l'organisation et le suivi des stages (cf. HCéé 2003).
277. Une critique supplémentaire qui peut être adressée au dispositif actuel concerne la distinction faite entre les différents types d'enseignants (outre la différence entre les procédures réservées aux stagiaires et aux professionnels, dont il a déjà été question). Si l'on tient compte des textes régissant les corps d'enseignants et les missions des inspecteurs, on a l'impression que le même type d'évaluation est appliqué partout. La distinction semble en effet se limiter aux aspects proprement pédagogiques, autrement dit, aux compétences disciplinaires des professeurs du second degré et à la capacité de transmission des savoirs fondamentaux dans le premier degré. Cela paraît d'autant plus insuffisant que les professeurs des écoles et les instituteurs ne subissent pas une évaluation interne (par le directeur d'école).

- **Méthode**

278. L'évaluation des professeurs au sein des écoles élémentaires se compose uniquement d'un volet externe (visite d'inspection), tandis que celle des enseignants dans le second degré couple un processus externe (inspection) et interne (appréciation administrative). Ainsi, le face à face entre le professeur et l'inspecteur, voire le chef d'établissement, est une partie importante du processus d'évaluation. Le proviseur* (de lycée) et le principal* (de collège) peuvent être présents lors de l'entretien entre l'enseignant et l'inspecteur, bien que ceci soit rarement le cas en pratique.

Tandis que l'évaluation administrative des enseignants du second degré est annuelle, les rythmes d'inspection (pédagogique) sont très variés.
--

279. L'intervalle de temps moyen entre deux visites est de trois à quatre ans dans le premier degré et de six à sept dans le second (cf. HCéé 2003 ; Livre vert 2008). Tandis qu'il diminue dans le cas des enseignants débutants – PES (professeurs des écoles stagiaires), par exemple, ou encore T1 et T2 (enseignants néo-titulaires en première et deuxième année d'exercice) –, il dépasse parfois largement ces moyennes dans le cas des professeurs confirmés, notamment dans le second degré.
280. Quant aux instruments utilisés par les personnels de direction ou les inspecteurs, ils ont été décrits précédemment (dans « Les instruments et les résultats »). Il convient de noter que l'évaluation faite par les chefs d'établissement montre peu de diversité et que l'inspection pédagogique varie notamment en fonction des choix opérationnels et méthodologiques des inspecteurs. Leurs critères d'appréciation sont souvent répartis dans des grilles d'observation utilisées lors de la visite de classe ou au moment de l'entretien avec l'enseignant. Ces grilles ont des formes très variées – tableaux, grilles en étoile, listes d'éléments dont la présence et la qualité doivent être vérifiées, etc. (cf. IGEN/IGAENR 2005 c.) – et diffèrent souvent d'un inspecteur à l'autre.
281. Les grilles de notation pour les enseignants du premier degré varient d'un département à l'autre, comme nous l'avons dit antérieurement. Certains départements prennent des initiatives afin de faire évoluer leurs normes de référence. Ainsi, le département de la Moselle a fait voter en janvier 2003, par leurs commissions administratives paritaires, une nouvelle grille de notation départementale, entrée en vigueur à la date du 1^{er} septembre 2003. Cette initiative s'inscrivait dans une réflexion générale sur l'inspection, dont on voulait faire un véritable « acte de reconnaissance

professionnelle et d'évaluation formative aux modalités les plus transparentes possibles pour les personnels » (cf. IA Moselle 2003). En effet, les inspecteurs académiques s'étaient rendu compte que les appréciations formulées dans l'ancienne grille (« excellent », « très bien », « assez bien », « passable » et « insuffisant ») conduisaient certains enseignants à considérer l'inspection « comme un jugement de valeur moral » et comme une pratique d'évaluation purement sommative. C'est pourquoi une nouvelle grille a été proposée, fondée sur des « compétences professionnelles », comme dans le tableau suivant.

Ancienne grille	Nouvelle grille
Excellent	Compétences affirmées
- Très bien - Bien	Compétences reconnues
- Assez bien - Passable	Compétences à renforcer
Insuffisant	Compétences insuffisantes

Source : Inspection académique de la Moselle, 2003

282. Pour ce qui est de l'appréciation chiffrée, la nouvelle grille de notation supprime les écarts de note entre les enseignants classés dans le même échelon et ayant reçu la même appréciation. À présent, une seule note correspond à une appréciation et un échelon donnés (à titre d'exemple, dans l'échelon 7, les « compétences affirmées » se traduisent par un « 17,5 », les « compétences reconnues » par un « 16,5 », etc.).

5.1.3 Compétences nécessaires à l'évaluation des enseignants et à l'utilisation des résultats

283. Les responsabilités en matière d'évaluation des enseignants étant clairement définies, la part de l'arbitraire dans le choix des évaluateurs est insignifiante. Leurs compétences font l'objet d'une explicitation à l'annexe 5.4.
284. Les enseignants eux-mêmes ne sont pas préparés à l'évaluation de façon très approfondie. L'entretien préparatoire, qui intervient parfois avant la visite d'inspection, n'est ni obligatoire, ni même courant. Les questionnaires préparatoires à l'inspection, couramment utilisés, sont quasiment le seul support d'auto-évaluation. Lors de l'inspection, il est demandé aux enseignants d'être capables de justifier leurs choix pédagogiques et d'inscrire leur pratique dans le contexte de l'équipe et de l'établissement. La pratique des rapports annuels d'activité par les enseignants, dont la généralisation a été préconisée à maintes reprises (du rapport Monteil en 1999 à la commission Pochard en 2008), relève davantage de l'exception que de la règle, sauf dans le cas des enseignants référents chargés de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

5.1.4 Utilisation des résultats de l'évaluation des enseignants

Les résultats de l'évaluation des enseignants servent en premier lieu à la gestion individuelle des carrières.

285. Les enseignants les mieux notés avancent plus rapidement dans leur carrière que les autres et par conséquent sont mieux payés. L'annexe n° 5.5. explicite les modalités d'avancement et le rôle qu'y tient la notation.
286. En dehors de la progression salariale et statutaire, l'exploitation des résultats de l'évaluation des enseignants reste limitée. Elle peut néanmoins conduire à un projet de formation continue qui doit être pris en compte dans la gestion de la carrière (cf. Code, article L912-1-3). Mais, la note elle-

même ne renseigne sur la performance professionnelle de l'enseignant que de manière relative, étant donné qu'elle est encadrée par la fourchette de valeurs au sein de l'échelon et contrainte de croître progressivement pour suivre l'ancienneté de service. Son rôle de sanction est également restreint : bien que les licenciements pour insuffisance professionnelle doivent être en cohérence avec la notation pédagogique et administrative, cette mesure est rarement appliquée.

287. Dans la pratique, l'évaluation ne semble pas non plus se focaliser sur des objectifs qualitatifs tels que le conseil et le soutien de l'enseignant, l'amélioration de ses méthodes et pratiques, ou encore la reconnaissance du mérite et de l'effort. De nature largement sommative, elle ne contribue pas suffisamment à la réflexion sur les bonnes et mauvaises pratiques enseignantes ni à une véritable gestion des ressources humaines sur le plan départemental, académique et national. La situation est appelée à changer, rappelons-le, avec les nouvelles missions confiées aux inspecteurs affectés dans les académies (IEN et IA-IPR), désormais en charge, plus explicitement qu'auparavant, du « pilotage pédagogique », du « management » et du « conseil » (cf. circulaire n° 2009-064). Les chefs d'établissement, appelés à veiller de plus en plus à la qualité de l'offre éducative (cf. site du MEN, rubrique « Personnels de direction »), pourraient également être amenés à faire un usage plus important des résultats de l'évaluation des enseignants.

5.2 Mise en œuvre de l'évaluation des enseignants

• Données chiffrées

288. Les données statistiques sur les effectifs d'enseignants et de personnels chargés de l'encadrement pédagogique de proximité sont publiées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation nationale. Elles permettent de calculer le potentiel de pilotage (ou le taux d'encadrement), partiellement rapporté dans le Projet annuel de performance (PAP) de la Mission interministérielle « Enseignement scolaire », annexé au projet annuel de Loi de finances. L'évolution de ces données dans le temps est présentée dans les tableaux de l'annexe n° 5.6. (« Évolution du taux d'encadrement des enseignants »).
289. On constate que les évaluateurs sont plus nombreux dans le premier degré que dans le second. Cependant, dans les deux cas, leur nombre ne permet pas d'assurer un suivi soutenu des personnels. De plus, la progression de leurs effectifs dans le temps ne semble pas suffisamment en phase avec la multiplication des tâches (administratives, pédagogiques, de gestion des conflits, de pilotage académique, etc.) qui leur sont confiées depuis quelques années. Il faut y ajouter les missions d'évaluation des enseignants dans les établissements privés sous contrat, qui leur incombent également.

• Préoccupations majeures

290. En partant de ce constat et en s'appuyant sur plusieurs études portant sur le dispositif actuel, on peut dégager cinq particularismes concernant la mise en œuvre de l'évaluation des enseignants.
291. **Le rythme.** Si l'appréciation administrative du travail des enseignants est annuelle, l'évaluation pédagogique, nous l'avons dit, n'intervient qu'à des intervalles de temps très longs (cf. Livre vert 2008). Le « potentiel de pilotage », en lien avec la taille de certaines académies et la charge de travail des inspecteurs territoriaux, en est l'une des causes principales.
292. **La notation.** Dans le dispositif actuel, la note est fortement biaisée. Dans le premier degré, la grille de notation est limitée à 20, ce qui paraît peu approprié pour couvrir la totalité de la carrière. Pour les corps enseignants du second degré, le problème se pose dès la période de formation. La note administrative reçue à l'issue de la titularisation laisse par la suite au chef d'établissement une palette de valeurs très limitée, allant en général de 34 à 40. Sur l'ensemble des échelons des corps enseignants du second degré, ce qui équivaut souvent à plus de trente ans de carrière, l'évaluateur doit donc répartir six points seulement. En outre, le classement au concours entraîne

des écarts considérables de note pédagogique. Parmi les candidats aux corps du second degré, ceux qui sont les mieux classés entrent dans le métier avec 42 points environ. L'enseignant ayant reçu 35 points au concours aura donc besoin de trois inspections au moins pour rattraper son retard, ce qui parfois entraîne de longues années d'attente, étant donné la pénurie des inspections. Enfin, la note devrait traduire la capacité de l'enseignant à faire avancer les élèves, ce que celle reçue au concours ne fait en aucune façon. C'est pourtant elle qui prédétermine largement la note que l'on attribue au professeur confirmé, comme nous l'avons expliqué.

293. **Les modalités d'avancement.** L'avancement d'échelon, étroitement corrélé à la notation, se décide au niveau territorial, toutes disciplines confondues. Les enseignants les plus souvent inspectés ont le plus de chance d'avancer : ceux qui exercent dans des circonscriptions de plus petite taille sont, en général, avantagés. Dans le dispositif actuel, les professeurs d'école de certains départements sont surnotés à échelon équivalent, ce qui interroge la notion d'équité. Au sein du second degré, les professeurs de mathématiques, qui sont évalués de manière plus régulière que les professeurs de lettres, monopolisent l'avancement « au grand choix ».
294. **Le biais de l'objet observé.** Le fait qu'elle soit centrée sur l'observation en classe ne permet pas à l'évaluation pédagogique d'embrasser tous les aspects du travail des enseignants. Ces derniers ont tendance à préparer leur cours en fonction des attentes supposées de l'évaluateur, ce qui fait que la séance est peu représentative du travail annuel. Également, les enseignants hésitent à présenter des méthodes nouvelles et originales, dont ils ignorent le succès qu'elles peuvent rencontrer chez les inspecteurs (cf. HCéé 2001).
295. **Les acteurs.** Les enseignants eux-mêmes, les inspecteurs et les chefs d'établissement sont directement impliqués dans la mise en œuvre de l'évaluation. Le rôle des autres parties prenantes est limité. Les associations de parents d'élèves paraissent les grandes absentes, bien que l'importance des parents dans le pilotage du système éducatif soit institutionnellement bien reconnue (rapport de la Commission Thélot 2004). Les organisations syndicales sont actives dans la négociation (et le plus souvent, contestation) des réformes engagées par le gouvernement. Historiquement, elles jouent un rôle important dans les politiques de mutation et d'avancement, dont on a démontré le rapport avec l'évaluation-notation. Enfin, les commissions administratives paritaires (CAP) sont consultées en cas de désaccord sur les résultats de l'évaluation, mais de façon facultative.

- **Opinions des différents acteurs**

296. Dans le cadre des travaux préparatoires à l'élaboration du présent rapport, nous avons interrogé des responsables de différents services ministériels, ainsi que des inspecteurs généraux et territoriaux, sur les pratiques actuelles d'évaluation des enseignants en France. Des communiqués de presse et autres moyens de communication des organisations associatives et syndicales nous ont permis de nous renseigner sur les avis de ces dernières (cf. liste complète dans les « Sources »).

Si les opinions des responsables et de la société civile divergent à plus d'un titre, les acteurs sont toutefois d'accord pour dire que le dispositif actuel d'évaluation des enseignants méritent évolution.

297. Les fonctionnaires des directions ministérielles que nous avons rencontrés ont réagi sur plusieurs aspects du dispositif actuel.
- o **Lien entre la formation et l'évaluation.** Avant même de réformer le dispositif d'évaluation des enseignants, selon nos interlocuteurs, il conviendrait de s'atteler à réformer les conditions de formation et de recrutement des enseignants. Ce dernier, toujours sur concours, devrait se faire à l'issue de la licence, et non du master comme cela s'est fait entre 2010 et 2012. Ensuite, toujours selon nos interlocuteurs, il faudrait proposer deux années de formation véritablement professionnelle, afin que les enseignants puissent apprendre le métier « en situation ». Durant cette période, on devrait également former les enseignants à l'évaluation et à l'auto-évaluation.

- o *Critères et normes.* Certains de nos interlocuteurs insistent sur le fait que, contrairement à la situation actuelle, le critère principal d'évaluation devrait être la capacité de l'enseignant à faire progresser les élèves. Il conviendrait également, selon eux, de s'intéresser à la vision personnelle qu'a l'enseignant de la réussite scolaire et à la manière dont il met à profit sa liberté pédagogique, bien que celle-ci soit difficile à définir dans le contexte français.
- o *Notation.* Fortement biaisée (*cf. supra*, « Critères de performance et normes de référence »), elle devrait être réformée. Néanmoins, il ne peut s'agir de passer brutalement du système d'évaluation-notation à un système sans notation, qui suppose beaucoup de travail et un renforcement considérable des compétences chez les évaluateurs.
- o *Objectifs.* L'évaluation, d'après nos interlocuteurs, doit être, avant tout, une occasion de dresser un bilan de la carrière de l'enseignant et d'identifier les points à améliorer. Certains pensent que la promotion pourrait dépendre moins directement des résultats de l'évaluation. Ceci semble d'autant plus important que la promotion est fonction du potentiel de pilotage et de la fréquence des inspections, insuffisants à l'heure actuelle.
- o *Répartition des rôles.* Dans le second degré, le regard croisé entre le chef d'établissement et l'inspecteur est fondamental ; il convient donc de le préserver. Toutefois, il est nécessaire de rééquilibrer leurs rôles respectifs. D'une part, l'inspecteur exerce actuellement une autorité considérable sur la carrière des enseignants, sans pour autant être présent dans l'établissement. De l'autre, le chef d'établissement connaît bien le travail des enseignants et il est à même de l'apprécier, à condition d'être bien formé et encadré par les inspecteurs. Son manque de maîtrise disciplinaire est parfois perçu comme un manque de légitimité vis-à-vis des enseignants.
- o *Rapport individuel/collectif dans l'évaluation.* Si tous nos interlocuteurs ont été d'accord pour dire que l'évaluation des enseignants ne devrait pas rester uniquement individuelle, mais devrait porter davantage sur le collectif, ils ont également exprimé un doute quant à l'existence de véritables « équipes pédagogiques » en France et quant à l'adhésion des enseignants à la culture d'établissement. Or, ce sont des conditions incontournables d'une évaluation plus collective, laquelle paraît d'autant plus nécessaire qu'il existe une responsabilité partagée des professionnels à l'égard des différents engagements de l'établissement (contrat d'objectifs, projet d'établissement, etc.).

298. Nous avons pu constater de larges concordances entre les propos des responsables du Ministère et les réflexions que les inspecteurs généraux et territoriaux ont accepté de nous livrer sur plusieurs aspects de la stratégie actuelle d'évaluation des enseignants.

- o *Lien entre la formation et l'évaluation.* Tout comme les responsables ministériels, certains inspecteurs ont suggéré que la réforme de l'évaluation s'accompagne de celle de la formation des enseignants. Dans un premier temps, il conviendrait alors d'alléger les enseignants stagiaires d'une partie de leur service, pour qu'ils acquièrent une meilleure formation pédagogique. Il faudrait ensuite les accompagner davantage, du moins à partir du niveau licence 3. Aussi, un volet « évaluation » et « comparaisons internationales » devrait être intégré à la formation des enseignants.
- o *Rapport individuel/collectif dans l'évaluation.* Les inspecteurs ont également partagé le jugement des responsables du Ministère sur la part insuffisante du collectif dans la stratégie actuelle d'évaluation des enseignants. Ainsi, dans le second degré, les IA-IPR ignoreraient largement le cadre de l'établissement, qu'ils n'ont pas le temps ni les compétences pour appréhender. Pour être globale, l'inspection doit donc prêter plus d'attention à la place de l'enseignant dans la structure dans laquelle il évolue et prendre en compte le « climat scolaire », auquel les enseignants contribuent considérablement.
- o *Répartition des rôles.* Selon certains inspecteurs, la place du chef d'établissement dans l'évaluation est trop faible, d'autant que celui-ci est pleinement compétent pour évaluer les enseignants de son établissement, notamment pour ce qui concerne leur implication professionnelle. Toutefois, il n'a pas nécessairement les compétences pédagogiques et ne fréquente jamais les classes. C'est la raison pour laquelle le chef d'établissement et l'inspecteur devraient travailler de manière plus concertée. D'autre part, les élèves pourraient également être intégrés dans l'évaluation, à partir du lycée, car leur regard enrichirait utilement l'exercice d'auto-évaluation des enseignants.

- o *Critères et normes.* Ceux-ci deviennent de plus en plus obsolètes, la qualité de l'enseignement et l'implication de l'enseignant dans la vie de l'établissement continuant de primer sur sa contribution à l'acquisition de compétences par les élèves.
- o *Objectifs.* Le conseil et l'accompagnement sont parmi les dimensions les plus importantes de l'évaluation pédagogique, selon les inspecteurs, notamment dans le contexte actuel, où les professeurs ont des parcours de plus en plus différenciés. Mais l'inspection est aussi l'occasion de reconnaître le parcours antérieur de l'enseignant et de se projeter dans un développement de carrière. Elle doit d'ailleurs rester liée à l'avancement, mais avec un impact plus fort en termes de sanction.
- o *Notation.* Nos interlocuteurs ont insisté sur le fait que la fourchette de notes dans les grilles départementales n'est pas assez large. Ils ont également critiqué le système actuel, dans lequel la note suit mécaniquement l'ancienneté et l'enseignant qui conteste une notation finit, de manière quasi-certaine, par avoir gain de cause.
- o *Utilisation des résultats.* L'exploitation des résultats quantitatifs (notes) et qualitatifs (rapports d'inspection et appréciations administratives) a été qualifiée de largement déficiente. D'après les inspecteurs, l'ensemble de ces données pourraient être mieux utilisées en vue de l'évaluation et du pilotage du système éducatif, de même que pour éclairer les parlementaires lorsqu'ils doivent prendre leurs décisions quant aux arbitrages budgétaires. Néanmoins, ceci implique l'existence d'un schéma commun, de préférence national, suivi par la plupart des inspecteurs et éventuellement adapté à certains contextes territoriaux.

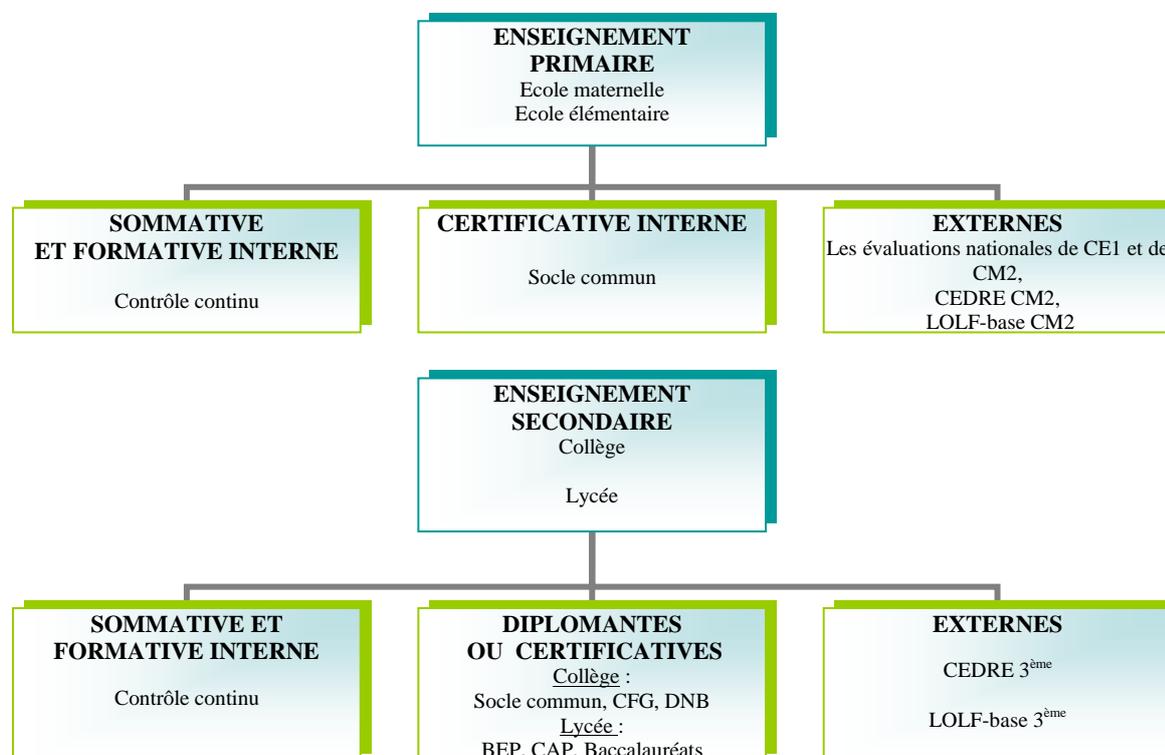
5.3 Initiatives

299. Pour améliorer l'efficacité de son cadre d'évaluation des enseignants, la France a envisagé plusieurs initiatives. Dans le cadre des comparaisons internationales, elle souhaite mesurer son dispositif à ceux des pays partenaires au sein de l'OCDE et de l'Union européenne. Elle s'est ainsi engagée, via la DEPP, dans le deuxième cycle de l'enquête internationale Talis (2013). Ceci lui permettra de livrer des éléments concernant « l'évaluation et l'appréciation des enseignants » du collège. Le pays est également impliqué dans les travaux menés par le réseau Eurydice en vue de la publication en 2013 d'un rapport *Chiffres clés* sur les enseignants et les chefs d'établissement.
300. Sur le plan national, un projet de réforme du dispositif actuel avait été proposé par le gouvernement précédent, une consultation nationale ayant conclu à l'inefficacité du système antérieur (cf. MENJVA/Alixio 2011). On envisageait, entre autres, de supprimer le système de notation, de renforcer la démarche d'auto-évaluation et surtout de remplacer l'inspection actuelle par un entretien professionnel régulier. Ce dernier devait avoir lieu tous les trois ans, entre l'enseignant et son supérieur hiérarchique direct, c'est-à-dire, l'IEN de circonscription dans le premier degré et le chef d'établissement dans le second degré. Plusieurs manifestations d'enseignants avaient été organisées fin 2011 contre ce projet que le gouvernement actuel a abrogé à la fin du mois d'août 2012.
301. La redéfinition d'un cadre de l'évaluation des enseignants en lien avec l'explicitation de leurs missions, d'une part, et avec le développement de leur formation initiale et continue, d'autre part, est au cœur de la concertation engagée en juin 2012 pour la *Refondation de l'école*.

Chapitre 6 : l'évaluation des élèves

6.1 Pratiques actuelles

6.1.1 Cadre global d'évaluation des élèves



302. Il existe plusieurs formes d'évaluation des élèves au sein du système scolaire français :

- **Des évaluations internes formatives et sommatives :**
 - le contrôle continu.
- **Une évaluation interne certificative :**
 - le socle commun.
- **Des évaluations externes diplômantes :**
 - le diplôme national du brevet (DNB) ;
 - le brevet d'études professionnelles (BEP) ;
 - le certificat d'aptitudes professionnelles (CAP) ;
 - les baccalauréats généraux, technologiques et professionnels.
- **Une évaluation externe certificative non-diplômante :**
 - le certificat de formation générale (CFG).
- **Des évaluations externes pour l'évaluation et le pilotage du système :**
 - les évaluations nationales de CE1 et de CM2 ;
 - les évaluations-bilans cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (CEDRE) ;
 - les indicateurs de la Loi organique relative à la loi de finances (LOLF- compétences de base et compétences du socle commun).
- **Des évaluations internationales :**
 - progress in international reading literacy study (PIRLS) ;
 - programme for international student assessment (PISA) ;
 - étude européenne sur les compétences linguistiques (ESLC).
- **Une évaluation externe rétrospective :**

- l'évaluation de lecture de la Journée Défense et Citoyenneté (JDC).
- **Des évaluations longitudinales** sur panel de la DEPP
- **Les évaluations internes**

- *Le contrôle continu*

303. L'évaluation au sein de la classe reste pour les enseignants le moyen privilégié pour mesurer les acquis de leurs élèves. A la fois formatif et sommatif, le contrôle continu peut revêtir plusieurs formes (devoirs à la maison, activités en classe, contrôles), et relève du domaine de compétence des enseignants.
304. A l'école élémentaire, les enseignants sont tenus de fournir des documents périodiques d'évaluation des élèves aux familles afin de les tenir informées des progrès de leurs enfants. Ces documents leur sont fournis soit avant chaque période de vacances scolaires, soit en fin de trimestre, après réunion du conseil des maîtres*, via le livret scolaire*.
305. Le contrôle continu dans le secondaire est beaucoup plus animé par une volonté d'évaluation sommative que formative. Les enseignants évaluent leurs élèves le plus souvent via des épreuves longues (les contrôles) organisées à la fin de chaque séquence de cours. Les élèves sont informés à l'avance de la date du contrôle pour qu'ils puissent s'y préparer. Chaque trimestre, les enseignants font la moyenne des notes obtenues par l'élève dans leur discipline, et reportent cette moyenne sur le bulletin scolaire de l'élève (Cf. 6.1.2).

- *Le socle commun*

306. La loi d'orientation de 2005¹ exige que la scolarité obligatoire garantisse à chaque élève « *les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, et réussir sa vie en société* ». Elle s'inscrit dans la recommandation 2020 de l'Union européenne sur les « *compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie* ».
307. Mis en place à partir de la rentrée 2010 après deux années d'expérimentation, il est constitué de sept compétences, elles-mêmes divisées en domaines, chacun composé de plusieurs items. Chaque compétence s'acquiert à travers plusieurs disciplines et une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences. Les compétences du socle commun sont les suivantes :
- **compétence 1** : maîtrise de la langue française ;
 - **compétence 2** : pratique d'une langue vivante étrangère ;
 - **compétence 3** : principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ;
 - **compétence 4** : maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
 - **compétence 5** : culture humaniste ;
 - **compétence 6** : compétences sociales et civiques ;
 - **compétence 7** : autonomie et initiative.
308. L'évaluation des compétences se fait dans le cadre habituel des enseignements, le socle commun ayant été intégré aux nouveaux programmes recentrés sur les savoirs fondamentaux (en français et en mathématiques), au primaire en 2008, et au collège en 2009, sauf pour les compétences 6 et 7 qui ne sont pas encore intégrées aux programmes du collège. Chaque élève possède un Livret Personnel de Compétences (LPC) sur lequel, selon la législation, les enseignants attestent de leur maîtrise des items au fur et à mesure de leur scolarité, et lors des trois paliers d'acquisition. Le premier palier, en fin de CE1, atteste la maîtrise d'items des compétences 1, 3 et 6, le deuxième palier, en fin de CM2, d'items des sept compétences, et le dernier palier, en 3^{ème}, valide

¹ Cf. Annexes générales

l'acquisition du socle. Les items sont validés par les enseignants de l'élève lors des conseils de maîtres au primaire, et par l'ensemble des professeurs lors des conseils de classe* au collège (Cf. 6.1.2). Le chef d'établissement atteste de la maîtrise complète du socle lors du dernier conseil de classe de 3^{ème}. Tous les items ne doivent pas être obligatoirement maîtrisés pour valider une compétence, cela reste à l'appréciation des professeurs. En revanche, toutes les compétences doivent être validées pour attester de la maîtrise du socle.

309. Lorsque les élèves ont validé le socle commun en fin de classe de 3^{ème}, une copie du LPC leur est remise. Si le socle n'est pas validé au dernier palier, il peut l'être par le jury du DNB (Cf. infra), qui estime, au regard des résultats de l'élève aux épreuves écrites, si les compétences sont acquises ou non. Si le socle n'est toujours pas validé, le LPC est envoyé au nouvel établissement d'accueil de l'élève (collège en cas de redoublement dans un établissement différent, lycée). Les enseignants du nouveau collège de l'élève doivent poursuivre la validation du socle. Les enseignants de lycée sont eux fortement incités à utiliser le LPC comme support pour la mise en place de l'accompagnement personnalisé des élèves au lycée.
310. Les élèves des classes de SEGPA* et d'EREA* reçoivent également un LPC, mais les attentes concernant leurs acquisitions sont bien évidemment adaptées à leurs capacités intellectuelles.
311. Il n'existe pas d'obligation de validation du socle pour passer dans la classe ou le niveau supérieur.

- **Les évaluations diplômantes et certificatives externes**

- *Le Certificat de Formation Générale (CFG)*

312. Le CFG est une certification de niveau CITE 2 proposée aux élèves en fin de scolarité obligatoire de 4^{ème} et de 3^{ème} spécialisées (SEGPA, EREA, 3^{ème} d'insertion*), afin qu'ils ne sortent pas du système scolaire sans certification. Il garantit l'acquisition des connaissances et compétences au moins au palier 2 (niveau fin d'école primaire) du socle commun (compétences 1, 3, 4, 6 et 7), l'aptitude du candidat à l'utilisation des outils de l'information et de la communication, et sa capacité à évoluer dans un environnement social et professionnel. Pour l'obtention du CFG, est prise en compte la moyenne des notes de contrôle continu en français et en mathématiques de l'année scolaire, à laquelle s'ajoute une épreuve orale devant un jury qui apprécie les aptitudes à la communication orale, aux relations sociales, ainsi que la capacité du candidat à exposer son expérience personnelle. A cet effet, il aura préparé un dossier avec l'aide de ses professeurs, dans lequel il présente son expérience professionnelle (stages) et ses centres d'intérêts personnels. La rédaction de ce dossier doit impliquer l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Les élèves qui le souhaitent peuvent poursuivre leur scolarité dans l'enseignement professionnel, notamment dans l'apprentissage. L'obtention du CFG n'est pas nécessaire pour poursuivre dans le secondaire supérieur professionnel, en revanche, il est obligatoire pour passer certains concours de la fonction publique.

- *Le Diplôme National du Brevet (DNB)*

313. Le DNB est un diplôme national de niveau CITE 2 et concerne les élèves de classe de 3^{ème}. Il est le premier examen national du système scolaire français, et atteste des connaissances acquises par les élèves en fin de collège.
314. Pour obtenir le DNB, sont pris en compte :
- les notes obtenues aux trois épreuves écrites (français, mathématiques, histoire-géographie-éducation civique) et à l'épreuve orale d'histoire des arts, passées en fin d'année de 3^{ème}. Les trois épreuves écrites sont nationales, passées en conditions d'examen (Cf. 6.1.3). Les élèves passent l'oral d'histoire des arts devant des enseignants de leur établissement concernés par cet enseignement pluridisciplinaire (français, histoire-géographie, arts plastiques, musique) ;

- la moyenne des notes de contrôle continu des années de 4^{ème} et de 3^{ème} pour chaque discipline ;
- la note de vie scolaire qui évalue l'assiduité de l'élève et son respect des dispositions du règlement intérieur durant l'année de 3^{ème} ;
- l'obtention du niveau A2 en langue vivante, attesté par leur enseignant de 3^{ème} via les notes de contrôle continu de l'élève ;
- l'obtention du Brevet informatique et internet (B2i) ;
- la validation du socle commun (depuis la session 2011).

315. Toutes les notes chiffrées sont additionnées selon les coefficients qui leur ont été attribués. Les élèves doivent obtenir une moyenne générale supérieure ou égale à 10/20 pour obtenir le DNB (pour la notation, cf. 6.1.2). Son obtention ne conditionne pas l'accès dans le secondaire supérieur. Néanmoins, il est nécessaire pour passer certains concours de la fonction publique.

▪ *Le Brevet d'études professionnelles (BEP) et le Certificat d'aptitudes professionnelles (CAP)*

316. Le BEP et le CAP sont des diplômes de niveau CITE 3 organisés après deux années d'études secondaires supérieures professionnelles qui forment des ouvriers ou des employés qualifiés des secteurs industriel, commercial, des services et de l'artisanat. Ils permettent aux élèves d'entrer directement sur le marché du travail. Avec la mise en place de la réforme de la voie secondaire professionnelle en 2009, les BEP en tant que formation initiale ont été petit à petit supprimés et intégrés aux baccalauréats professionnels de la même spécialité. Ils sont devenus des certifications intermédiaires diplômantes passées par les élèves de 1^{ère} professionnelle. Depuis la rentrée 2011, aucun BEP n'est proposé en formation initiale. Contrairement au BEP, le CAP reste une formation initiale, bien que certains CAP soient eux aussi en phase d'être intégrés à des baccalauréats professionnels, avec, comme pour le BEP, une certification intermédiaire diplômante en 1^{ère}. C'est déjà le cas pour certaines spécialités.

317. Les BEP comme les CAP se composent de sept épreuves obligatoires, quatre généralistes (français-histoire-géographie-éducation civique, mathématiques-sciences, langue vivante, éducation physique et sportive) et trois professionnelles (ou plus selon les spécialités). Les élèves sont évalués soit sous forme d'épreuves ponctuelles, écrites ou orales, nationales ou locales, soit via le contrôle en cours de formation* (CCF), selon les spécialités. Bien que ces épreuves soient obligatoires pour tous les élèves de 1^{ère} professionnelle, l'obtention du BEP et du CAP en tant que certifications intermédiaires n'est pas obligatoire pour accéder à la Terminale professionnelle. Pour les titulaires de CAP formation initiale qui souhaitent continuer leurs études, ils peuvent entrer directement en 1^{ère} professionnelle correspondant à la spécialité de leur CAP.

▪ *Les baccalauréats*

318. Le baccalauréat est un diplôme de niveau CITE 3 qui sanctionne la fin des études dans le secondaire et permet l'accès dans le supérieur, dont il est le premier diplôme. Il existe trois types de baccalauréat, le général, le technologique et le professionnel, chacun composé de plusieurs séries, elles mêmes divisées en plusieurs spécialités. Chaque discipline est évaluée par une épreuve et se voit octroyer une note sur 20, note multipliée par un coefficient, différent selon la série et les options de spécialités choisies par les élèves. En plus des épreuves obligatoires, les élèves ont la possibilité de passer des épreuves facultatives. Depuis 2009, l'examen du baccalauréat, ainsi que les filières qui y mènent, sont en pleine rénovation.

✓ *Le baccalauréat général et le baccalauréat technologique*

319. Le baccalauréat général est divisé en trois séries, Littéraire (L), Economique et sociale (ES), et Scientifique (S). Il est préparé en deux ans après une Seconde générale et vise la poursuite d'études supérieures longues. A partir de la session 2013, les modalités d'épreuves des deux langues vivantes étudiées par l'élève sont redéfinies, avec une épreuve orale obligatoire en plus de

l'épreuve écrite existante pour chaque langue. Selon les séries, les candidats passent 11 à 12 épreuves écrites, orales ou pratiques : 4 épreuves, dites anticipées, passées en fin d'année de 1^{ère}, et 7 à 8 épreuves, dites terminales, passées en fin d'année de Terminale.

320. Le baccalauréat technologique est divisé en sept séries redéfinies à partir de la session 2013. Chaque série est elle-même divisée en plusieurs spécialités. La mise en place de ces nouvelles séries regroupe certaines spécialités et en supprime d'autres. L'objectif est d'assurer plus de polyvalence chez les élèves avec des formations plus généralistes dans leur domaine, et donc, de leur permettre d'avoir accès à un éventail plus large de cursus dans le supérieur. Dans le même esprit, les enseignements de spécialités ne seront prodigués qu'à partir de la classe de Terminale, et non à partir de la classe de 1^{ère} comme jusqu'à présent. Ce baccalauréat est préparé en deux ans après une Seconde générale et vise la poursuite d'études supérieures technologiques plus ou moins longues (sauf les baccalauréats Hôtellerie et Technique de la musique et de la danse, qui se préparent en trois années après une classe de Seconde spécifique, et qui débouchent directement sur le marché du travail). Selon les séries, les candidats passent de 10 à 13 épreuves écrites, orales et pratiques : 2 à 3 épreuves dites anticipées, en fin d'année de 1^{ère}, et 7 à 10 épreuves, dites terminales, en fin d'année de Terminale.
321. Pour les baccalauréats généraux et technologiques, les modalités d'obtention du diplôme sont les mêmes. Les candidats passent les épreuves de premier groupe, c'est-à-dire les épreuves anticipées et les épreuves terminales. S'ils obtiennent 10/20 de moyenne générale une fois toutes les épreuves passées, ils sont considérés comme admis. Si les candidats ont obtenu une moyenne comprise entre 8/20 et 10/20 aux épreuves de premier groupe, ils peuvent passer les épreuves de second groupe, dites de rattrapage. En effet, une seconde chance est proposée à ces élèves sous forme de deux oraux, qui ont lieu quelques jours après la divulgation des résultats, dans deux disciplines de leur choix, sachant que la meilleure note obtenue dans les deux disciplines entre le premier et second groupe sera prise en compte pour recalculer la moyenne générale à l'examen. Sont alors admis les candidats ayant réussi à atteindre 10/20 de moyenne générale après recalcul.

✓ Les baccalauréats professionnels

322. Ils attestent de l'aptitude du candidat à exercer une activité professionnelle qualifiée. Depuis sa rénovation en 2009, le parcours vers un baccalauréat professionnel ne se fait plus en quatre ans, mais en trois ans, comme pour les deux autres baccalauréats. De nouvelles modalités d'organisation ont été mises en place ainsi que des diplômes intermédiaires (le BEP et le CAP), dont la passation est obligatoire en fin de 1^{ère}. Cependant, le passage en classe de Terminale n'est pas soumis à leur obtention. En outre, il n'y a plus de palier d'orientation en fin de Seconde professionnelle, les élèves choisissent leur spécialité dès leur entrée en Seconde et non plus en fin d'année.
323. Les objectifs de cette rénovation sont nombreux :
- élever le niveau de qualification des élèves qui ne se contenteraient plus d'un BEP ou d'un CAP mais qui iraient jusqu'au baccalauréat ;
 - augmenter le nombre d'élèves titulaires d'un baccalauréat professionnel et donc augmenter le nombre d'élèves susceptibles de poursuivre des études dans le supérieur ;
 - réduire le nombre de sortants du système scolaire sans avoir terminé leur cursus (la préparation au baccalauréat étant, comme vu plus haut, plus courte d'un an).
324. Ces diplômes se composent de sept épreuves, quatre généralistes (français-histoire-géographie-éducation civique, langue vivante, arts appliqués, éducation physique et sportive) et trois épreuves spécialisées (dont une épreuve de pratique professionnelle) elles-mêmes divisées en sous-épreuves. Chaque spécialité de baccalauréat professionnel à son propre règlement, les modalités d'épreuves sont donc différentes pour chacune d'entre elle. Les candidats peuvent être évalués par des épreuves ponctuelles, écrites ou orales, nationales ou locales, ou via le CCF. La création, la passation et la correction des épreuves sont décidées, pour certaines disciplines, par les équipes

pédagogiques au sein de chaque établissement pour leurs élèves (sous le contrôle des corps d'inspection) en accord avec les référentiels des examens, et non au niveau national comme pour les baccalauréats généraux et technologiques. Comme pour les candidats des deux autres baccalauréats, ceux ayant obtenu entre 8/20 et 10/20 de moyenne générale aux épreuves de premier groupe, dont 10/20 de moyenne aux épreuves de pratique professionnelle, peuvent passer une épreuve de rattrapage. En ce sens, le baccalauréat professionnel a été aligné, depuis 2009, dans ses modalités sur les autres types de baccalauréats. Cette dernière se compose de deux épreuves orales de quinze minutes chacune, une en compétences scientifiques et techniques, une en français-histoire-géographie-éducation civique. La moyenne générale est recalculée avec les deux nouvelles notes : ceux ayant obtenu 10/20 de moyenne générale sont admis, les autres sont ajournés.

325. Les candidats ajournés, quel que soit le baccalauréat, se voient remettre un Certificat de fin d'études secondaires (CFES). Ils peuvent repasser l'examen soit en tant qu'élève (un redoublement de la classe de Terminale est autorisé), soit en candidat libre (après avoir été ajourné deux fois).

- **Les évaluations externes**

- *Les évaluations nationales de CE1 et de CM2*

326. Les évaluations nationales de CE1 et de CM2 ont été instaurées à la rentrée 2008, en adéquation avec la mise en place des nouveaux programmes du primaire recentrés sur les fondamentaux (en français et en mathématiques) et incluant le socle commun. Elles remplacent les anciennes évaluations diagnostic d'entrée en CE2 et en 6^{ème} qui servaient aux enseignants de support pour mettre en place leur enseignement de l'année en adéquation avec les difficultés détectées chez les élèves. Elles évaluent les connaissances des élèves en fin de CE1 et de CM2 en français et en mathématiques, mais n'évaluent pas à proprement parler les compétences du socle commun, bien que ses résultats puissent être utilisés pour la validation de certains items du socle au palier 1. Elles ne conditionnent pas le passage dans la classe supérieure. Les items des épreuves sont conçus par un groupe d'IEN et de conseillers pédagogiques* sous la direction d'inspecteurs généraux et de la DGESCO. Ils sont ensuite soumis à une validation tripartite (DGESCO, IGEN, DEPP), avant d'être passés par les élèves. Chaque année, les items sont différents. Pour que les résultats soient comparables d'une année à l'autre, les items des épreuves sont expérimentés au préalable et une procédure d'*equating* est mise en place pour permettre la comparabilité d'une année sur l'autre.

327. Ces évaluations répondent à plusieurs objectifs :

- fournir au système éducatif (académies, département, circonscription, écoles) des indicateurs sur les acquis des élèves ;
- permettre aux enseignants de mesurer les acquis de leurs élèves, de détecter les difficultés éventuelles, et le cas échéant, de mettre en place des dispositifs de remédiation ;
- fournir aux parents un bilan des acquis de leurs enfants à des moments clés (le CE1 et le CM2 sont deux paliers du socle commun, même si ces évaluations ne portent pas sur le socle) ;
- montrer aux enseignants ce qui est attendu des élèves en termes d'acquis à ces deux niveaux, et comment évaluer ces acquis.

328. Les cahiers d'évaluation contiennent soixante items de français et quarante items de mathématiques. Les deux épreuves se passent au sein de la classe, sous la surveillance de l'enseignant, et pendant les horaires d'enseignement. Les élèves ont un temps imparti pour répondre à chaque exercice, l'enseignant ne donne les consignes de passation pour l'exercice suivant qu'une fois écoulé le temps alloué pour celui en cours, que les élèves l'aient terminé ou pas. Les résultats sont communiqués à l'élève et aux familles par l'enseignant ou par le directeur d'école et le livret d'évaluation de l'élève est placé à l'intérieur de son livret scolaire. En cas de

grosses difficultés constatées via les évaluations, des processus de soutien sont proposés à l'élève (Cf. 6.1.3)

▪ *Les évaluations-bilan CEDRE*

329. Le Cycle des Evaluations Disciplinaires Réalisées sur Echantillons (CEDRE) a été mis en place en 2002, après un avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCéé, Cf. chapitre 2). Comme leur nom l'indique, ce sont des évaluations disciplinaires sur échantillons, concernant les élèves de CM2 et de 3^{ème}. Elles permettent de faire le point sur les connaissances et les compétences des élèves à des moments clés (fin de cycle du primaire et fin de cycle du secondaire inférieur), au regard des objectifs fixés par les programmes disciplinaires. La sélection par échantillon se fait par strate. Dans le primaire, ce sont des écoles qui sont tirées au sort, par conséquent, tous les élèves de CM2 de ces écoles passent l'évaluation. Au collège, ce sont des classes de 3^{ème} qui sont tirées au sort et non des établissements.

330. Ces évaluations sont organisées selon un cycle de six ans, ce qui permet une comparaison temporelle à six années d'écart. Elles portent chaque année sur une discipline différente :

- maîtrise du langage et de la langue française (CM2) ou compétences générales (3^{ème}) en 2003, puis en 2009 ;
- langues vivantes en 2004 puis en 2010 ;
- attitudes à l'égard de la vie en société en 2005 ;
- histoire-géographie-éducation civique en 2006 puis en 2012 ;
- sciences en 2007 ;
- mathématiques en 2008.

331. Ces épreuves se présentent sous forme de questions à choix multiples (QCM), et de questions ouvertes. La passation s'effectue en classe, pendant les heures d'enseignement, sous contrôle d'un enseignant de la classe. Les élèves ne sont pas limités dans le temps, ils complètent les questions à leur rythme. Chaque élève reçoit un cahier d'évaluation. Les items étant trop nombreux, chaque élève ne passe qu'une partie d'entre eux, tous les items étant répartis sur plusieurs cahiers de manière à ce qu'ils soient tous passés par une partie proportionnelle de l'échantillon. Des échelles de performance sont élaborées en utilisant les modèles de réponse à l'item afin de positionner les élèves dans des groupes de niveau, comme dans les évaluations internationales. Les modèles de réponse à l'item ont l'avantage de positionner sur la même échelle les scores des élèves et les difficultés des items. Cette correspondance permet de caractériser les compétences maîtrisées par chacun des groupes d'élèves. L'évaluation ayant pour fin de renseigner le système et non les élèves, les résultats sont publiés de façon anonyme par le Ministère, par conséquent, les élèves n'ont jamais accès à leurs résultats.

▪ *Les indicateurs LOLF- compétences de base et compétences du socle commun*

332. Ces indicateurs ont été mis en place en 2007, suite à la mise en place de la LOLF (Cf. chapitre 2). Leur objectif premier est de mesurer la performance du système éducatif, au regard des moyens qui lui sont alloués. Ces évaluations relatives aux compétences de base en français et en mathématiques concernent chaque année deux échantillons représentatifs d'élèves de CM2 et de 3^{ème}, sélectionnés par strate (Public, Education prioritaire, Privé). Les compétences de base attendues dans chaque discipline et pour chaque niveau ont été définies en référence au socle commun de connaissances et de compétences et validé par l'IGEN. Les items composant les épreuves ont ensuite été élaborés la DEPP. Des expérimentations en 2005 et 2006 ont permis de tester tous les items fabriqués, ceux considérés comme fiables ont été gardés pour l'évaluation. Ce sont toujours ces mêmes items qui sont utilisés chaque année depuis 2007, afin de pouvoir comparer les résultats dans le temps. Ces indicateurs sont progressivement remplacés par des indicateurs relatifs aux compétences du socle commun (Cf. infra, 6.2).

333. L'évaluation se présente sous forme de tests standardisés (QCM) et les élèves sont limités dans le temps. L'utilisation de QCM ne permet pas d'évaluer certaines compétences, comme l'expression écrite et orale en français, l'écriture effective des nombres, la construction de figures géométriques et la production de démonstrations en mathématiques. Les évaluations sont corrigées de façon automatisée par un programme informatique. Les résultats sont ensuite publiés selon l'origine scolaire (public, privé, éducation prioritaire), le parcours scolaire (à l'heure, en retard, en avance) et le sexe des élèves. A nouveau, comme pour les évaluations CEDRE, les élèves n'ont pas accès à leur résultat, et ce, pour les mêmes raisons.

- **L'évaluation de la lecture lors de la Journée Défense et Citoyenneté (JDC)**

334. Cette évaluation en lecture et en compréhension orale et écrite concerne tous les jeunes de 17 ans de nationalité française, toujours scolarisés ou non, lors de leur JDC, journée qui a remplacé le service militaire. Le Ministère de la Défense a souhaité garder les tests qu'il faisait passer aux jeunes hommes lors de leur entrée au service militaire pour mesurer leur niveau de compétence. Il s'est associé au Ministère de l'Education nationale pour mettre en place ces tests, ministère pour qui ils permettent de mesurer l'illettrisme et le nombre de jeunes en grandes difficultés de lecture. Cette évaluation, créée à la DEPP en collaboration avec des universitaires est la même chaque année. Elle est composée de trois épreuves : automaticité de la lecture (associer mot et pseudo-mot le plus vite possible), connaissances lexicales (choisir les mots à l'intérieur d'une liste mélangeant mots et pseudo-mots) et traitement complexe (accès à l'information écrite et compréhension). L'épreuve est informatisée depuis 2009, les jeunes donnent leurs réponses via un boîtier électronique, ce qui permet de meilleures conditions de passation et d'évaluation des capacités de chaque jeune (mesure du temps de réponse), ainsi qu'une correction quasi instantanée. Cette épreuve est donc passée sous la surveillance des militaires en charge de la JDC. Une fois les tests terminés, les élèves sont classés selon huit profils de lecteur. Les jeunes ayant montré des difficultés (mauvaise automatiser des mécanismes de compréhension, pauvreté des connaissances lexicales, pratiques défaillantes des traitements complexes d'un texte) se voient proposer un entretien avec les militaires afin d'analyser avec eux leurs perspectives d'insertion professionnelle, et les aides qui peuvent leur être apportées en matière de formation. Les résultats sont ensuite envoyés informatiquement à la DEPP qui analyse et classe les huit profils en fonction de la scolarité, de la zone géographique d'origine et du sexe de chaque jeune. Les résultats ne sont jamais transmis individuellement aux jeunes, même à ceux en grandes difficultés à qui on a proposé un entretien. Cette évaluation doit rester avant tout un indicateur pour les différents ministères concernés. Cependant, les résultats des élèves en grandes difficultés sont transmis, pour les jeunes encore scolarisés, et avec leur accord, à l'académie dont leur établissement fait partie, qui a pour mission de les transmettre à l'établissement concerné, ce qui n'est pas fait systématiquement.

- **Les évaluations internationales**

335. La France participe à trois évaluations internationales : PIRLS, PISA, et ESLC. PIRLS (Progress in International reading Litteracy Study) est une évaluation mise en place par l'Association Internationale pour l'Evaluation des compétences scolaires (IEA), sur échantillon, qui mesure les performances en lecture des élèves à la fin de la quatrième année de scolarité obligatoire (1e CM1 en France), tous les cinq ans (2001, 2006, 2011). ESLC (European Survey on Language Competencies) est une évaluation, mise en place par le consortium Surveylang au nom de la Commission Européenne, qui teste les connaissances des élèves de 3^{ème} dans les deux langues vivantes les plus enseignées dans chaque pays, parmi les cinq langues les plus parlées au sein de l'Union européenne. La première évaluation a eu lieu en 2011 et les résultats ont été divulgués fin juin 2012.

- **Les évaluations longitudinales**

336. Il existe deux formes d'évaluation longitudinale.

337. L'évaluation longitudinale interne via les différents livrets scolaires, pris en charge par les équipes pédagogiques* et les chefs d'établissements, qui permettent de suivre les résultats des élèves tout au long d'un cycle. Il existe deux types de livret de suivi : les livrets scolaires, au nombre de trois (un pour la scolarité primaire, un pour le collège et un pour le lycée) et le LPC qui suit l'élève durant toute sa scolarité obligatoire pour l'attestation du socle commun.
338. Des suivis longitudinaux sont mis en place par la DEPP (Bureau des études statistiques sur les élèves) sur des panels d'élèves. Ces suivis ont plusieurs objectifs :
- ils contribuent à expliciter des parcours scolaires, en prenant en compte des variables liées aux apprentissages et au développement cognitif et conatif des élèves, ainsi que les choix d'orientation de ces derniers (au regard de leur résultats scolaires, des stratégies familiales...)
 - ils permettent également de fournir des indications concernant les facteurs d'échecs et de progrès des élèves autres que les facteurs scolaires. En effet, en plus d'évaluations des acquis des élèves, des enquêtes auprès de leur famille sont effectuées. Les questionnaires des enquêtes s'intéressent à l'environnement familial des élèves (profession des parents, origine, niveau d'éducation, composition, pratiques culturelles), au passé scolaire de l'élève, et enfin, aux pratiques et représentations scolaires de la famille (choix d'établissement de scolarisation, modalités de suivi scolaire de l'enfant...).
339. Depuis les années 1970, de nombreux panels d'élèves ont été mis en place pour suivre les résultats des élèves dans le temps et mieux comprendre les parcours scolaires. Le panel de 1997 permet de suivre les élèves et leurs performances du CP jusqu'à leur sortie du système scolaire. Un nouveau panel a été mis en place à la rentrée scolaire 2011 autorisant des comparaisons avec celui de 1997 quant aux acquis et aux pratiques scolaires au cycle primaire à treize ans d'intervalle. Un second panel concernant les élèves de 6^{ème} a été mis en place à la rentrée 2007. Ils seront également suivis jusqu'à leur insertion professionnelle. Comme pour les panels de CP, une évaluation de départ a été mise en place. En 2011, ces élèves ont à nouveau été évalués, là aussi pour voir leur évolution en termes d'acquisition. Ces évaluations de suivi ne concernent pas un niveau scolaire en particulier et, par conséquent, elles ne prennent pas en compte les attentes des programmes, mais plutôt les compétences cognitives et conatives des élèves selon leur âge, quelle que soit la classe dans laquelle ils se situent.
340. La responsabilité concernant les différentes évaluations se répartit sur trois niveaux : l'échelon national, l'échelon académique, et enfin l'échelon de l'établissement (et de la classe). Au niveau national, le Ministre en charge de l'Éducation nationale fixe les principes, les finalités, les modalités d'évaluation et d'obtention des diplômes. Le bureau de l'évaluation des élèves à la DEPP a pour mission de concevoir et de développer des méthodes et des techniques d'évaluation afin de mettre à la disposition des différents acteurs du système éducatif des outils de mesures fiables et efficaces des acquisitions des élèves. Elle met également en œuvre de nombreuses enquêtes d'évaluation des acquis des élèves. L'IGEN et la DGESCO, responsables des programmes d'enseignements, participent à la définition des objectifs de certaines évaluations pour s'assurer qu'elles sont en conformité avec les programmes. Au niveau académique, les recteurs et les corps d'inspection ont plusieurs missions : piloter l'action éducative, notamment via le suivi des évaluations nationales et le dialogue de gestion avec les personnels de direction* (Cf. chapitre 4), gérer l'organisation des examens, et enfin, analyser et diffuser les résultats. C'est également à l'échelon académique que sont gérées les commissions d'élaboration des sujets des épreuves des diplômes nationaux. Au niveau des établissements, les chefs d'établissements sont responsables du bon déroulement des épreuves d'examens ou de certifications. Les enseignants sont tenus de fournir des éléments périodiques d'évaluation des élèves aux familles et à l'établissement.

6.1.2 Procédures d'évaluation des élèves

341. L'évaluation en France, qu'elle soit formative ou sommative, diplômante ou non, passe par la notation chiffrée à quelques exceptions près. En effet, la tradition consiste à noter sur 20 les contrôles et les épreuves d'examens. La moyenne, 10/20, est le critère utilisé pour attester de la maîtrise ou non des connaissances et des compétences attendues d'un élève. La notation sur 10 existe également (avec la moyenne à 5/10), surtout dans l'enseignement primaire, mais reste peu utilisée au niveau de l'enseignement secondaire, le plus souvent pour de petites épreuves courtes et ponctuelles de contrôle continu. Les notes sont souvent accompagnées d'appréciations, de commentaires, de conseils, surtout sur les copies d'élèves n'ayant pas obtenu la moyenne. L'utilisation de la notation chiffrée comme outil d'évaluation est souvent critiquée, notamment par un certain nombre de pédagogues qui ne la considèrent pas comme assez fiable (une même copie peut être considérée comme excellente par un enseignant et médiocre par un autre). Mais surtout, la notation chiffrée est dénoncée comme vécue douloureusement par les élèves en difficulté, qui la voient comme une sanction et non comme un outil permettant de mesurer leur niveau d'acquisitions.
342. L'évaluation du contrôle continu par les enseignants se base sur les référentiels définis par l'éducation nationale via les programmes mis en place dans chaque discipline par la DGESCO. Les programmes « *définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements* » (Article L311-3 du Code de l'éducation). Cependant, il n'existe pas de référentiel de notation à proprement parler. Les enseignants sont libres d'utiliser le barème de leur choix pour noter les copies. Dans l'enseignement primaire plusieurs systèmes de notation sont utilisés : soit la notation traditionnelle chiffrée sur 10 ou sur 20, soit la notation par compétences (acquis, à renforcer, en cours d'acquisition, non acquis). Cependant, avec la mise en place du socle commun, la dynamique va plutôt dans le sens de la notation par compétences. Dans l'enseignement secondaire, les enseignants utilisent, bien qu'elle ne soit pas obligatoire, la notation chiffrée, nécessaire pour remplir le bulletin scolaire. A la fin de chaque trimestre, et en vue du conseil de classe*, les enseignants remplissent les bulletins scolaires des élèves. Le bulletin permet au conseil de classe de juger du niveau de l'élève, du travail fourni par ce dernier, des progrès accomplis, et d'explicitier les attentes à la fois des enseignants et du chef d'établissement quant aux améliorations souhaitées pour le trimestre suivant. Une copie est ensuite envoyée à la famille de l'élève.
343. Les épreuves nationales ayant des conséquences sur le plan civil (le BEP, le CAP, les Baccalauréats) certifient l'acquisition des connaissances, des compétences et des savoir-faire des élèves en fin de parcours scolaire. Outils de sélection, elles permettent à l'élève soit d'accéder directement au marché du travail, soit de poursuivre ses études, dans le secondaire professionnel pour les élèves ayant obtenu leur BEP ou leur CAP, dans l'enseignement supérieur pour les élèves ayant obtenu leur baccalauréat. Le BEP, le CAP ainsi que les baccalauréats sont composés d'épreuves nationales ponctuelles. Cependant, dans le cas du BEP, du CAP et du baccalauréat professionnel, l'évaluation par CCF est utilisée. Les référentiels de connaissances attendues aux épreuves sont définis par les programmes d'enseignement : des deux années de BEP et de CAP pour ces derniers ; d'année de 1^{ère} pour les épreuves anticipées et d'année de Terminale pour les épreuves terminales des baccalauréats généraux et technologiques ; d'année de Terminale pour les baccalauréats professionnels. Il n'existe pas de référentiel global de notation pour les épreuves nationales. Chaque discipline a son propre fonctionnement : double correction, corrigé-type avec barème de notation, correction en groupe, harmonisation des notes...
344. Les épreuves nationales sans conséquences sur le plan civil (le CFG, le DNB) sont des certifications qui attestent d'un niveau d'acquisition des élèves à la fin d'un niveau scolaire, mais qui ne sont pas nécessaires pour un passage dans la classe ou le niveau supérieur. Elles permettent néanmoins de passer certains concours de la fonction publique.

345. Participer aux évaluations internationales permet à la France de situer les performances de ses élèves à l'échelle internationale et de les comparer avec les pays au développement économique et social identique. Au niveau national, les résultats de ces évaluations sont utilisés comme outil de comparaison temporelle qui permet de voir comment les performances des élèves évoluent, notamment vis-à-vis des réformes éducatives mises en place. De plus, cela permet également de confronter ces résultats à ceux des différentes évaluations nationales, et d'avoir ainsi un point de vue complémentaire à celui apporté par celles-ci.

Hormis au niveau des évaluations internes, laissées à la libre appréciation des enseignants, il n'existe pas de différences au niveau des évaluations externes, diplômantes ou non, entre les différents établissements du système éducatif. Toutes ces évaluations sont nationales et donc identiques.

6.1.3 Compétences pour l'évaluation des élèves et l'utilisation des résultats

346. Les processus qui garantissent le perfectionnement des évaluations sont nombreux et différents selon le type d'évaluation (interne ou externe).
347. La qualité et la fiabilité des épreuves des évaluations externes (diplômantes ou non, évaluations de pilotage) sont assurées à trois niveaux : au niveau de la création, de la passation et de la correction des épreuves. Les épreuves sont créées par des groupes de concepteurs, différents selon les évaluations, mais le plus souvent composés d'enseignants, d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, de membres de la DGESCO et/ou de la DEPP. Les sujets des épreuves d'examens, ou les items proposés pour les évaluations sont testés, pour les premiers par des enseignants, pour les seconds par des élèves, avant d'être validés. La passation des épreuves de diplôme et de certification est assurée par des enseignants d'établissements autres que ceux fréquentés par les élèves. En revanche, pour les épreuves pratiques d'examens, les élèves sont évalués par leurs propres enseignants. Lors des évaluations de CE1 et de CM2, la passation est assurée par les enseignants sur leurs propres élèves au sein des heures de classes, ce qui pose la question de la neutralité des enseignants, qui peuvent accorder plus de temps qu'il n'est autorisé aux élèves pour finir les épreuves, ou répondre aux questions méthodologiques que peuvent poser les élèves. Pour les évaluations CEDRE et LOLF, les établissements sont incités à faire passer les épreuves par des personnels différents des enseignants de la classe. La correction des épreuves des diplômes est assurée par des enseignants désignés à cet effet, n'ayant aucun lien avec les élèves dont ils corrigent les épreuves. Les copies sont d'ailleurs anonymes et le restent jusqu'à leur retour de correction. Pour les diplômes professionnels, comme expliqué en 6.1.1, les épreuves pratiques et certaines épreuves ponctuelles, écrites ou orales, sont évaluées ou notées par les enseignants sur leurs propres élèves. En ce qui concerne les évaluations CEDRE et LOLF-base, la correction se fait par informatique pour les QCM et par des enseignants de la DEPP pour les questions ouvertes. Les copies sont totalement anonymes, les élèves n'ayant pas à inscrire leurs noms dessus. Enfin, les épreuves des évaluations de CE1 et de CM2 sont corrigées par les enseignants là aussi sur leurs propres élèves, avec des cahiers d'épreuves qui ne sont pas anonymes, ce qui nécessiterait de contrôler que les enseignants respectent les consignes de standardisation des tests.
348. Au niveau de l'évaluation interne, les choses sont très différentes. Bien évidemment, création, passation et correction en ce qui concerne le contrôle continu sont du domaine de l'enseignant sur ses propres élèves. La validation des items du socle commun est à la charge des enseignants sur leurs élèves. A cet effet, une documentation d'aide contenant un livret définissant les différentes compétences attendues chez les élèves, ainsi qu'un certain nombre d'outils de validation et une grille de références pour l'évaluation, est fournie aux enseignants pour les aider. Cependant, cette documentation reste insuffisante pour aider les enseignants à s'adapter aux nouvelles pratiques d'évaluation demandées par le socle commun. Un dispositif d'apprentissage de l'évaluation par compétences, pour le socle commun, qui implique une vision très différente de la notation chiffrée

classiquement utilisée dans les établissements scolaires, devrait être intégré à la formation des nouveaux enseignants, et proposé aux enseignants déjà en fonction.

6.1.4 Utilisation des résultats de l'évaluation des élèves

Les résultats aux différentes évaluations des élèves sont utilisés à deux niveaux. Ils sont d'abord utilisés en ce qui concerne l'orientation des élèves et la mise en place de processus de soutien aux élèves en difficultés. Ils servent également d'outils de mesure, de gestion et de pilotage à l'ensemble du système éducatif.

349. Le contrôle continu permet aux enseignants de détecter les lacunes et les difficultés des élèves et ainsi de mettre en place des processus de remédiation. Le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) est un contrat entre l'école/le collège, l'élève et sa famille. D'une durée pouvant aller jusqu'à plusieurs semaines, il se concentre prioritairement sur le français, les mathématiques et, au collège, la première langue vivante. L'objectif est de prévenir l'aggravation des difficultés et de permettre à l'élève de surmonter les obstacles à la poursuite de ses apprentissages. A cet effet, au cycle primaire, les élèves bénéficient soit d'une aide personnalisée à raison de deux heures par semaine, soit d'un stage de remise à niveau (en CE1 et en CM2) pendant les vacances scolaires. Au collège, deux heures d'accompagnement éducatif ou d'aide personnalisée peuvent être mises en place. Au lycée, sur recommandation du conseil de classe, des stages de remise à niveau sont proposés aux élèves en difficultés afin d'éviter un redoublement.
350. Les résultats des élèves en classe servent également d'outil de prise de décision en ce qui concerne l'orientation. Au niveau de l'enseignement primaire, le conseil des maîtres soumet un avis d'orientation à la famille de l'élève qui décide de le suivre ou non. En cas de désaccord entre les deux parties, le dossier de l'élève passe en commission. Au niveau de l'enseignement secondaire, au niveau des paliers d'orientation (6^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde}), l'orientation se fait en plusieurs étapes. L'élève et sa famille formulent des demandes d'orientation en fin d'année scolaire selon le projet personnel de l'élève. Ce projet a été construit au fur et à mesure de l'année, avec le professeur principal de la classe, le conseiller d'orientation psychologique* (COP) et le conseiller principal d'éducation* (CPE) au vu des notes de l'élève. La décision finale revient au chef d'établissement lors du dernier conseil de classe de l'année après concertation avec l'équipe pédagogique (l'ensemble des enseignants de la classe, le CPE et le COP). En cas de désaccord entre la décision du conseil de classe et la demande de l'élève et de sa famille, ces derniers peuvent faire appel de la décision auprès d'une commission d'appel. Une fois le dossier de l'élève passé en commission, la décision de cette dernière est définitive.
351. Pour lutter contre le décrochage scolaire, plusieurs dispositifs sont mis à la disposition des élèves et des établissements : des suivis spécifiques, notamment d'aide à la lutte contre l'échec scolaire comme vu plus haut, des parcours de découverte des métiers et des formations au collège, des dispositifs d'apprentissage en alternance, là aussi au collège, les dispositifs relais (ateliers ou classes visant à rescolariser et resocialiser les élèves décrocheurs), et enfin, des stages passerelles au lycée qui permettent aux élèves de changer d'orientation en cours de scolarisation.
352. En ce qui concerne les politiques et les pratiques éducatives, les résultats des élèves sont utilisés à tous les échelons du système. Au sein des établissements, les résultats aux évaluations nationales de CE1 et de CM2, au DNB, et aux baccalauréats sont utilisés pour l'évaluation des établissements et le dialogue de gestion établissements-académies (Cf. chapitre 4). Il est également souhaité par certaines instances politiques que ces résultats soient intégrés à l'évaluation des enseignants (Cf. chapitre 5). Au niveau central, les résultats aux évaluations nationales de CE1 et de CM2, au DNB, et aux baccalauréats sont également utilisés pour le dialogue de gestion entre l'administration centrale et les académies. Les résultats aux évaluations nationales de CE1 et de CM2, aux évaluations-bilans CEDRE sont utilisés comme outil de pilotage du système. Ils ont été créés dans l'optique de mesurer le niveau des acquis des élèves avec une comparaison dans le temps, et de mesurer l'impact des réformes éducatives mises en place, leurs bénéfiques mais aussi

leurs limites. Les indicateurs LOLF-compétences de base et socle commun ont, quant à eux, été créés comme outils de mesure de l'efficacité du système éducatif. C'est la première fois qu'une obligation de résultats est fixée à l'École (par le Code de l'Éducation). Quand aux certifications intermédiaires (BEP et CAP) et à l'évaluation de lecture de la JDC, elles permettent de lutter contre le décrochage scolaire et de mesurer le nombre d'élèves sortis du système scolaire sans aucune qualification.

6.2 Mise en œuvre de l'évaluation des élèves

353. Depuis 2005 et la loi d'orientation sur l'avenir de l'école, les dispositifs d'évaluation des élèves ont beaucoup changé. De nombreuses réformes, très récentes, montrent quelques incohérences et un certain nombre de difficultés à se mettre en place.
354. La mise en place du socle commun étant relativement récente, il est difficile aujourd'hui d'en évaluer l'impact sur les élèves d'abord, puis sur le système éducatif en général. De plus, sa mise en place rencontre certaines difficultés qu'il serait souhaitable de prendre en compte pour améliorer son efficacité ainsi que son évaluation :
- La définition de la notion de compétence est relativement nouvelle pour les enseignants, qui basent leurs méthodologies d'enseignement et leurs évaluations plus sur les connaissances acquises que sur des compétences. Une information et une formation plus poussée des enseignants, notamment au niveau des académies, permettraient à ces derniers de mieux appréhender cette notion, et de l'intégrer plus facilement dans leur méthodologie de travail.
 - Le socle commun a été intégré aux nouveaux programmes du primaire et du collège, comme vu plus haut, mais n'a pas remplacé l'ancien mode d'enseignement (par connaissances), les deux cohabitant, ce qui pose des problèmes de mise en place du socle de façon pratique par les enseignants. En effet, les programmes sont établis par niveau, alors que le socle commun fonctionne sur une approche par cycle. Il faudrait donc repenser tous les programmes pour qu'ils soient conformes aux exigences du socle.
 - Tous les items ne doivent pas être validés pour attester de la maîtrise d'une compétence, ce qui pose certaines questions en ce qui concerne les exigences et les capacités attendues réellement chez les élèves, et soulève à nouveau le problème de la définition mise derrière le terme de compétence par les différents acteurs de l'éducation.
 - L'attestation de la maîtrise des compétences du socle sans évaluations externes et nationales, uniquement par les enseignants sur leurs propres élèves, et la validation finale par le chef d'établissement, posent la question de la neutralité de leur jugement. Notamment, quand on sait que la validation du socle est nécessaire à l'obtention du DNB depuis 2011. Or les résultats au DNB sont utilisés comme indicateur d'évaluation des collèges. De plus, la comparaison entre les résultats des élèves obtenus aux évaluations LOLF-compétences de base de 3^{ème} et le pourcentage d'élèves dont le socle a été validé montre un écart de résultats. Il est difficile de concevoir que des élèves qui ne maîtrisent pas des notions de base de français et de mathématiques maîtrisent en revanche les notions du socle commun. Une évaluation externe serait donc souhaitable.
355. Par ailleurs, avec le changement de gouvernement intervenu en mai 2012, les évaluations nationales de CE1 et de CM2 ont été interrompues dans leur conception actuelle. A cet égard, le processus de concertation en cours (*Refondons l'école de la République*) devra permettre de redéfinir les objectifs, les modalités, et les acteurs de l'évaluation des élèves.

• Opinions des acteurs

356. Dans l'ensemble, l'administration centrale est satisfaite des différents dispositifs existants d'évaluation des élèves. Elle insiste par ailleurs sur la qualité des évaluations externes sur échantillon qui permettent l'évaluation du système. L'enjeu - et la difficulté - pour le système éducatif et tous ses acteurs est de disposer d'éléments de diagnostic fiables relatifs aux acquis de

leurs élèves pour un pilotage plus à même d'améliorer les acquisitions et donc les résultats des élèves. Pour ce faire, un outil du type des évaluations nationales CE1-CM2, mais avec les améliorations nécessaires notamment sur les conditions de passation et de correction peut être envisagé comme une piste plausible de mesure des acquis des élèves. Par ailleurs, l'administration centrale insiste sur l'importance de la mesure des acquis des élèves en primaire, où il n'existera aucune évaluation nationale une fois les évaluations CE1-CM2 retirées, mais également dans le secondaire, où les seuls éléments de mesure de la performance des élèves sont des taux de résultat aux examens (DNB, baccalauréat) et non le niveau de leurs acquis. Ces outils de mesure des acquis des élèves permettraient aux autorités académiques, mais en premier lieu aux enseignants, aux directeurs d'école, aux chefs d'établissement et aux corps d'inspection de comprendre où se situent les difficultés d'apprentissage des élèves et d'y remédier. C'est notamment une source importante pour déterminer les priorités de la formation continue des enseignants. Enfin, elle insiste sur le fait que les enseignants sont par ailleurs demandeurs d'outils et d'aides à l'évaluation des acquis des élèves.

357. Les corps d'inspection mettent en avant le manque de cohérence du cadre d'évaluation des élèves qui est très complexe. En effet, les différents modes d'évaluation n'ont pas été pensés en cohérence et le schéma d'ensemble n'est guère lisible. Par ailleurs, les objectifs attribués à chaque évaluation mériteraient d'être clarifiés. En ce qui concerne le socle commun, des difficultés de mises en place sont rapportées, les enseignants étant peu habitués à travailler en équipe. Les items permettant de valider les compétences du socle ne sont pas assez explicites et sont donc difficiles à valider pour les enseignants. En outre, la validation des compétences se limite à « Acquis/ Non acquis », ce qui est particulièrement réducteur pour les élèves. Enfin, le baccalauréat devrait être réformé et se baser sur le contrôle continu de l'année ainsi que deux à quatre épreuves terminales au maximum.

Pour finir, les inspecteurs rencontrés ont insisté sur la nécessité de donner à la DEPP une autonomie plus grande et de mettre en place une plus grande collaboration entre les inspections générales et la DEPP.

358. Les syndicats d'enseignants émettent de grandes réserves en ce qui concerne les évaluations nationales de CE1 et de CM2. A la fois en ce qui concerne leurs objectifs, leur conception, mais aussi leur utilisation par les différents échelons du Ministère. Comme nous l'avons précisé plus haut, l'avenir de ces évaluations reste en suspens. Quant au socle commun et à sa validation via le LPC, ils déclarent trouver l'outil (LPC) difficile à comprendre et à remplir, et souhaiteraient une meilleure information et formation des enseignants à cet effet.

359. Les associations de parents d'élèves émettent les mêmes réserves que les syndicats d'enseignants, et insistent sur le fait qu'ils estiment que les élèves sont soumis à trop d'évaluations, ce qui peut être très anxiogène pour certains et notamment dans le cycle primaire.

360. Le Haut Conseil de l'Éducation (HCE) émet dans son *Bilan des résultats de l'école 2011* un certain nombre de critiques concernant les évaluations d'élèves. Il reconnaît que les évaluations CEDRE sont un « dispositif d'évaluation fiable » mais regrette que « les indicateurs CEDRE ne puissent être utilisés tels quels pour mesurer la maîtrise du socle commun ». Par ailleurs, il conteste la passation et la correction des évaluations de CE1 faites par les professeurs des écoles sur leurs propres élèves et estime que « les évaluations de CE1 et de CM2 ne peuvent servir de support à l'élaboration rigoureuse d'un indicateur de pilotage du système éducatif relatif aux acquis ». En outre, il critique également le dispositif d'évaluation LOLF-compétences de base dans l'état actuel : « cet indicateur n'est pas à même de nous renseigner réellement sur le degré de maîtrise du socle commun par les élèves ». Il « se limite à une compétence et demie sur les sept que compte le socle commun. ». « De plus, la forme de l'évaluation –questionnaire à choix multiple (QCM)- ne permet pas de prendre en compte des capacités aussi essentielles que l'expression écrite et orale en français, ou la construction de figures géométriques en mathématiques ». « Enfin et surtout, le niveau d'exigence attendu pour les 'compétences de base' est bien moindre que pour le socle commun ».

6.3 Initiatives

361. Plusieurs expérimentations en termes d'évaluations des élèves sont en cours.
362. Des évaluations en 5^{ème}, construites sur le modèle des évaluations nationales en CE1 et CM2, ont été expérimentées en mai 2012 sur un panel de 1 200 collèges volontaires. Si l'expérimentation est concluante, elles concerneraient donc tous les élèves de 5^{ème}, quant à leurs compétences en français et en mathématiques en correspondance avec les attentes des compétences 1 et 3 (uniquement en mathématiques) du socle. Elles se présenteraient sous trois formes : des QCM, des questions ouvertes, et des tâches complexes nécessitant la maîtrise de plusieurs compétences. Les référentiels des épreuves ont été élaborés par la DGESCO, l'IGEN et la DEPP. Cette dernière est également en charge de la conception des items des épreuves. Les conditions de passation et de correction sont les mêmes que pour les évaluations nationales de CE1 et CM2, c'est-à-dire qu'elles sont à la charge des enseignants sur leurs propres élèves. Les objectifs sont également les mêmes : le pilotage du système par les résultats, montrer aux enseignants ce qui est attendu des élèves à ce niveau en termes d'acquisitions et donner un modèle d'évaluation, servir à l'évaluation formative des élèves pour les enseignants afin de mettre en place des systèmes de remédiation pour les élèves en difficulté.
363. Afin de mieux évaluer le socle commun, en accord avec la LOLF, la DEPP continue de mettre en place les évaluations LOLF-socle commun, qui doivent remplacer les évaluations LOLF-compétences de base et permettront d'évaluer les élèves dans chaque compétence du socle. L'évaluation des compétences 1 et 3 a été expérimentée durant l'année scolaire 2010-2011, tandis qu'une nouvelle expérimentation a été mise en place en cette année scolaire 2011-2012 pour les compétences 2 et 5. Cette évaluation a trois objectifs : apporter des indicateurs fiables sur la performance du système éducatif au regard des objectifs qu'il se fixe, évaluer la maîtrise du socle commun et enfin permettre à la DEPP de comprendre comment se fait l'évaluation du socle par les enseignants. En effet, lors des expérimentations, à la fin du cahier d'évaluation de chaque élève, il est demandé aux enseignants s'ils estiment que l'élève en question a validé ou non le socle commun. Cela permet de connaître les attentes des enseignants, de clarifier ce qu'ils entendent par socle commun, et de savoir quel est, selon eux, le niveau permettant d'attester de sa maîtrise.

Chapitre 7 : Autres types d'évaluation

• L'évaluation des académies

364. Pour un descriptif du fonctionnement des académies, on se reportera au chapitre 1.
365. Avec la mise en place opérationnelle de la LOLF² en 2006, le budget alloué à chaque académie est associé à des objectifs et des indicateurs de performance (les indicateurs MELUSINE*). Il s'agit, à partir de ces indicateurs, de mesurer les performances du système éducatif français à travers ses unités déconcentrées que sont les académies. Quatre programmes de MELUSINE sont consacrés à l'enseignement scolaire auquel sont attribués des objectifs à atteindre, associés à des indicateurs de mesure concernant, par académie, les parcours scolaires et les résultats des élèves, les performances et le climat dans les établissements, la répartition et la gestion des enseignants. Pour l'enseignement primaire et secondaire public, les objectifs communs sont :
- Conduire tous les élèves aux compétences attendues selon le niveau d'enseignement
 - Accroître la réussite scolaire dans les zones difficiles
 - Disposer d'un potentiel d'enseignants qualitativement adapté
 - Promouvoir un aménagement équilibré du territoire éducatif en optimisant les moyens alloués
- Pour l'enseignement secondaire public, sont ajoutés :
- Favoriser la formation professionnelle
 - Favoriser la poursuite d'étude ou l'insertion professionnelle
 - Contribuer au développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie
- Pour l'enseignement primaire et secondaire privé sous contrat :
- Conduire tous les élèves à la maîtrise des compétences attendues
 - Accroître la réussite scolaire des élèves aux besoins particuliers
 - Favoriser la poursuite ou l'insertion professionnelle des jeunes
 - Disposer d'un potentiel d'enseignants qualitativement adapté
- Enfin le dernier programme concerne la vie de l'élève, avec les objectifs suivants :
- Faire respecter l'école et ses obligations
 - Promouvoir la santé des élèves
 - Favoriser l'apprentissage de la responsabilité et de la vie collective
 - Contribuer à l'amélioration de la qualité de vie des élèves
- Une fois les indicateurs renseignés, chaque académie a accès à un graphique radar de ses performances par objectif et par programme. Pour chaque académie, une comparaison avec la moyenne nationale des performances est possible, ainsi qu'avec les résultats des autres académies.
366. Les indicateurs MELUSINE sont utilisés par les parlementaires pour rendre compte du service public dont celui de l'éducation nationale via leur programme annuel de performance (PAP). Ils sont également utilisés par l'administration centrale du ministère (DGESCO*) pour le dialogue de gestion avec les académies, et donc pour la négociation des actions à mettre en place en vue d'améliorer ou de consolider les performances académiques, et plus particulièrement la réussite des élèves. C'est à partir de ces résultats de performance et du dialogue de gestion que chaque académie décline son projet académique.
367. Le projet académique, antérieur à la mise en place des indicateurs MELUSINE, est l'outil d'autonomisation et d'initiative des académies. Obligatoire depuis sa mise en place en 1999, il décline les directives ministérielles en axes de travail au service de la réussite des élèves, selon les difficultés spécifiques à chaque académie. D'une durée de trois ans, il fait l'objet au préalable d'un diagnostic des performances académiques afin de déterminer les priorités de travail. Une fois le projet académique établi, des fiches d'indicateurs et des fiches thématiques, à partir des indicateurs MELUSINE, sont créées afin de suivre la progression des actions mises en place et

² Cf. Annexes générales

d'évaluer leurs effets. Le projet fait l'objet d'un bilan à mi-parcours, puis d'un bilan final, projet et bilan mis à la disposition de tous sur le site internet de chaque académie. Ce bilan est effectué par les services d'évaluation des autorités académiques. Il est également discuté lors du dialogue de gestion avec l'administration centrale. Par ailleurs, c'est à partir de du projet académique et du diagnostic d'établissement fait par le chef d'établissement que les contrats d'objectifs de chaque établissement de l'académie sont mis en place.

368. Pour finir, une contractualisation vient d'être mise en place entre les académies et la DGESCO. Avec la mise en place de la « nouvelle gouvernance » des académies (décret n° 2012-16 du 05/01/2012), la déconcentration des pouvoirs au niveau académique est renforcée, plus précisément à l'intérieur des académies entre le centre académique et les services académiques et départementaux de l'éducation nationale (Cf. chapitre 2). L'objectif de cette nouvelle gouvernance académique est de mettre en place une organisation plus performante en donnant notamment plus de responsabilités aux acteurs locaux, qui peuvent ainsi adapter aux plus près les orientations nationales aux réalités du terrain. Cette réforme est accompagnée par la mise en place d'un contrat d'objectifs d'une durée de quatre ans liant la DGESCO et le recteur*. La réforme étant très récente, cette contractualisation n'a été mise en place qu'à partir de la rentrée 2011 auprès de sept académies. Elle commence par un état des lieux partagé entre le recteur et la DGESCO des performances de l'académie, à partir des indicateurs MELUSINE. Sont ensuite décidés les objectifs à poursuivre, déclinés en axes de travail. Elle doit donner lieu à un bilan écrit annuel, ainsi qu'à un entretien de fin de contrat entre la DGESCO et le recteur pour mesurer l'atteinte des objectifs et comprendre les difficultés rencontrées.

- **L'évaluation de l'éducation prioritaire**

369. Pour un descriptif des dispositifs d'éducation prioritaire (les ECLAIR* et les RRS*) en France, de leur fonctionnement et de leurs objectifs, on se reportera au chapitre 1.

370. Les unités d'enseignement des dispositifs ECLAIR et RRS sont soumises aux mêmes obligations que les unités d'enseignement hors éducation prioritaire en ce qui concerne la mise en place du projet d'école, du projet d'établissement et du contrat d'objectifs (Cf. chapitre 4). Cependant, les unités d'enseignement fonctionnant sous forme de réseaux (écoles-collège, collèges-lycée), elles doivent prendre en compte les projets mis en place par chaque unité d'enseignement afin qu'il y ait une cohérence entre les actions. Pour accentuer ce travail en réseau, une contractualisation de réseau est mise en place avec les autorités académiques. A la charge de l'IEN* de circonscription*, des principaux* des collèges et du proviseur* du lycée (pour les ECLAIR), le contrat décrit les projets commun et le lien entre les différentes actions de chaque unité d'enseignement. Il insiste également sur les phases de transition (CM2-6^{ème}, 3^{ème}-2^{nde}), souvent difficiles pour les élèves. Il donne lieu à un bilan des actions entreprises par chaque réseau, bilan effectué par les personnels de direction et l'IEN et envoyé aux autorités académiques. Contrairement aux autres contractualisations avec les académies, ce bilan ne donne lieu à aucun entretien avec les personnels de direction ou l'IEN.

371. Les RRS et les ECLAIR ont à leur disposition des indicateurs spécialement conçus pour l'éducation prioritaire. Bien qu'ils soient fortement incités à utiliser APAE pour établir le diagnostic de leur unité d'enseignement pour les projets d'école ou d'établissement, ou pour le contrat d'objectifs, les personnels de direction ont également à leur disposition des instruments de mesure spécifiques à l'éducation prioritaire.

372. Les indicateurs communs pour un tableau de bord de l'éducation prioritaire (ICoTEP). Les ICoTEP sont mis à disposition des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire et des autorités académiques. Composés de huit indicateurs (indicateurs d'environnement social, indicateurs de retards et redoublements, évolution des effectifs d'élèves, moyens et personnels, caractéristiques des personnels, mobilité et orientation des élèves, indicateurs de parcours scolaire et du devenir des élèves), ils permettent aux chefs d'établissement de faire le diagnostic de leur

EPLE, de mesurer la portée des actions mises en place en vue d'améliorer les résultats des élèves, et de comparer leurs performances avec la moyenne des performances des EPLE (éducation prioritaire, hors éducation prioritaire, moyenne générale) à l'échelle départementale, académique et nationale.

373. En ce qui concerne les ECLAIR, deux instruments de mesure ont été mis en place par la DGESCO pour mesurer l'efficacité du programme au niveau national et académique : un tableau de bord du programme ECLAIR et des fiches académiques d'évaluation du programme ECLAIR. Le tableau de bord propose un aperçu synthétique des performances de l'éducation prioritaire en représentant graphiquement les performances et le suivi des unités d'enseignement ECLAIR sur plusieurs années (depuis 2007) au regard des indicateurs MELUSINE correspondant à l'éducation prioritaire (Accroître la réussite scolaire dans les zones difficiles, Cf. évaluation des académies, supra). Ce tableau de bord est envoyé à l'Assemblée nationale, au Sénat et à la Cour des Comptes, mais aussi aux institutions européennes et internationales chaque année pour présenter la politique mise en place par l'Education nationale en faveur de l'égalité des chances. De plus, la DGESCO élabore chaque année une fiche d'évaluation de chaque académie sur les performances de ses EPLE classés ECLAIR. Ces fiches proposent un état des lieux chiffré (quatre indicateurs : la composition de l'éducation prioritaire dans l'académie, les leviers d'actions à disposition et mis en place, les éléments de réussite scolaire, et les éléments de coût) afin d'alimenter le dialogue de gestion entre les autorités académiques et les personnels de direction* et d'encadrement* des ECLAIR.
374. Les RRS étant à la charge des autorités académiques (Cf. chapitre 1), ce sont elles qui évaluent le dispositif RRS et son efficacité dans leur académie.

- **L'évaluation des chefs d'établissement**

375. Il existe trois statuts différents pour les chefs d'établissements de l'enseignement public en France. Les écoles primaires sont à la charge de directeurs d'écoles, les collèges sont dirigés par un principal, les lycées par un proviseur ces statuts sont explicités dans le chapitre 1). Les statuts et conditions d'évaluation des chefs d'établissements de l'enseignement privé sous contrat sont différents.

- *Les directeurs d'écoles primaires publiques*

376. Après deux années d'enseignement, un enseignant peut candidater aux fonctions de directeur. Ceux-ci sont nommés par le DASEN après un entretien et l'acceptation de leur candidature. Les directeurs ont à leur charge la gestion administrative (gestion et répartition des effectifs, modalité d'utilisation des locaux, dialogue avec les familles, représentation de l'école auprès de la commune) et pédagogique (impulsion et coordination des actions pédagogiques, aide au bon déroulement des enseignements) de l'école. Appartenant au corps des enseignants et exerçant pour la plupart encore cette fonction, les directeurs sont évalués sur leur travail de direction lors de leur inspection individuelle en tant qu'enseignant (Cf. chapitre 5). Les directeurs totalement déchargés des heures d'enseignement ne sont évalués que sur leur travail de direction. Ils sont donc évalués par leur IEN de circonscription en théorie tous les trois ans (comme pour les enseignants). Après une visite rapide de l'école, l'IEN s'entretient avec le directeur d'école pour évaluer son travail sur ses trois domaines d'action :
- la gestion administrative de l'école. L'IEN analyse la tenue de l'école, demande à voir le compte-rendu des différents conseils de l'école, vérifie la tenue des registres réglementaires (concernant les effectifs des élèves, les questions des sécurité) ;
 - l'animation pédagogique. Il vérifie l'avancement du projet d'école et l'utilisation des dispositifs d'aide aux élèves en difficultés ;
 - le domaine relationnel. Il s'entretient avec le directeur sur ses relations avec les enseignants, les élus, et les parents.

377. A partir de cet entretien, l'IEN établit un rapport qu'il transmet au DASEN du département. Ce rapport contient la note (sur 20 comme pour les enseignants du primaire) et les appréciations attribuées au directeur, ainsi que les propositions de changement de carrière (avancement, mutation) possibles selon l'IEN. A la lecture de ce rapport, le DASEN décide de maintenir ou de destituer de ses fonctions le directeur, et de son avancement en cas de maintien.

- *Les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire public*

378. Les personnels de direction des établissements de l'enseignement secondaire public sont évalués tous les trois ans par le DASEN de leur département. Lors de leur affectation dans un nouvel établissement, puis tous les trois ans, les chefs d'établissement doivent fournir au DASEN un diagnostic comprenant une analyse globale de l'établissement et de son fonctionnement (forces, faiblesses, contraintes, tendances d'évolution) ainsi qu'une proposition de mise en place de trois axes de progrès à moyen terme. Des indicateurs de performance (APAE) de l'établissement doivent y figurer afin de comprendre les problèmes de l'établissement et d'avoir un outil de comparaison au moment de l'évaluation. (Cf. chapitre 4). Après analyse du diagnostic, le DASEN convoque le chef d'établissement pour un entretien afin de déterminer en commun le cadre et les objectifs d'actions à atteindre, en prenant en compte les axes de progrès proposés. Cet entretien donne naissance à une lettre de mission envoyée par le DASEN au chef d'établissement. En cohérence avec les orientations nationales, la stratégie académique et le contrat d'objectifs de l'établissement, la lettre de mission décrit les axes de progrès à mettre en place sous forme d'objectifs opérationnels, accompagnés par des indicateurs de performance et par un échéancier de réalisation. Etablie pour une période de trois ans, la lettre de mission peut faire l'objet d'adaptations soit à la demande du chef d'établissement, soit à la demande des autorités académiques.

379. Au terme des trois années d'actions, le chef d'établissement reçoit une convocation à un entretien avec le DASEN afin d'évaluer le travail et les résultats obtenus au regard des objectifs de la lettre de mission. Le chef d'établissement doit au préalable rédiger un rapport d'activité qu'il envoie au DASEN quelques jours avant l'entretien. Le chef d'établissement est évalué sur son rapport d'activité, sur l'atteinte des objectifs fixés par la lettre de mission, mais également sur sa conduite de l'établissement (dans les domaines administratif, pédagogique, éducatif, relationnel). Pour ce faire, le DASEN utilise les indicateurs précisés dans la lettre de mission, plus particulièrement ceux qui concernent les parcours et les résultats des élèves. Pour chacun de ces domaines, le chef d'établissement reçoit une appréciation (exceptionnel, très bon, bon, à améliorer). Cette appréciation peut être complétée par des observations ou recommandations du DASEN. La fiche d'évaluation se termine par des préconisations en termes d'avancement, de mutation ou de formation, jugées adéquates par le DASEN. Le recteur décide, au vu de cette fiche d'évaluation, de l'évolution de carrière du chef d'établissement.

380. Les chefs d'établissement-adjoints participent au diagnostic de l'établissement effectué par le chef d'établissement. Une fois la lettre de mission du chef d'établissement établie, ce dernier établit lui-même une lettre de mission à destination de son adjoint, afin de lui spécifier les tâches qui lui sont déléguées. Cette lettre est envoyée au DASEN qui la valide. En ce qui concerne les modalités d'évaluation des adjoints, elles sont les mêmes que pour les chefs d'établissement.

- *Le chef d'établissement de l'enseignement privé sous contrat*

381. Contrairement aux unités d'enseignement publiques, la direction dans l'enseignement privé sous contrat des écoles primaires comme des établissements secondaires est à la charge d'un chef d'établissement. Comme dans l'enseignement public, les chefs d'établissements de l'enseignement privé sont d'anciens enseignants. Nommés par leur autorité de tutelle après avoir suivi une formation, les chefs d'établissement reçoivent une lettre de mission de cette dernière à laquelle est annexé l'état des lieux de l'établissement qu'ils auront effectué au préalable à leur dépôt de candidature. Cette lettre de mission décline les orientations générales que l'autorité de tutelle

souhaite mettre en œuvre dans l'établissement ainsi que les modalités d'évaluation des actions mises en place. Jouissant de plus d'autonomie, les chefs d'établissements privés gèrent la mise en œuvre des actions éducatives et pédagogiques, mais également les fonctions administratives et matérielles. Ils sont donc soumis à une double évaluation : celle de l'autorité de tutelle (en référence à la lettre de mission) et celle de l'IEN de circonscription qui vérifie dans les établissements privés d'enseignement primaire que les actions pédagogiques et éducatives mises en place respectent bien les orientations et les programmes nationaux. L'évaluation de l'autorité de tutelle donne lieu à un rapport, et selon les résultats des chefs d'établissement à cette évaluation, à un avancement de carrière et de rémunération, à un rappel à l'ordre ou à un licenciement.

- **L'évaluation des corps d'inspection**

382. Seuls les corps d'inspection territoriaux (Cf. chapitre 2) sont concernés par des évaluations, en l'occurrence, les IA-IPR et les IEN. Selon l'arrêté du 11 août 2005, les inspecteurs font l'objet d'une évaluation dont la périodicité ne peut être inférieure à trois ans et supérieure à cinq ans. Elle est conduite lors d'un entretien par le supérieur hiérarchique direct de l'inspecteur, plus précisément, le recteur, sauf pour les IEN du 1^{er} degré, qui eux sont évalués par les DASEN. Ils sont évalués par rapport à l'accomplissement des actions qui leur ont été confiées dans leur lettre de mission, sur leurs qualités de management, de pilotage et de formation. L'entretien donne lieu à un rapport où chaque domaine est évalué par une appréciation (exceptionnel, très bon, bon, à améliorer). L'avancement de carrière et de rémunération dépend de cette évaluation.

Sources

Opinions des acteurs

PERSONNALITÉS INTERROGÉES DU 21 MAI AU 18 JUIN 2012*
<p>1. Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN)</p> <ul style="list-style-type: none">▪ M. BISSON-VAIVRE Claude, IGEN, doyen du groupe Établissements et vie scolaire▪ M. CLAUS Philippe, IGEN, doyen du groupe Enseignement primaire
<p>2. Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale (IGAENR)</p> <p>M. GAUTHIER Roger-François, IGAENR, groupe Nord-Ouest</p>
<p>3. Académie de Paris</p> <ul style="list-style-type: none">▪ AZAN Jean-Luc, IA-IPR de sciences physiques et chimiques▪ MARCAILLOU Dominique, IA-IPR de sciences physiques et chimiques, Doyen des inspecteurs du second degré
<p>4. Académie de Créteil, Inspection académique Seine-Saint-Denis</p> <ul style="list-style-type: none">▪ LEBAIL Jean-Michel, IEN de circonscription (Bagnole)
<p>5. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP/MEN)</p> <ul style="list-style-type: none">▪ QUÉRÉ Michel, directeur
<p>6. Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO/MEN)</p> <ul style="list-style-type: none">▪ CRISTOFARI Yves, Sous-direction du socle commun, de la personnalisation des parcours scolaires et de l'orientation▪ FOUQUE Véronique, Bureau du suivi des stratégies et performances académiques
<p>7. Direction générale des ressources humaines</p> <ul style="list-style-type: none">▪ EMAER Mireille, Sous-direction des études de gestion prévisionnelle et statutaires

* Durée moyenne des entretiens : une heure et demie

ORGANISATIONS ASSOCIATIVES ET SYNDICALES : SITES CONSULTÉS

- Appel des appels : <http://www.appeldesappels.org/>
- Déchiffreurs de l'éducation : <http://www.lesdechiffreurs.com/>
- Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) : <http://www.peep.asso.fr/>
- Fédération des conseils des parents d'élèves (FCPE) : <http://www.fcpe.asso.fr/>
- Fédération syndicale SUD-Éducation : <http://www.sudeducation.org/>
- Fédération syndical unitaire (FSU) : www.fsu.fr
- Ligue de l'enseignement : <http://www.laligue.org/>
- Observatoire des inégalités : www.inegalites.fr
- Observatoire des pratiques de la presse lycéenne : <http://www.obs-presse-lyceenne.org/>
- Observatoire des Zones Prioritaires : www.ozp.fr
- Syndicat général de l'éducation nationale-Confédération française démocratique du travail (SGEN-CFDT) : <http://www.cfdt.fr>
- Syndicat national des enseignants du 2nd degré : <http://snes.edu/>
- Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNPDEN) : <http://www.snpsden.net/>
- Syndicat national unitaire des instituteurs et professeurs des écoles et PEGC (SNUIPP) : <http://www.snuipp.fr>
- Union nationale des syndicats autonomes (UNSA-Éducation) : <http://www.unsa-education.org/>

Autres sources

CADRE LEGISLATIF ET REGLEMENTAIRE

Code de l'éducation

Code de l'éducation, version consolidée au 18 février 2012 : http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=A4C939522F439C64A1437EBEDB26BF07.tpdjo14v_3?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20120222

Lois

- | | |
|------|---|
| 2012 | Projets annuels de performances, annexe au Projet de Loi de finance pour 2012, mission interministérielle « Enseignement scolaire » (PAP), 400 p. : http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/farandole/2012/pap/pdf/PAP2012_BG_Enseignement_scolaire.pdf |
| 2010 | Rapport annuel de performances, annexe au projet de Loi de règlement des comptes et rapport de gestion pour 2010, 413 p. : http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/farandole/2010/rap/pdf/DRGNORMALMSNEC.pdf |
| 2008 | Loi constitutionnelle n° 2008-724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la Ve République (1) : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000019237256 |
| 2005 | Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (Loi Fillon) : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte= |
| 2001 | Loi organique n° 2001-692 du 1 ^{er} août 2001 relative aux lois de finances (LOLF) : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000394028 |

- 1992 Loi n° 92-125 du 6 février 1992 relative à l'administration territoriale de la République (ATR) : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006078688>
- 1989 Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989 : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20050423>
- 1983 Loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat (dite loi Defferre) : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068819&dateTexte=vig>
- 1982 Loi n° 82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000880039>
- 1959 Loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés (Loi « Debré ») : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693420>

Décrets

- 2012 Décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000025105579&dateTexte=&categorieLien=id>
- 2010 Décret n° 2006-572 fixant l'organisation de l'administration centrale des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche modifié en 2010, <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000020401593&dateTexte=vig>
- Décret n° 2010-888 du 28 juillet 2010 relatif aux conditions générales de l'appréciation de la valeur professionnelle des fonctionnaires de l'État : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022593931&dateTexte=&categorieLien=id>
- Décret n° 2010-1006 du 26 août 2010 portant diverses dispositions statutaires applicables à certains personnels enseignants et d'éducation relevant du ministre de l'éducation nationale : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022753286>
- 2009 Décret n° 2009-914 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020910406&dateTexte=&categorieLien=id>
- 2007 Décret n° 2007-338 du 12 mars 2007 relatif aux dispositions générales applicables aux agents non titulaires de l'État : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006055639&dateTexte=20090606>
- 2006 Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&dateTexte=&categorieLien=id>
- 2002 Décret n° 2002-682 du 29 avril 2002 relatif aux conditions générales d'évaluation, de notation et d'avancement des fonctionnaires de l'État : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000409148>
- 2000 Décret n° 2000-1060 du 27 octobre 2000 relatif à la création du Haut Conseil de l'évaluation de l'école : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=73217533293D2192454BEB6AAE8F6E91.tpdjo15v_1?cidTexte=JORFTEXT000000219891&dateTexte=20040716
- 1990 Décret n° 90-680 du 1^{er} août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=1BCFA383E8392CB0EE554178FDCA6118.tpdjo11v_3?cidTexte=JORFTEXT000000350637&categorieLien=id
- Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000352635&dateTexte=&categorieLien=id>
- Décret n° 90-675 du 18 juillet 1990 portant statuts particuliers des IA-IPR et des IEN : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=F548DE59989E0F84F810AC123135ADB9.tpdjo02v_2&dateTexte=?cidTexte=JORFTEXT000000533674&categorieLien=cid

1989 Décret n° 98-1048 du 18 novembre 1998 relatif à l'évaluation des politiques publiques : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005626964&dateTexte=20110516>

1972 Décret n° 72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006061962&dateTexte=20110218>

Arrêtés

2011 Arrêté du 27 avril 2011, JORF n° 0102 du 3 mai 2011, modifiant les modalités d'organisation des concours internes : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000023941360&dateTexte=&categorieLien=id>

Arrêté du 30 juin 2011 modifiant l'arrêté du 21 août 2006 fixant les modalités d'organisation et la nature des épreuves des concours de recrutement des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale et l'arrêté du 22 juin 2010 relatif à l'organisation générale des concours de recrutement des inspecteurs de l'éducation nationale et des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024497505&dateTexte=&categorieLien=id>

2010 Arrêté du 19 octobre 2010, JORF n° 0261 du 10 novembre 2010, fixant les modalités d'évaluation des maîtres contractuels ou agréés à titre provisoire des établissements d'enseignement privés sous contrat : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000023023059&dateTexte=&categorieLien=id>

Arrêté du 12 mai 2010, JORF n°0164 du 18 juillet 2010, fixant les modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré stagiaires : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022485615&dateTexte=&categorieLien=id>

Arrêté du 12 mai 2010, JORF n° 0164 du 18 juillet 2010, fixant les modalités d'évaluation et de titularisation de certains personnels stagiaires de l'enseignement du second degré relevant du ministre chargé de l'éducation (notamment professeurs certifiés, des professeurs d'éducation physique et sportive et des professeurs de lycée professionnel) : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022485595&dateTexte=&categorieLien=id>

Arrêté du 12 mai 2010, JORF n°0164 du 18 juillet 2010, fixant les modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs des écoles stagiaires : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022485575&dateTexte=&categorieLien=id>

« Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier », annexe de l'arrêté du 12 mai 2010, BO n° 29 du 22 juillet 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

Circulaires, notes de service, lettres, etc.

2011 Note de service n° 2011-201 du 20 octobre 2011 concernant la Lettre de mission des personnels de direction : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58334

2009 Circulaire n° 2009-064 du 19-5-2009, Missions des corps d'inspection : inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et inspecteurs de l'Éducation nationale affectés dans les académies : <http://www.education.gouv.fr/cid28292/mend0910498c.html>

2007 Lettre de mission du Président de la République adressée au Ministre de l'Éducation nationale, 5 juillet 2007 : <http://discours.vie-publique.fr/notices/077002457.html>

2006 Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres, publié dans le Journal Officiel du 28 décembre 2006 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

2005 Note de service n° 2005-089 du 17 juin 2005 relative aux missions des inspecteurs d'academie-

inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/25/MEND0501225N.htm>

Note de service n° 2005-165 du 20 octobre 2005 sur la mise en œuvre de l'évaluation des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_214.pdf

2004 Note de service no 2004-142 du 8 septembre 2004 sur l'entretien d'évaluation des personnels de direction : <http://education.gouv.fr/pdf/2004/56.pdf>

1997 Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, relative à la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1490.pdf

1996 Note de service n° 96-024 du 9 janvier 1996, modifiée par la note de service n° 97-192 du 8 septembre 1997 relative à la notation pédagogique des professeurs certifiés : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1455.pdf

1994 Note de service n° 94-262 du 2 novembre 1994 relative au refus d'inspection des enseignants du second degré : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1228.pdf

1989 Circulaire (du Premier ministre) du 23 février 1989 relative au renouveau du service public : <http://www.dsi.cnrs.fr/rmlr/textesintegaux/volume4/414-cirdu23-02-1989.htm>

1984 Lettre de la DAGEN datant du 4 mai 1984, publiée dans le Bulletin officiel n° 20, du 17 mai 1984 : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_815.pdf

1983 Note de service n° 83-512 du 13 décembre 1983, modifiée par la note de service n° 94-262 du 2 novembre 1994, relative aux modalités d'inspection des personnels enseignants : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_807.pdf

RAPPORTS, DISCOURS et ENQUETES OFFICIELS

Académie Nationale de Médecine, « Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant », *Le bulletin*, tome 194, n° 1, p. 107-123

Académie Nationale de Médecine, « Éducation pour la santé à l'école », *Le bulletin*, tome 194, n° 3, p. 647-663

Assemblée nationale (Commission des affaires culturelles et de l'éducation), Rapport d'information n° 4033, déposé en application de l'article 145 du Règlement, en conclusion des travaux de la mission sur la formation initiale et les modalités de recrutement des enseignants, présenté par le député Jacques Groperrin, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 7 décembre 2011 : <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i4033.asp>

Assemblée nationale (Commission des affaires culturelles et de l'éducation), Rapport d'information n° 3806, déposé en application de l'article 145 du Règlement, en conclusion des travaux de la mission sur le projet de loi de finance de 2012, Tome IV, Enseignement scolaire, présenté par X. Breton et G. Gaudron, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 12 octobre 2011

Assemblée nationale (Commission des affaires culturelles et de l'éducation), Rapport d'information n° 2446, déposé en application de l'article 145 du Règlement, en conclusion des travaux de la mission sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège, présenté par le député Jacques Groperrin, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 7 avril 2010 : <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i2446.asp>

BIOP, Chambre de commerce et d'industrie de Paris, *L'évaluation scolaire est-elle au service de l'orientation ?* rapport rédigé par S. Kitabgy, novembre 2009, 118 p.

BOTTANI Norberto ; VRIGNAUD Pierre, *La France et les évaluations internationales*, rapport n° 16 établi à la demande du HCcéé, janvier 2005, 168 p.

CHASSARD Yves ; JEANBRAU Christian, *L'Appréciation des enseignants du premier et du second degré : diagnostic et propositions*, rapport établi à la demande du HCcéé, n° 6, juin 2002, 65 p.

Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, présidée par Louis Joxe, Paris, La Documentation française, 1972, 146 p.

Cour des comptes, *Analyses de l'exécution du budget de l'État par missions et programmes, exercice 2011 : mission interministérielle Enseignement scolaire*, Paris, mai 2012, 57 p.

Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, rapport public thématique, Paris, mai 2010, 212 p.

Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from Talis, Teaching and Learning International Survey, Paris, OECD Publishing, 2009, 305 p.

DEPP, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, Paris, MEN, mars 2012, 35 p.

DEPP, *Géographie de l'École* n° 10, Paris, MEN, mai 2011, 104 p.

DEPP, *Les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique en fin de collège*, « Les Dossiers » n° 196, juillet 2010, 119 p.

DEPP, *Le compte de l'éducation : principes, méthodes et résultats pour les années 1999 à 2009*, « Les Dossiers » n° 199, mai 2011, 212 p.

DEPP, *Les actes de violence recensés dans les établissements publics des premier et second degrés en 2009-2010*, note d'information n° 10.20, novembre 2010, 6 p.

DEPP, *Les compétences des élèves en sciences expérimentales en fin de collège*, note d'information n° 11.06, janvier 2011, 6 p.

DEPP, *Les effets de l'expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi » : Année scolaire 2010-2011*, note d'information 11.31, décembre 2011, 6 p.

DEPP, *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège*, note d'évaluation n°04-13, décembre 2004, 6p.

DEPP, *L'État de l'École : 30 indicateurs sur le système éducatif français* n° 21, Paris, MEN, novembre 2011, 73 p.

DEPP, *Les évaluations de lecture dans le cadre de la Journée Défense Citoyenneté*, note d'information n°11-28, décembre 2011, 6p.

DEPP, *L'évolution sur trois ans des élèves accueillis en dispositifs relais : Années scolaires 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010*, note d'information 11.20, Paris, décembre 2011, 6 p.

DEPP, *L'expérimentation d'un enseignement intégré de science et de technologie (EIST) en classes de sixième et de cinquième en 2008-2009*, note d'information 11.19, décembre 2011, 6 p.

DEPP, *Méthodologie de l'évaluation des compétences de base en français et en mathématiques en fin d'école et en fin de collège*, note d'information n°08-37, décembre 2008, 6p.

DEPP, *Programme d'activité*, Paris, MEN, année 2012, 87 p.

DEPP, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS 2011)*, Paris, MEN, 2011, 424 p.

DEPP, *Résultats définitifs de la session 2011 du baccalauréat*, note d'information n° 12.03, avril 2012, 8 p.

DGESCO, *Bilan national des réseaux « ambition réussite »*, Paris, MEN, juin 2010, 111 p.

DGESCO, *Innover pour une école des réussites*, novembre 2011, 37 p.

DGESCO, *Vade-mecum programme ECLAIR*, mai 2011, 64 p.

École d'Économie de Paris (PSE), « Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? Les enseignements d'une expérimentation contrôlée », rapport final pour le Haut Commissaire à la Jeunesse, 11 janvier 2010, 36 p.

Eurydice. Le réseau d'information sur l'éducation en Europe, *Chiffres clés sur l'éducation en Europe 2009*, 2009, 276 p. : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105FR.pdf

Eurydice. Le réseau d'information sur l'éducation en Europe, *L'Autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre*, Bruxelles, 2007, 62 p.

Eurydice. Le réseau d'information sur l'éducation en Europe, *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*, Bruxelles, 2008, 86 p.

Fédération des Parents d'Elèves de l'Enseignement Public (PEEP), *Observatoire des parents d'élèves*, 28^e édition, présenté le 8 octobre 2009, 48 p. : http://www.peep.asso.fr/upload/pdf/Observatoire_rentree_2009.pdf

HCcé, Avis du Haut Conseil de l'Éducation sur le projet d'arrêté fixant le cahier des charges de la formation des professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation, 13 juin 2012 : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/20/120.pdf

HCcé, *L'Évaluation des enseignants des premier et second degrés*, avis du HCcé n° 6, Paris, janvier-février 2003, 6 p.

HCcé, *Les évaluations des lycées et les usages de ces évaluations*, rapport établi à la demande du HCcé par Pierre Dasté, janvier 2002, 64 p.

HCcé, *Les Forces et les faiblesses de l'évaluation du système éducatif français*, avis du HCcé n° 3, Paris, octobre 2001, 4 p.

HCE, *L'enseignement professionnel*, Bilan des résultats de l'école 2009, 52 p.

HCE, *Le collège*, Bilan des résultats de l'école 2010, 54 p.

HCE, *Les expérimentations réalisées dans le cadre des projets d'école ou d'établissement*, novembre 2011, 15 p.

HCE, *Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves*, bilan des résultats de l'École 2011, 48 p.

HCE, *Mise en œuvre du socle commun*, bilan des résultats de l'École 2011, 32 p.

HCE, *Que vaut l'enseignement en France ?*, textes rassemblés par Christian Forestier et Claude Thélot (avec Jean-Claude Émin), Paris : Stock, 2007, 1 vol., 293 p.

HCI, *Les défis de l'intégration à l'école et Recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*, La documentation française, janvier 2011, 197 p.

IGEN, *La mise en œuvre du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire en 2003-2004*, août 2004, 33 p. : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000383/index.shtml>

IGEN, *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, rapport n° 2007-048, juin 2007, 61 p.

IGEN, *Note de suivi sur la mise en œuvre de l'évaluation des élèves à l'entrée de la première année du cours élémentaire (CE1)*, rapport n° 2007-030, mars 2007, 39 p.

IGEN, *Principes pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement*, rapport n° 2011-049, 2011, 18 p.

IGEN/IGAENR, *La pratique sportive à l'école primaire*, rapport n° 2012-035, mai 2012, 64 p.

IGEN/IGAENR, *L'EPLÉ et ses missions*, rapport n° 2006-100, décembre 2006, 58 p.

IGEN/IGAENR, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école*, rapport n° 2005-079, juillet 2005, 85 p.

IGEN/IGAENR, *Les contrats d'objectifs conclus entre les établissements scolaires et les autorités académiques*, rapport n° 2009-068, juillet 2009, 97 p.

IGEN/IGAENR, *L'évaluation des collèges et des lycées en France : bilan critique et perspectives en 2004*, rapport n° 2004-118, juillet 2004, 116 p.

IGEN/IGAENR, *L'expérimentation de la loi organique relative aux lois de finances dans les académies de Bordeaux et de Rennes*, rapport au ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche n° 2005-022, avril 2005 (a.) : www.education.gouv.fr

IGEN/IGAENR, *L'Usage des outils de pilotage élaborés par les académies ou mis à leur disposition. Synthèse des notes académiques*, n° 2005-082, juillet 2005 (b.), 32 p. : [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/outil_de_pilotage.pdf](http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/outil_de_pilotage.pdf)

IGEN/IGAENR, *Mise en œuvre de la LOLF : la construction des budgets opérationnels de programme académiques*, rapport n° 2006-038, juin 2006, 33 p.

IGEN/IGAENR, *Mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants*, rapport n° 2011-045, note n° 2, MENJVA, avril 2011, 33 p.

IGEN/IGAENR, *Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, juillet 2010 : la mise en œuvre des programmes dans les classes et les évaluations nationales des élèves comme outil de pilotage du premier degré*, rapport n° 2010-092, juillet 2010, 48 p.

IGEN/IGAENR, *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*, rapport n° 2010-114, octobre 2010, 147 p.

IGEN/IGAENR, *Promouvoir une culture d'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif : problématique et documents d'accompagnement*, ÉSEN, juillet 2010, 140 p.

IGEN/IGAENR, *Rapport annuel des Inspections générales 2010*, Paris, La Documentation française, 2011, 260 p.

IGEN/IGAENR, *Rapport annuel des Inspections générales 2009*, Paris, La Documentation française, 2010, 259 p.

IGEN/IGAENR, *Rapport annuel des Inspections générales 2005 (c.)*, Paris, La Documentation française, 2010, 224 p.

IGEN/IGAENR, *Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique*, rapport n° 2012-003, janvier 2012, 84 p.

IGF/IGEN/IGAENR, *Rapport sur le pilotage du système éducatif dans les académies à l'épreuve de la LOLF : mission d'audit de modernisation*, mars 2007, 76 p. : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000250/0000.pdf>

Inspection académique Moselle, « Grille de notation des enseignants du premier degré », *Bulletin départemental* n° 8, avril 2003, p. 4-5 : <http://www.ac-nancy->

metz.fr/ia57/ia/extria57/actus/bulletin_departemental/archives/archive_20022003/bd8_avril/bd8_complet_avril_2003.pdf

Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, d'après le rapport de la commission Pochard remis officiellement au ministre de l'Éducation nationale le 4 février 2008, 230 p. : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000061/index.shtml>

MENESR (pour l'UNESCO), *L'Évolution du système éducatif de la France*, juillet 2004, 119 p. : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/france.pdf>

MENJVA/Alixio, *Consultation sur l'évolution du système d'évaluation professionnelle des personnels de l'enseignement*, Paris, le 6 juin 2011, 31 p. : http://media.education.gouv.fr/file/11_novembre/18/6/Consultation-sur-l-evolution-du-systeme-evaluation-professionnelle-des-personnels-enseignement_200186.pdf

MONTEIL Jean-Marc, *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*, juin 1999 : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994001530/0000.pdf>

OCDE, *Le Rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Aperçu*, Paris, Publications de l'OCDE, 2005, 14 p.

OCDE, *Regards sur l'éducation 2011. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, Éditions OCDE, 2011, 531 p.

PAIR Claude, *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, établis à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'École, n° 3, octobre 2001, 60 p.

Pour la réussite de tous les élèves, rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, présidée par Claude Thélot, Paris, La Documentation française, 2004, 164 p. : <http://www.education.gouv.fr/archives/2003/debatnational/upload/static/lerapport/pourlareussite.pdf>

Reuter Y. (dir.), *Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la Loi d'orientation et de programme pour l'École de 2005*, remis au Haut Conseil de l'éducation le 27 juin 2011, 50 p.

ROUAUD Pascale ; SULZER Emmanuel (Céreq), « Les démarches d'évaluation en question », *Bref du CEREQ* n° 281, janvier 2011, 4 p.

Sénat, *Etat des lieux du baccalauréat*, rapport d'information n° 370 de J. Legendre, juin 2008, 201p.

RECHERCHE

ALBANEL Xavier, *Le travail d'évaluation : l'inspection dans l'enseignement secondaire*, Toulouse, Octarès, 2009, 171 p.

« Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant », *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, tome 194, n° 1, janvier 2010, p. 107-122

BAUDELLOT Christian ; ESTABLET Roger, *L'Élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des évaluations internationales*, Paris, Seuil, 2009, 117 p.

BOIS Michel (coord.), *Les Systèmes scolaires et leurs régulations*, Lyon, CRDP, 2002, 154 p.

BUISSON-FENET Hélène, PONS Xavier, *Les pratiques externes d'évaluation des établissements scolaires en France, au Royaume-Uni et en Suisse : vers des figures de l'Etat éducateur contemporain en Europe*, Laboratoire de recherche sur la gouvernance publique, mai 2011, 220 p.

Céreq, *Le Céreq et l'évaluation des expérimentations sociales : Aperçu transversal et fiches descriptives des 27 opérations menées pour le compte du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ)*, Net.Doc 84, août 2011, 47 p.

Céreq, *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004*, Marseille, 2008, 81 p.

CNDP/DEPP, *La lecture au collège : le bilan des évaluations PISA*, collection « Evaluations élèves », 2011, 78 p.

« Contractualisation et évaluation », *Les cahiers de l'éducation* n° 42, février 2005, p. 4-10

COMBAZ Gilles, « Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances. L'exemple des collèges publics d'un département français », *Revue française de pédagogie*, année 1996, volume 115, p. 43-57

DE GRAUWE Anton, « L'inspection dans différents systèmes éducatifs à travers le monde », conférence tenue à l'ESÉN, 15 mai 2009, format flash, durée 1h 43 min 10 sec : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=993&cHash=ba013b38e3>

DE GRAUWE Anton ; VAN ZANTEN Agnès, *L'État et l'inspection scolaire : analyse des relations et modèles d'action*, Institut d'études politiques de Paris, 2006, 509 p.

DEMAILLY Lise (dir.), *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*, De Boeck Université, 2001, 234 p.

DEPP, « Comparaisons internationales », *Éducation et formations* n° 78, novembre 2008, 237 p.

DEPP, « L'enseignement professionnel, les conditions de vie des étudiants », *Éducation et formations* n° 75, octobre 2007, 249 p.

DEPP, « Les élèves : connaissances, compétences et parcours », *Éducation et formations* n° 79, décembre 2010, 132 p.

DEROUET Jean-Louis, *École et Justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié, « Leçons de choses », 1992, 296 p.

DICKELE Thierry, « Une évolution des pratiques d'inspection », *Informations sociales* n°126, 2005, p. 74-83

GIOUX Anne-Marie, « Le diagnostic, outil d'analyse et de pilotage », *Cahiers pédagogique*, n° 458, dossier « Diriger un établissement scolaire », décembre 2005, p. 45-52

GODENIR Anne ; BAÏDAK Nathalie ; DE COSTER Isabelle, « Modèles européens d'évaluation de l'éducation », *Administration et éducation* n° 108, novembre 2005, p. 91-99

GURGAND Marc ; Mathieu VALDENNAIRE, « Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse et les politiques éducatives : premier retour d'expérience », *Éducation et formations* n° 81, mars 2012, p. 27-37

Institut Montaigne, *Première évaluation de l'impact des Orchestres à l'école*, novembre 2010, Paris, 4 p.

JAROUSSE Jean-Pierre, « Évaluer les systèmes éducatifs : de quoi parle-t-on ? », in PAUL Jean-Jacques, *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, ESF, 1999, p. 159-183

LANGANAY Jean-Yves, « L'enseignant exposé à de multiples regards », *Éducation & management* n° 31, mai 2006, p. 23-25

LAUBY Jean-Pierre, *Pratiques d'inspection, pratiques d'évaluation*, Clermont-Ferrand, CRDP, 2003, 98 p.

« Le curriculum dans les politiques éducatives », *Revue internationale d'éducation – Sèvres* n° 56, Paris, CIEP, avril 2011

« L'éducation pour la santé à l'école élémentaire : une nécessité », *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, tome 194, n° 3, mars 2010, p. 647-662

LESSARD Claude, *L'Obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck Université, 2008, 327 p.

- « L'Évaluation des résultats », *Problèmes politiques et sociaux* n° 928, septembre 2006, p. 63-89
- « L'Évaluation des systèmes éducatifs », *Revue internationale d'éducation – Sèvres* n° 26, CIEP, juin 2000
- « L'Évaluation du système éducatif », *Les cahiers de l'éducation* n° 18, Paris, septembre-octobre 2001
- « L'inspection en questions », *Administration et éducation* n°108, Paris, 4^e trimestre 2005
- MAURY Emmanuel, « Le Parlement français face au défi de l'évaluation des politiques publiques ou Gulliver enchaîné », in KESSLER Marie-Christine ; LASCOUMES Pierre ; THOENIG Jean-Claude (dir.), *Évaluation des politiques publiques*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 41-62
- MONS Nathalie, « Autonomie et contrôle du travail enseignant : une enquête dans les pays européens », *Revue internationale d'éducation Sèvres* n° 048, Paris, septembre 2008, p. 109-117
- MONS Nathalie, « Décentralisation : y a-t-il une exception française ? », *La Revue de l'Inspection générale* (Existe-t-il un modèle éducatif français ? »), Paris, septembre 2006, p. 108-115
- MONS Nathalie, *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?*, Paris, PUF, 2007, 202 p.
- MOSCONI Nicole ; HEIDEIGER Nicole, « Des enseignantes face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité », *Revue française de pédagogie* n° 142, Lyon, janvier-février-mars 2003, p. 45
- ODRY Dominique, *Pour comprendre l'évaluation*, Amiens, CRDP, 2008, 256 p.
- PAQUAY Léopold, *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2004, 330 p.
- PERETTI André de ; LEGRAND Jean-André ; BONIFACE Jean, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, ESF, 1998, 556 p.
- PIAU Laurent, « Les supérieurs hiérarchiques des enseignants », *Le Mensuel* n° 103, Le Café pédagogique (Rubrique juridique), 15 mai 2009 : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2009/103_Rubriquejuridique.aspx
- POGGI Marie-Paule *et al.*, « La construction sociale du jugement inspectoral : la définition du métier d'enseignant vue à travers une analyse de rapports d'inspection en EPS », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* n° 157, Lyon, octobre-décembre 2006, p. 131-145
- PONS Xavier, « L'évaluation des politiques éducatives : regards sociologiques », intervention à l'ÉSEN, 31 mars 2009, format flash, durée 1h 17 min 41 sec. : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/evaluation/evaluation-des-systemes-educatifs/>
- PONS Xavier, *L'évaluation des politiques éducatives*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2011, 127 p.
- ROCQUET Jean-Pol, *L'Inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*, Paris, L'Harmattan, 2005, 230 p.
- STARCK Sylvain, « L'Évaluation des professeurs des écoles : quatre régimes de l'activité d'inspection », *Recherche & formation* n° 64, Lyon, 2010, p. 157-168
- SUCHAUD Bruno, « De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques », *Les dossiers des sciences de l'éducation* n° 2003-10, PU du Mirail, Toulouse, décembre 2003
- THÉLOT Claude, « Évaluer l'École, revue *Études*, CAIRN, 2002/10, tome 397, p. 323-334
- THÉLOT Claude, « L'évaluation dans le système éducatif : pour quoi faire ? À quelles conditions l'évaluation est-elle utile ? », colloque ADMEE, octobre 2005, Reims : http://www.pedagopsy.eu/claude_thelot.htm
- TESTENOIRE Marie-Louise, « L'évaluation des enseignants », *Administration et éducation*, 2/2009, n° 122, p.

63-67

VAN ZANTEN Agnès (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, « Quadrige », 2008 :

- ALLAL Linda, « Évaluation des apprentissages », p. 311-314 ;
- ALTET Marguerite, « Pratiques professionnelles des enseignants », p. 253-257 ;
- CHATEL Élisabeth, « Théorie de l'évaluation », p. 307-311 ;
- DUPRIEZ Vincent, « Autonomie des établissements », p. 30-32 ;
- OSBORNE Marylin, « Identité professionnelle des enseignants », p. 251-253 ;
- PONS Xavier, « Évaluation des politiques éducatives », p. 314-316
- VANHULLE Sabine, « Réflexivité des enseignants », p. 259-261

ZARKA Yves, « Vers une culture de l'évaluation et du résultat : renouveler aussi les modes d'encadrement pédagogique », *Administration et éducation*, n°118, juin 2008, p. 175-186

SITES INTERNET

Académie de Paris (portail) : <http://www.ac-paris.fr/portai>

Ac'ADoc, base documentaire des services statistiques : <http://www.education.gouv.fr/acadoc/>

AERES – Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur : <http://www.aeres-evaluation.fr/>

Céreq – Centre d'études et de recherches sur les qualifications : www.cereq.fr

Éduscol – Portail national des professionnels de l'éducation : <http://eduscol.education.fr/>

ÉSEN – École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : <http://www.esen.education.fr/>

Gouvernement (portail) : www.gouvernement.fr

HCE – Haut Conseil de l'Éducation : <http://www.hce.education.fr>

Infocentre – Outil pour l'aide à la décision (MEN/MESR) : <http://infocentre.pleiade.education.fr/>

Infocentres académiques : <http://infocentre.pleiade.education.fr/index.php/infocentres-academiques.html>

Institut français de l'éducation : <http://ife.ens-lyon.fr>

Institut Montaigne (IM) : <http://www.institutmontaigne.org/nos-statuts-2817.html>

La Documentation française. La librairie du citoyen, dossier « Modernisation de l'État » : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/modernisation-etat/chronologie.shtml>

Le café pédagogique, toute l'actualité pédagogique sur internet : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/03/26032012Accueil.aspx>

Les Cahiers pédagogiques. Cercles de recherche et d'action pédagogiques : http://www.cahiers-pedagogiques.com/blog/lesdechiffreurs/?page_id=2

Légifrance – le service public de la diffusion du droit : <http://www.legifrance.gouv.fr/>

L'évaluation des politiques publiques (portail) : <http://www.evaluation.gouv.fr/>

« L'instit' Humeurs », blog de *L'Express*, 17 juin 2012 : <http://blogs.lexpress.fr/l-instit-humeurs/>

Ministère de l'éducation nationale (MEN) : <http://www.education.gouv.fr/>

Vie publique : au cœur du débat public : www.vie-publique.fr

VousNousIls, l'e-mag de l'éducation : <http://www.vousnousils.fr>

Annexes

Chapitre 2 : Le cadre d'évaluation

Annexe n° 2.1.

- **Apports des technologies de l'information**

383. La concertation globale entre les producteurs et les utilisateurs de la statistique publique est assurée par le Conseil national de l'information statistique (CNIS). Au sein de la DEPP, le Centre de l'informatique statistique et de l'aide à la décision (CISAD) est la principale unité du MEN spécialisée dans l'ingénierie des systèmes informatiques pour l'aide au pilotage, incluant le système d'évaluation. Le CISAD a la responsabilité de 80 applications environ et possède un centre de données muni d'environ 50 logiciels. Les outils que la DEPP met en œuvre, en s'appuyant sur l'offre de plusieurs prestataires, sont exploités notamment dans les évaluations externes des élèves (*cf.* chapitre 6), l'évaluation et l'autoévaluation des établissements (*cf.* chapitre 4) et l'évaluation des académies.

- *Évaluations externes des élèves*

384. Il convient d'évoquer en particulier les logiciels d'appui aux évaluations CEDRE : le logiciel de télé-correction Agate, les logiciels Geode pour la conception des supports et l'application d'aide aux évaluations sur ordinateurs LSE. Les panels d'élèves mobilisent des outils spécialement conçus à cet effet.

- *Évaluation et autoévaluation des établissements*

385. Il existe des dispositifs conçus pour faciliter le pilotage des établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ)*. Ces applications spécifiques comportent des bases de données et de différents indicateurs : IPES (Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré), dont l'arrêt est prévu à la rentrée 2012, IVAL (Indicateurs de valeur ajoutée des lycées), qui repose sur les résultats de l'évaluation nationale certificative des élèves (baccalauréat) et IVAC (Indicateurs de valeur ajoutée des collèges*). Ce dernier est en cours d'élaboration et servira à établir une typologie des collèges sur le même modèle que celui des IVAL. Pour les unités de pilotage de l'éducation prioritaire (ECLAIR et RRS : *cf.* chapitre 7), il existe le logiciel ICoTEP (Indicateurs communs pour un tableau de bord de l'Éducation Prioritaire). Il permet de suivre le degré d'atteinte des objectifs des contrats de réussite signés avec le recteur. En 2010, le logiciel d'aide au pilotage et à l'autoévaluation des établissements (APAE) a été mis à disposition des académies et des établissements. Il repose sur le principe d' (auto)évaluation participative, en ce sens qu'il permet aux académies de commenter les indicateurs et d'en proposer de nouveaux.

- *Évaluation des académies*

386. L'application sur les objectifs et indicateurs de la mission enseignement scolaire – Mélusine – sert à appuyer la gestion partagée entre l'administration centrale (DGESCO, Direction des affaires financières, Service de l'action administrative et de la modernisation) et déconcentrée (rectorats). Elle permet d'apprécier les résultats des académies – et des départements, pour ce qui est du 1^{er} degré – ainsi que l'efficacité et l'efficience des politiques qu'elles mettent en œuvre. Le logiciel génère un « radar de performances », grâce auquel une académie peut se comparer au niveau national, du point de vue du contexte (favorisé ou défavorisé), des moyens alloués et des résultats obtenus.

Annexe n° 2.2.

• Partage des résultats des évaluations

387. Lorsque les enseignants ne se chargent pas eux-mêmes de la notation-certification (dans le cadre du contrôle continu, par exemple), les résultats des évaluations des élèves ne leur sont pas communiqués automatiquement. Ils peuvent accéder à certains d'entre eux s'ils en font la demande (notamment dans le cas des évaluations ayant des conséquences sur le plan civil : cf. chapitre 6). Mais ils n'accèdent pas aux résultats des évaluations sur échantillon, celles-ci étant anonymes. En revanche, ils reçoivent systématiquement les rapports d'inspection individuelle les concernant, ainsi que les résultats de leur appréciation/notation administrative par les chefs d'établissement.
388. Les établissements disposent des résultats des évaluations nationales des acquis des élèves en CE1 et CM2, de même que ceux des évaluations certificatives (baccalauréat, CAP, etc.) : ces résultats indiquent la position de l'établissement au regard de la moyenne nationale. En revanche, les résultats individuels des évaluations internationales (PISA et PIRLS, par exemple) et nationales (CEDRE et LOLF) ne leur sont pas communiqués. Les chefs d'établissement, avec d'autres professionnels de l'éducation et notamment les corps d'inspection, accèdent aux IPES, dont la promotion est faite sur le site de l'École Supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ÉSEN). Ils ont la possibilité de partager les informations avec les enseignants, s'ils le jugent nécessaire. Les indicateurs ICoTEP sont également protégés par un mot de passe et réservés aux acteurs de la politique « Éducation prioritaire ». La base APAE est consultée par les chefs d'établissement et par les personnels d'inspection, contrairement à Mélusine, qui est réservée aux directions ministérielles et aux responsables académiques.
389. Certains résultats sont mis à disposition des responsables politiques et du grand public. Ceux des évaluations faites par l'IGEN et l'IGAENR sont transmis aux présidents et aux rapporteurs des commissions chargées des affaires culturelles du Parlement ; le rapport annuel est rendu public (cf. Code 2012, art. L241-1). La mise à jour annuelle des indicateurs IVAL est même présentée à la presse et aux parents d'élèves. Le public a également accès à cinq infocentres académiques contenant des études locales et des recueils des données IPES, que les services statistiques académiques (SSA) réalisent à partir des informations envoyées par les établissements. La base documentaire Ac'ADoc regroupe les publications des services statistiques nationaux et certains travaux des services académiques.
390. Enfin, la DEPP livre aux chercheurs des fichiers relatifs aux évaluations, soit par convention soit en passant par Quetelet, un réseau français de centres de données. Elle pilote des études menées par différents établissements d'enseignement supérieur et de recherche. La mise à disposition des résultats des évaluations se fait également à l'aide de ses publications. La majorité d'entre elles présentent des synthèses de données statistiques (en général, annuelles) permettant d'étayer le débat sur le fonctionnement et le résultat de l'École et non des bilans des évaluations (*L'État de l'École, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – RERS, Géographie de l'École, Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur, Bilan social national, L'Éducation nationale en chiffres*). Cependant, trois publications sont régulièrement consacrées aux résultats d'une étude ou d'une évaluation sur un sujet donné, soit partiellement (les articles de la revue *Éducation et formations*) soit intégralement (*Les Dossiers* et les *Notes d'information*).

Annexe n° 2.3.

- **Décentralisation, autonomie, évaluation**

En France, la décentralisation doit composer avec une longue tradition de prééminence du pouvoir central.

391. C'est la raison pour laquelle elle a été un lent processus, qui a commencé à l'époque de la Troisième République (1870-1940) et s'est intensifié dans les années 1980. En vertu de la *décentralisation territoriale*, l'État a transféré des compétences administratives aux collectivités territoriales (notamment les communes*, les départements* et les régions*) distinctes de lui. Elles jouissent d'un certain degré d'autonomie locale : personnalité morale*, moyens et compétences propres. Mais, cette autonomie s'exerce dans le cadre de la loi et sous le contrôle de l'État. Quant à la *décentralisation fonctionnelle*, elle concerne les établissements chargés de gérer un service public. Ils ont également la personnalité morale et des moyens propres, mais leur autonomie est plus limitée. Ils ne disposent en effet que d'une « compétence d'attribution », qui s'exerce seulement dans l'objet même du service public qui leur est transféré (cf. Vie publique), conformément à leurs statuts.
392. Enfin, le pays a fait le choix d'une double délégation du pouvoir central, en vue d'établir un compromis entre l'unité nationale et la responsabilisation locale. C'est pourquoi à la décentralisation s'ajoute la *déconcentration*. Elle consiste à implanter, dans chaque circonscription territoriale, des autorités administratives représentant l'État, qui n'ont pas d'autonomie ni de personnalité morale. Les préfets représentent l'État dans les départements et les régions, les maires dans les communes. Tandis que les premiers sont nommés et révoqués par l'autorité centrale, les seconds sont une autorité à la fois déconcentrée et élue.

Dans le domaine de l'éducation, l'« académie* » est la principale circonscription territoriale.

393. Il existe actuellement 30 académies en France. Les limites territoriales de chacune d'entre elles correspondent à celle d'une région – à l'exception d'Île-de-France (3 académies), de Rhône-Alpes (2 académies) et de Provence-Alpes-Côte d'Azur (2 académies). Toutefois, l'académie porte en général le nom du chef-lieu (ville administrativement prééminente de la région). L'autorité déconcentrée au niveau régional est le *rectorat**, siège de l'académie, dirigé par le recteur, qui est nommé par le Président de la République. Au niveau des départements, l'État est représenté par les 97 *directions des services départementaux de l'éducation nationale**. Elles sont dirigées par les directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN), qui ont récemment remplacé les inspecteurs académiques, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN). Les DASEN agissent en qualité de délégués du recteur (cf. décret n° 2012-16), avec une autonomie plus limitée que celle des IA-DSDEN. Les « *circonscriptions du premier degré* », de fait, ne sont pas des circonscriptions administratives mais relèvent de l'organisation des corps d'inspection. Elles sont confiées à des inspecteurs de l'éducation nationale, chargés de circonscription du premier degré (IEN-CCPD), par décision des recteurs.
394. La responsabilité des collectivités territoriales en matière d'éducation, sensiblement renforcée par les lois de décentralisation promulguées sous le gouvernement Pierre Mauroy (notamment la loi n° 82-213 et la loi n° 83-8 dite loi Defferre), au début des années 1980, demeure plus manifeste dans le domaine du financement que dans celui des contenus d'enseignement. En effet, elle est limitée par l'existence de programmes nationaux et de normes scolaires nationales, dont le socle commun de connaissances et de compétences pour la scolarité obligatoire. Vu de plus près, les compétences de l'État et des collectivités sont réparties de la manière suivante. L'État définit les programmes, définit et délivre les diplômes, prend en charge le matériel pédagogique (sauf à l'école

élémentaire, où c'est la commune qui en a la charge), gère (recrute, forme et rémunère) les personnels enseignants et les personnels administratifs, techniques et de santé (sauf au lycée, où la gestion des personnels administratifs, techniques et de santé est de la compétence de la région). Les *collectivités* prennent en charge l'investissement et le fonctionnement matériel, ainsi que la gestion des personnels ouvriers. Ce périmètre de compétences relativement restreint des instances décentralisées amène certains chercheurs à parler d'une « décentralisation minimale » en France (cf. Mons 2006).

395. La loi du 7 janvier 1983 dite « loi Defferre » a également instauré une décentralisation fonctionnelle du système éducatif. Elle a accordé le statut d'« établissement public local d'enseignement* » (EPL) aux collèges*, aux lycées et aux lycées professionnels, qui appartenaient autrefois aux « établissements publics nationaux ». Ce nouveau statut leur confère la personnalité morale, c'est-à-dire la capacité juridique et une autonomie budgétaire et financière. Les EPL disposent d'une dotation horaire et financière globale, qui leur permet de répartir l'enveloppe d'heures et de crédits attribuée par les autorités académiques (la direction des services départementaux pour les collèges et le rectorat pour les lycées), selon leurs besoins et objectifs. Ils décident de façon autonome de la collecte et de l'utilisation de fonds privés pour l'acquisition de biens immobiliers et mobiliers, la recherche de donations et parrainages, et la location de lieux pour des prestations de services à la communauté (cf. Eurydice 2007). Encadrée par les programmes nationaux, leur autonomie pédagogique s'exerce notamment dans le choix des manuels et des méthodes, dans la mise en place des expérimentations pédagogiques et dans le projet d'établissement (cf. chapitre 4).
396. Disposant de responsabilités croissantes dans le fonctionnement du système éducatif, les acteurs organisent leur action autour d'objectifs dont on évalue l'atteinte. Ceci vaut d'abord pour les académies. En effet, bien avant la mise en place des indicateurs de l'application Mélusine, l'évaluation de l'enseignement en académies avait déjà donné lieu à de nombreux rapports des inspections générales, comme nous l'avons déjà dit. Mais le principe est également valable au niveau des établissements. Un rapport commun des inspections de l'éducation et des finances réalisé en mars 2007 rappelle que le nouveau mode de pilotage de l'action publique lie autonomie des établissements, déconcentration des responsabilités et évaluation (cf. IGF/IGEN/IGAENR 2007).

Chapitre 3 : L'évaluation systémique

Annexe n° 3.1.

• La LOLF

397. En vertu de cette loi, qui vise à réformer en profondeur la chaîne des dépenses publiques, l'État cesse d'attribuer des sommes globales à ses différents ministères. Via les lois de finances annuelles, l'argent est désormais alloué en vue d'« actions » précises, regroupées en « programmes », eux-mêmes rassemblés en « missions » dépendant d'un ou plusieurs ministères et concourant à une politique publique précise. La mission interministérielle « Enseignement scolaire » est composée de six programmes, dont les cinq premiers relèvent de la compétence du Ministère de l'éducation nationale (MEN) et le sixième de celle du Ministère de l'agriculture et de l'agroalimentaire :
- « Enseignement scolaire public du premier degré »,
 - « Enseignement scolaire public du second degré »,
 - « Vie de l'élève »,
 - « Enseignement privé des premier et second degrés »,
 - « Soutien de la politique de l'éducation nationale »,
 - « Enseignement technique agricole ».

398. Pour mettre en œuvre les programmes, on définit les « budgets opérationnels » (BOP), centraux (pour ceux qui permettent de prendre en charge le fonctionnement de l'administration centrale, les dotations des collectivités d'outre-mer et celles des établissements publics nationaux) et académiques*. Autrefois, les parlementaires ne s'exprimaient que sur les dépenses nouvelles, soit 6 % des crédits ; désormais, ils délibèrent et votent sur chacune des missions. Aussi, alors que le budget leur était présenté auparavant par domaine de dépenses (investissement, fonctionnement, etc.), les « missions » correspondent à des politiques publiques (en plus de l'« enseignement scolaire » : « culture », « santé », « défense », « politique des territoires », etc.). Le Parlement (avec l'appui éventuel de la Cour des comptes) se préoccupe ainsi de l'équilibre économique général, mais aussi des résultats obtenus par les programmes financés, dont les ministères doivent rendre compte. C'est cette obligation de résultat, à laquelle se soumet également la mission « Enseignement scolaire », qui conduit à évaluer le système éducatif.

Annexe n° 3.2.

• PAP 2012 – Mission Enseignement scolaire – Objectifs et indicateurs de performance

Programmes	Objectifs	Indicateurs
Programme n° 140 : Enseignement scolaire public du premier degré	OBJECTIF n° 1 : Conduire tous les élèves à la maîtrise des compétences de base exigibles au terme de la scolarité primaire	INDICATEUR 1.1 : Proportion d'élèves maîtrisant, en fin d'école primaire, les compétences de base en français et en mathématiques INDICATEUR 1.2 : Proportion d'élèves maîtrisant en fin de CE1 les compétences du palier 1 du socle commun INDICATEUR 1.3 : Proportion d'élèves maîtrisant en fin de CM2 les compétences du socle commun INDICATEUR 1.4 : Proportion d'élèves entrant en sixième avec au moins un an de retard INDICATEUR 1.5 : Taux de redoublement
	OBJECTIF n° 2 : Accroître la réussite scolaire des élèves en zones difficiles et des élèves à besoins éducatifs particuliers	INDICATEUR 2.1 : Ecarts des pourcentages d'élèves maîtrisant, en fin de CE1, les deux premières compétences du palier 1 du socle commun, entre ECLAIR et hors Education prioritaire, et entre Réseaux réussite scolaire et hors Education prioritaire INDICATEUR 2.2 : Ecarts des pourcentages d'élèves maîtrisant, en fin de CM2, les compétences 1 et 3 du socle commun (palier 2) entre ECLAIR et hors EP, et entre RRS et hors EP INDICATEUR 2.3 : Ecarts des pourcentages d'élèves maîtrisant, en fin de CM2, les compétences de base en français et en mathématiques, entre ECLAIR et hors EP, et entre RRS et hors EP INDICATEUR 2.4 : Ecarts des pourcentages d'élèves entrant en 6ème avec au moins un an de retard, en ECLAIR / hors EP, et en RRS / hors EP INDICATEUR 2.5 : Ecarts des taux d'encadrement (nombre d'élèves par classe) entre ECLAIR, RRS, et hors EP INDICATEUR 2.6 : Evolution de la scolarisation des élèves handicapés du premier degré
	OBJECTIF n° 3 : Disposer d'un potentiel d'enseignants qualitativement adapté	INDICATEUR 3.1 : Pourcentage de postes spécialisés en CLIS occupés par des enseignants spécialisés ou en cours de spécialisation INDICATEUR 3.2 : Efficacité et efficacité du remplacement des personnels enseignants en congés pour maladie ou maternité

	<p>OBJECTIF n° 4 : Promouvoir un aménagement équilibré du territoire éducatif en optimisant les moyens alloués</p>	<p>INDICATEUR 4.1 : Nombre d'académies bénéficiant d'une dotation globale équilibrée parmi les 30 académies</p> <p>INDICATEUR 4.2 : Part du potentiel enseignant en responsabilité d'une classe</p>
<p>Programme n° 141 : Enseignement scolaire public du second degré</p>	<p>OBJECTIF n° 1 : Conduire le maximum d'élèves aux niveaux de compétences attendues en fin de scolarité et à l'obtention des diplômes correspondants</p>	<p>INDICATEUR 1.1 : Taux d'accès au baccalauréat</p> <p>INDICATEUR 1.2 : Réussite des élèves issus de familles appartenant aux PCS défavorisées</p> <p>INDICATEUR 1.3 : Proportion des jeunes âgés de 20 à 24 ans possédant au moins un diplôme de fin de second cycle de l'enseignement secondaire</p> <p>INDICATEUR 1.4 : Proportion de jeunes âgés de 18 à 24 ans ne possédant ni CAP, ni BEP, ni diplôme plus élevé et qui ne poursuivent ni études, ni formation</p> <p>INDICATEUR 1.5 : Taux d'accès au brevet</p> <p>INDICATEUR 1.6 : Proportion d'élèves maîtrisant, en fin de collège, les compétences de base en français et en mathématiques</p> <p>INDICATEUR 1.7 : Proportion d'élèves maîtrisant en fin de troisième les compétences du socle commun</p> <p>INDICATEUR 1.8 : Proportion des jeunes de 15 ans "ayant d'importantes difficultés de lecture" (dont le niveau 1 de lecture est inférieur ou égal à 1 aux tests de PISA)</p> <p>INDICATEUR 1.9 : Taux d'accès à un bac général ou technologique des élèves de 2nde générale et technologique (GT)</p> <p>INDICATEUR 1.10 : Taux d'accès à un bac professionnel des élèves de seconde professionnelle</p> <p>INDICATEUR 1.11 : Proportions d'élèves en classes terminales des filières scientifiques et techniques</p> <p>INDICATEUR 1.12 : Taux de redoublement</p> <p>INDICATEUR 1.13 : Proportion d'élèves entrant en 3ème avec au moins un an de retard</p>
	<p>OBJECTIF n° 2 : Accroître la réussite scolaire des élèves en zones difficiles et des élèves à besoins éducatifs particuliers</p>	<p>INDICATEUR 2.1 : Ecarts des pourcentages d'élèves maîtrisant, en fin de troisième, les compétences 1 et 3 du socle commun (palier 3) entre ECLAIR et hors Education prioritaire et entre Réseaux de réussite scolaire et hors Education prioritaire</p> <p>INDICATEUR 2.2 : Ecarts des pourcentages d'élèves maîtrisant, en fin de troisième, les compétences de base en français et en mathématiques, entre ECLAIR et hors EP et entre RRS et hors EP</p> <p>INDICATEUR 2.3 : Ecart des taux de réussite au brevet, en ECLAIR - hors EP et en RRS - hors EP</p> <p>INDICATEUR 2.4 : Ecart des taux d'encadrement en collège (Elèves par division) en ECLAIR - hors EP et en RRS - hors</p> <p>INDICATEUR 2.5 : Evolution de la scolarisation des élèves handicapés du second degré</p>
	<p>OBJECTIF n° 3 : Diversifier les modalités de formation professionnelle</p>	<p>INDICATEUR 3.1 : Taux d'accès à un diplôme professionnel des élèves et des apprentis de la voie professionnelle (CAP, Bac pro, BTS) à l'issue d'une formation par apprentissage</p>
		<p>INDICATEUR 4.1 : Taux de poursuite des nouveaux bacheliers dans l'enseignement supérieur</p>

	<p>OBJECTIF n° 4 : Favoriser la poursuite d'études ou l'insertion professionnelle des jeunes à l'issue de leur scolarité secondaire</p>	<p>INDICATEUR 4.2 : Taux de poursuite des bacheliers technologiques vers un BTS ou vers un DUT</p> <p>INDICATEUR 4.3 : Taux de poursuite des bacheliers professionnels vers un BTS</p> <p>INDICATEUR 4.4 : Ecart de pourcentages entre les jeunes en situation d'emploi 7 mois après leur sortie du lycée (hors ceux qui poursuivent des études), selon le diplôme, et les 25-49 ans en situation d'emploi</p>
	<p>OBJECTIF n° 5 : Contribuer au développement de l'éducation et à la formation tout au long de la vie</p>	<p>INDICATEUR 5.1 : Taux de certification des bénéficiaires du dispositif validation des acquis de l'expérience (VAE)</p>
	<p>OBJECTIF n° 6 : Disposer d'un potentiel d'enseignants qualitativement adapté</p>	<p>INDICATEUR 6.1 : Efficacité et efficacité du remplacement des personnels enseignants en congés pour maladie ou maternité</p> <p>INDICATEUR 6.2 : Pourcentage de postes spécialisés (coordonnateurs ULIS) occupés par des enseignants spécialisés ASH ou en cours de spécialisation</p> <p>INDICATEUR 6.3 : Proportion des personnels qui enseignent au collège au moins deux matières</p>
	<p>OBJECTIF n° 7 : Promouvoir un aménagement équilibré du territoire éducatif en optimisant les moyens alloués</p>	<p>INDICATEUR 7.1 : Nombre d'académies bénéficiant d'une dotation équilibrée parmi les 30 académies</p> <p>INDICATEUR 7.2 : Part du potentiel d'enseignement consacrée à l'activité d'enseignement en classe (ou groupes)</p> <p>INDICATEUR 7.3 : Pourcentage d'heures d'enseignement non assurées (pour indisponibilité des locaux, absence d'enseignants non remplacés)</p> <p>INDICATEUR 7.4 : Pourcentage d'heures d'enseignement délivrées devant des groupes de dix élèves ou moins</p>
Programme n° 230 : Vie de l'élève	<p>OBJECTIF n° 1 : Faire respecter l'école et favoriser l'apprentissage de la responsabilité</p>	<p>INDICATEUR 1.1 : Taux d'absentéisme des élèves</p> <p>INDICATEUR 1.2 : Proportion d'actes de violence grave signalés</p> <p>INDICATEUR 1.3 : Taux de participation des lycéens aux élections des "Conseils des délégués pour la vie lycéenne" (CVL)</p>
	<p>OBJECTIF n° 2 : Promouvoir la santé des élèves</p>	<p>INDICATEUR 2.1 : Proportion d'élèves ayant bénéficié du bilan de santé dans leur 6ème année</p>
	<p>OBJECTIF n° 3 : Contribuer à l'amélioration de la qualité de vie des élèves en général et des élèves à besoins éducatifs particuliers</p>	<p>INDICATEUR 3.1 : Qualité de vie perçue des élèves de troisième</p> <p>INDICATEUR 3.2 : Taux de couverture des prescriptions des commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées pour la scolarisation des élèves handicapés</p>
Programme n° 139 : Enseignement privé du premier et du second degrés	<p>OBJECTIF n° 1 : Conduire tous les élèves à la maîtrise des compétences de base exigibles au terme de la scolarité primaire</p>	<p>INDICATEUR 1.1 : Proportion d'élèves maîtrisant, en fin de CE1, les compétences du palier 1 du socle commun</p> <p>INDICATEUR 1.2 : Proportion d'élèves maîtrisant, en fin de CM2, les compétences du socle commun (palier 2)</p> <p>INDICATEUR 1.3 : Proportion d'élèves maîtrisant, en fin d'école primaire, les compétences de base en français et en mathématiques</p> <p>INDICATEUR 1.4 : Proportion d'élèves venant du privé et entrant en sixième avec au moins un an de retard</p> <p>INDICATEUR 1.5 : Taux de redoublement</p>
		<p>INDICATEUR 2.1 : Proportion d'élèves maîtrisant en fin de 3ème les compétences du socle commun</p> <p>INDICATEUR 2.2 : Proportion d'élèves maîtrisant, en fin de collège, les compétences de base en français et en mathématiques</p>

	<p>OBJECTIF n° 2 : Conduire le maximum d'élèves aux niveaux de compétences attendues en fin de scolarité et à l'obtention des diplômes correspondants</p>	<p>INDICATEUR 2.3 : Proportion des jeunes de 15 ans "ayant d'importantes difficultés de lecture" (dont le niveau 1 de lecture est inférieur ou égal à 1 aux tests de PISA)</p> <p>INDICATEUR 2.4 : Taux d'accès au brevet</p> <p>INDICATEUR 2.5 : Proportion d'élèves en classes terminales des filières scientifiques et techniques</p> <p>INDICATEUR 2.6 : Proportion des jeunes de 20-24 ans possédant au moins un diplôme de fin de second cycle de l'enseignement secondaire</p> <p>INDICATEUR 2.7 : Proportion des jeunes âgés de 18 à 24 ans ne possédant ni CAP, ni BEP, ni diplôme plus élevé et qui ne poursuivent ni études, ni formation</p> <p>INDICATEUR 2.8 : Taux d'accès au baccalauréat</p> <p>INDICATEUR 2.9 : Réussite des élèves issus de familles appartenant aux PCS défavorisées</p> <p>INDICATEUR 2.10 : Taux d'accès à un baccalauréat général ou technologique des élèves de 2nde générale ou technologique</p> <p>INDICATEUR 2.11 : Taux d'accès à un baccalauréat professionnel des élèves de 2nde professionnelle</p> <p>INDICATEUR 2.12 : Taux de redoublement</p> <p>INDICATEUR 2.13 : Proportion d'élèves entrant en 3ème avec au moins un an de retard</p>
	<p>OBJECTIF n° 3 : Accroître la réussite scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers</p>	<p>INDICATEUR 3.1 : Evolution de la scolarisation des élèves handicapés dans l'enseignement primaire et Secondaire</p>
	<p>OBJECTIF n° 4 : Favoriser la poursuite d'études ou l'insertion professionnelle des jeunes à l'issue de leur scolarité secondaire</p>	<p>INDICATEUR 4.1 : Taux de poursuite des nouveaux bacheliers dans l'enseignement supérieur</p> <p>INDICATEUR 4.2 : Taux de poursuite des bacheliers technologiques vers un BTS ou vers un DUT</p> <p>INDICATEUR 4.3 : Taux de poursuite des bacheliers professionnels vers un BTS</p> <p>INDICATEUR 4.4 : Ecart de pourcentages entre les jeunes en situation d'emploi 7 mois après leur sortie du lycée (hors ceux qui poursuivent des études) - selon le diplôme - et les 25-49 ans en situation d'emploi</p>
	<p>OBJECTIF n° 5 : Disposer d'un potentiel d'enseignants qualitativement adapté et promouvoir une répartition harmonieuse des moyens sur le territoire</p>	<p>INDICATEUR 5.1 : Taux de remplacement (des congés maladie ou maternité)</p> <p>INDICATEUR 5.2 : Nombre d'académies bénéficiant d'une dotation en personnels équilibrée</p>
<p>Programme n° 214 : Soutien de la politique de l'éducation nationale</p>	<p>OBJECTIF n° 1 : Réussir la programmation et la gestion des grands rendez-vous de l'année scolaire</p>	<p>INDICATEUR 1.1 : Nombre de postes d'enseignants non pourvus à la rentrée scolaire et durée moyenne de vacances de postes (enseignement public)</p> <p>INDICATEUR 1.2 : Coût des examens des élèves et des concours de personnels par candidat présent</p>
	<p>OBJECTIF n° 2 : Améliorer la qualité de la gestion des ressources humaines</p>	<p>INDICATEUR 2.1 : Part des bénéficiaires de l'obligation d'emploi en faveur des personnes handicapées prévue par la loi n°87-517 du 10 juillet 1987</p> <p>INDICATEUR 2.2 : Taux de stabilité des enseignants en établissement du réseau de l'éducation prioritaire</p> <p>INDICATEUR 2.3 : Ratio d'efficience de la gestion des ressources humaines</p> <p>INDICATEUR 2.4 : Part des surnombres disciplinaires</p>
		<p>INDICATEUR 3.1 : Dépense de fonctionnement par agent</p>

	OBJECTIF n° 3 : Optimiser les moyens des fonctions support	INDICATEUR 3.2 : Ratio d'efficience bureautique
		INDICATEUR 3.3 : Efficience de la gestion immobilière
		INDICATEUR 3.4 : Respect des coûts et délais des grands projets

Annexe n° 3.3.

- **Acteurs principaux de l'évaluation systémique**

- *I.1. Administration centrale*

- ✓ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (**DEPP**)

399. Le service statistique du ministère contribue à l'évaluation du système éducatif depuis 1974-1976, avec la mise en place de la première évaluation des acquis des élèves en français et mathématiques en fin de « cinquième » (deuxième classe de collège). Sous sa forme actuelle, il prend part à l'évaluation systémique de plusieurs façons :

- La Sous-direction des évaluations et de la performance scolaire élabore et met en place des enquêtes et des dispositifs qui apportent des éléments d'analyse aux différents acteurs impliqués dans l'évaluation de l'École. Dans ce but, elle réalise des évaluations d'élèves, de politiques éducatives, d'expérimentations* et de pratiques d'enseignement. En vue de fournir aux acteurs d'évaluation des données chiffrées, la Sous-direction des synthèses réalise des analyses et des études sur le système éducatif.
- La Mission aux relations européennes et internationales (MIREI) œuvre à la comparaison internationale des évaluations des systèmes scolaires. DEPP assure la fonction de représentant français ou de coordonnateur de travaux au sein des principaux comités-éducation de l'OCDE et de la Commission européenne.
- La Mission de pilotage des études et des recherches sur l'éducation et la formation (MIPEREF) a pour rôle de suivre et de promouvoir le développement de travaux contribuant à l'évaluation du système éducatif.
- Le Département de la valorisation et de l'édition (DVE) est chargé de diffuser, promouvoir et valoriser l'ensemble des travaux de la DEPP.

- ✓ Direction générale de l'enseignement scolaire (**DGESCO**)

400. Son rôle dans l'évaluation systémique est double.

- Elle participe aux évaluations des élèves dont les résultats sont utilisés pour évaluer le système.
- Elle est également chargée de mettre en œuvre et d'animer la politique relative à l'éducation prioritaire*, elle peut également participer à son évaluation.

- ✓ Inspections générales (**IGEN** et **IGAENR**)

401. Elles ont la responsabilité explicite de l'évaluation du système éducatif depuis la Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 de 1989. Le titre 5 (article 25) de cette loi stipule, en effet, que les deux inspections procèdent, entre autres, aux « évaluations nationales », transmises aux présidents et aux rapporteurs des commissions chargées des affaires culturelles du Parlement. Il dit également que les inspections établissent un rapport annuel qui est rendu public. Leur programme de travail, établi annuellement par le Ministère de l'éducation nationale, est axé sur « le suivi des réformes et le contrôle de leur application » et les « études et missions thématiques » (cf. site du MEN).

- ✓ Direction des affaires financières (**DAF**)

402. La DAF est en particulier responsable de l'évaluation du système d'enseignement privé (programme 139).

- *1.2 Haut Conseil de l'éducation (HCE)*

403. C'est la Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école qui instaure le Haut Conseil de l'éducation et lui confie l'évaluation systémique. Il remet chaque année au Président de la République un bilan, rendu public, des résultats obtenus par le système éducatif français. Ce bilan est transmis au Parlement (*cf.* Loi n° 2005-380, art. L-230-3).

- *1.3. Équipes de recherche et FEJ*

404. Historiquement, c'est à l'Institut national de la recherche pédagogique (**INRP**), aujourd'hui l'Institut français de l'éducation (**IFE**), que l'évaluation du système éducatif en France a commencé, avec la première vague d'enquêtes sur les « collèges Legrand » entre 1967 et 1974. Il s'agissait alors d'évaluer, à l'aide de collègues-témoins, l'effet des innovations pédagogiques, mises en place dans ce nouveau type d'établissements, sur la réussite scolaire des élèves et leur orientation (*cf.* Pons 2009). Actuellement, c'est le groupe de travail « Lire et écrire à l'école primaire », sous la responsabilité de Roland Goigoux, qui est particulièrement impliqué dans l'évaluation systémique.

405. Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (**Céreq**) évalue l'efficacité externe du système, face au marché de l'emploi. Sa contribution la plus importante est l'ensemble d'enquêtes d'insertion intitulées « Génération », mises en place à la fin des années 1990, qui ont pour objectif d'évaluer la capacité du système à permettre aux jeunes de s'insérer dans la vie active. Aussi, il a évalué, à de nombreuses reprises, des expérimentations sociales financées par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (*cf.* ici-même, plus bas). En plus des recherches réalisées par ses propres chercheurs, le Centre publie des travaux provenant d'équipes externes. En mai 2012, il a publié les résultats d'une journée d'échanges en vue de la construction d'un réseau de recherche « Évaluation Formation Emploi », organisée à Toulouse en 2011, sur le thème « Le marché du travail comme lieu d'évaluation des politiques de formation ? » (*cf.* site du Céreq).

406. L'originalité du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (**FEJ**) consiste en ceci qu'il soutient des innovations de politique scolaire tout en les accompagnant d'une évaluation externe, assurée par des équipes indépendantes. Étant donné que la qualité de l'évaluation figure parmi les critères principaux de la sélection des projets financés, les acteurs de l'expérimentation sont amenés à être particulièrement attentifs sur les protocoles d'évaluation (*cf.* Gurgand et Valdenaire 2012).

- *1.4. Organismes externes*

- ✓ Cour des comptes

407. Si son rôle dans l'évaluation systémique a été renforcé et précisé par la Loi constitutionnelle* du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la V^e République (*cf.* chapitre 2), elle est, de fait, active dans ce domaine depuis le début des années 1980. C'est à cette époque, dans le contexte de la décentralisation, que ses rapports commencent à outrepasser le simple procès financier fait aux comptes publics, pour s'orienter vers l'évaluation du fonctionnement du système éducatif (*cf.* Pons 2009).

- ✓ Inspection générale des finances (**IGF**)

408. Elle intervient souvent, dans l'évaluation de l'École, aux côtés des inspections générales de l'éducation. L'IGF a coordonné les opérations d'évaluation et de synthèse dans le cadre des audits de modernisation de l'État que le gouvernement avait entrepris en 2005, dont 12 ont porté sur l'enseignement scolaire. Suite à la mise en application de la LOLF, la France a lancé en 2007 la

Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP)*, un programme de modernisation de l'action de l'État touchant l'ensemble des politiques publiques et des ministères. Un comité spécialisé en éducation, présidé par un inspecteur général des finances, est chargé de suivre l'avancement des réformes RGPP au Ministère de l'éducation nationale (*cf.* site du MEN).

✓ Parlement

409. Le Parlement participe à l'évaluation des politiques publiques au même titre que la Cour des Comptes et en vertu de la Loi constitutionnelle de 2008. De plus, de nombreux rapports parlementaires publiés depuis plusieurs décennies ont contribué au débat public en éducation. Or, malgré cela, le rôle du Parlement dans le cadre global d'évaluation est souvent jugé insuffisant (de Maury 1998 à Pons 2011).

✓ Haut Conseil à l'intégration (HCI)

410. Sa contribution à l'évaluation du système éducatif se limite aux questions liées à l'intégration et à l'immigration.

Annexe n° 3.4.

• **Acteurs « secondaires » : observatoires et réseaux d'expertise**

411. Dans la mise en œuvre de l'évaluation systémique, différentes organisations, notamment syndicales et associatives, jouent un rôle de second plan, bien que certaines d'entre elles soient composées d'acteurs clés du système scolaire.

La position secondaire de ces acteurs s'explique, d'abord, par le fait qu'ils n'ont reçu aucun mandat d'évaluation du système de la part des acteurs principaux et interviennent donc de leur propre initiative, parallèlement aux dispositifs nationaux. Aussi n'utilisent-ils pas nécessairement les techniques classiques d'évaluation.

▪ *Observatoires*

412. L'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) produit un ensemble d'études qui éclairent la décision et le débat publics (*France-Portrait Social, Données sociales, Economie et Statistiques...*).

413. La participation limitée des associations de parents d'élèves a fait l'objet de commentaires. La Commission du débat national sur l'avenir de l'École s'était exprimée en faveur d'une meilleure participation des parents au pilotage du système éducatif, jugeant les conseils départementaux, académiques et nationaux insuffisants en la matière (*cf.* rapport de la Commission Thélot, chapitre 7). Néanmoins, la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) contribue à l'évaluation systémique par l'intermédiaire des enquêtes annuelles que son Observatoire des parents d'élèves mène à raison de deux vagues par an, depuis 1996. On y suit l'opinion d'un échantillon représentatif de parents sur des sujets relatifs aux enjeux courants du système éducatif, à partir de questions barométriques et de celles liées à l'actualité de l'École. Les points clés de la 28^e édition de l'Observatoire, présentée en octobre 2009, étaient : « la perception de l'avenir et des risques à l'École », « le déroulement de la rentrée scolaire » et « la perception des réformes et les priorités en matière d'éducation » (*cf.* PEEP 2009).

414. Certains observatoires syndicaux font intervenir une large palette d'acteurs. Ainsi, l'Observatoire des pratiques de presse lycéenne, fondé en 1998 et animé par une association indépendante de

jeunes journalistes, est composé d'organisations syndicales de parents d'élèves, d'enseignants, de chefs d'établissements et de chercheurs, ainsi que du Syndicat général de l'éducation nationale CFDT, de la Ligue de l'enseignement (une confédération d'associations françaises d'éducation populaire et laïque) et de la Ligue des Droits de l'Homme, entre autres. Il mène des travaux communs qui permettent « de dresser régulièrement des constats quant aux conditions d'exercice de la liberté d'expression des journalistes lycéens ». L'Observatoire fonde sa légitimité et son importance sur le fait que les règlements en vigueur autorisent les lycéens à réaliser des journaux sans autorisation ni contrôle préalable des personnels de direction de l'établissement. Il organise des enquêtes auprès des rédactions lycéennes, analyse leurs résultats et publie ses recommandations destinées à « améliorer le cadre d'existence des journaux lycéens » (cf. site officiel).

415. Des associations non syndicales disposent également d'observatoires prenant part à l'évaluation du système éducatif. L'Observatoire des Zones Prioritaires (OZP), créé en 1990, rassemble différents acteurs de l'École. Il se donne pour mission de promouvoir la réflexion sur les dispositifs d'éducation prioritaire et sur la lutte contre l'échec scolaire et l'exclusion dans les territoires d'intervention de la politique de la ville. L'OZP s'appuie sur divers outils d'information et de communication, allant des comptes rendus et actes de journées annuelles jusqu'aux forums d'échanges, en passant par les fiches sur l'éducation prioritaire, une revue de presse quotidienne et une mise en ligne de rapports et études (cf. site officiel). Un autre observatoire, composé majoritairement de chercheurs de diverses disciplines, effectue un travail d'information et d'analyse sur les inégalités, y compris dans le milieu scolaire. En effet, l'Observatoire des inégalités met à disposition du public des documents d'information et publie des analyses, dans le but de susciter le débat sur la question qui le préoccupe. Il possède une plateforme d'études sur les discriminations et publie régulièrement un panorama intitulé *L'État des inégalités en France*. Le n° 2 de ses *Dossiers*, publié en mars 2009, portait, entre autres, sur la situation des jeunes immigrés à l'École française (cf. site officiel).

- *Réseaux d'expertise*

416. Moins nombreux, les réseaux d'expertise regroupent toutefois une variété de structures.

<p>Certaines de ces institutions interviennent dans l'évaluation de l'École à la demande de l'État, tandis que les autres agissent de manière indépendante. La majorité d'entre elles ne font que ponctuellement de l'évaluation de l'éducation.</p>

417. L'Académie Nationale de Médecine, fondée en 1820, est une institution indépendante, en ceci que ses membres sont élus par leurs pairs. Toutefois, elle est placée sous la protection du Président de la République et sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale (pour ce qui est des frais du fonctionnement administratif). Son rôle principal se résume à la prise de position dans le domaine de la santé publique ; ses méthodes de travail incluent des communications scientifiques et des revues générales hebdomadaires, de même que les rapports de différents groupes de travail et de commissions permanentes. En janvier et mars 2010, l'Académie a publié deux rapports concernant l'éducation : l'un sur les problèmes posés par l'organisation du temps scolaire en France, l'autre sur la situation actuelle de l'éducation à la santé à l'école élémentaire (cf. Bulletin, tome 194, n° 1 et 3).
418. L'Académie des sciences donne des avis autorisés sur l'organisation de la recherche, de la formation à la recherche et de l'enseignement scientifique, ainsi que sur l'application des acquis de la recherche scientifique à l'éducation (rythmes scolaires, programmes scientifiques, méthodes pédagogiques).

419. Fondation de coopération scientifique, l'École d'Économie de Paris (PSE) regroupe différents laboratoires de recherche dans des domaines interdisciplinaires des sciences sociales. Le 11 janvier 2010, la PSE a publié, pour le Haut Commissaire à la Jeunesse, son rapport final d'évaluation du dispositif « mallette des parents ». Expérimenté en 2008 dans l'Académie de Créteil, ce dispositif a été étendu à la rentrée 2010, prioritairement aux établissements du programme CLAIR. Il a pour objectif d'accompagner les parents de collégiens dans leur rôle de premiers éducateurs de leurs enfants et de facteur essentiel de réussite scolaire mais aussi de prévention de l'absentéisme et de la violence à l'école. Le rapport de la PSE a mis en avant des « résultats très encourageants » de l'expérimentation et a constaté un « surcroît d'implication des parents volontaires, auprès de l'institution scolaire », de même qu'une « plus forte implication » de leur part auprès de leurs enfants à la maison (cf. PSE 2010).
420. Se voulant « espace de réflexion, libre et indépendant de toute contrainte politique et économique », l'association Institut Montaigne (IM) dispose de groupes de travail réunissant des représentants de la société civile (intellectuels, chercheurs, chefs d'entreprises, experts, personnalités qualifiées, etc.). Elle traite des sujets très divers, tels que les finances publiques, la réforme de l'État, la santé, la justice, mais aussi l'éducation et l'enseignement supérieur, en s'appuyant principalement sur l'étude d'expériences étrangères pertinentes (cf. site officiel). Qu'ils se présentent sous forme d'avis d'experts (*Écoles primaires en ZEP : faire plus et différemment* en 2006 ; *Vaincre l'échec à l'école primaire* en 2010) ou de celle de rapports d'évaluation (cf. *Première évaluation de l'impact des Orchestres à l'école*, 2010), les travaux de l'Institut, en général assez synthétiques, émanent tant de ses membres que de chercheurs externes.

Chapitre 5 : L'évaluation des enseignants

Annexe n° 5.1.

- **Formation et modes de recrutement des personnels enseignants**

421. Depuis la rentrée scolaire 2010/2011, la réforme dite de la « mastérisation » est en cours. Elle a pour objectif principal de rehausser le niveau de recrutement des enseignants des premier et second degrés. Avant de se présenter aux concours*, ceux-ci doivent désormais obtenir (ou être en train de compléter) un diplôme de master 2 à l'Université. Des compétences pré-requises en langues et informatique sont également demandées aux candidats. Après avoir réussi les concours et validé leurs masters 2, les candidats sont affectés dans les établissements pour un stage de professionnalisation pendant un an. Ils y accomplissent des tâches d'enseignement en situation de pleine responsabilité d'une classe (dans les écoles élémentaires) ou de plusieurs classes (dans le second degré). Des actions de formation (à la conduite de classe, à la gestion des situations conflictuelles et à la prévention de la violence) leur sont proposées ponctuellement dans le but de consolider leurs compétences professionnelles et pédagogiques. Un tuteur désigné parmi les enseignants confirmés les conseille et les aide dans la préparation de séquences, entre autre. Ces deux formes d'appui – formation et tutorat – font parfois l'objet de critiques. Les inspections générales ont mis l'accent sur l'organisation et le contenu des formations, qui devraient être revus. Quant au tutorat, le dispositif est jugé chronophage ; des problèmes de compatibilité des emplois du temps et des difficultés de mobilisation des tuteurs ont été signalés, bien que les enseignants stagiaires reconnaissent majoritairement l'apport du tuteur comme élément clé de leur année de professionnalisation. Aussi, les modalités d'affectation des stagiaires, notamment celles des remplacements longs sur congés de maladie ou de maternité, présentent d'importants inconvénients (cf. IGEN/IGAENR 2011, note n° 2).
422. À l'issue de l'année de professionnalisation, les stagiaires sont titularisés et intégrés dans les « corps* » des professeurs, s'ils sont évalués positivement. Comme pour les autres fonctionnaires, les corps de personnels enseignants des premier et second degrés correspondent à des statuts,

attributions et grilles salariales. Les candidats à un emploi dans les établissements privés catholiques sont tenus de se faire délivrer par une commission compétente, au cours du second semestre de leurs études de master 2, un accord obligatoire dit « collégial », qui garantit aux futurs lauréats des concours une nomination en qualité d'enseignants-stagiaires, puis un emploi.

423. La grande majorité des enseignants français sont des agents titulaires, fonctionnaires de l'État. Dans les écoles, collèges et lycées publics, certains agents sont non titulaires. Leur statut peut être celui de contractuel ou de vacataire. Concernant les contractuels, un contrat à durée déterminée (CDD) leur est proposé d'abord, puis éventuellement transformé en contrat à durée indéterminée (CDI). Quant aux vacataires, ils sont recrutés directement par les chefs d'établissement et rémunérés selon un taux horaire fixé par arrêté ministériel. Dans les établissements privés sous contrat avec l'État, il existe deux principaux statuts administratifs des enseignants. Ils dépendent du type de contrat accordé à l'établissement. Le *contrat simple* est réservé aux établissements du premier degré ouverts au moins depuis cinq ans, qui répondent aux exigences de salubrité et organisent leurs enseignements par référence aux programmes et aux horaires de l'enseignement public. Les enseignants y sont majoritairement des *maîtres agréés*, qui sont des salariés de droit privé. Le *contrat d'association*, qui est en train de se généraliser, impose des conditions plus restrictives que le contrat simple : un besoin scolaire reconnu doit exister, les locaux doivent être appropriés et les enseignements dispensés selon les règles et programmes de l'enseignement public. La plupart des enseignants y détiennent le statut de *maître contractuel*, agent de droit public.
424. Tandis que les non-titulaires sont recrutés hors concours ou parmi les retraités de l'éducation nationale, les candidats à la titularisation, pendant leur cursus de master 2 ou après l'obtention du diplôme, passent les concours de recrutement. La nature de ces derniers dépend du type d'établissement auquel ils prédestinent les postulants (public ou privé), du niveau d'enseignement (élémentaire ou secondaire) et de la discipline enseignée (pour le second degré uniquement). Les agrégés doivent avoir obtenu leur master au moment de la publication des « résultats de l'admissibilité », autrement dit, de la dernière phase du concours, comprenant en général des épreuves orales et un entretien avec le jury.
425. Au niveau élémentaire, les futurs enseignants sont polyvalents et préparent le concours des professeurs des écoles (CRPE), de l'enseignement privé ou public. Ce concours est déconcentré, ce qui signifie qu'il est organisé par les rectorats* d'académie* et qu'il donne lieu, en cas de réussite, à une affectation au sein de l'académie organisatrice. Depuis 1990, une fois titularisés, les lauréats sont intégrés dans le corps des professeurs des écoles, qui se substitue progressivement à celui des instituteurs. Dans le second degré, les concours sont nationaux : ils sont donc organisés par le ministère et peuvent conduire à un recrutement sur l'ensemble du territoire national, au sein de la métropole ou dans les collectivités d'outre-mer.
426. Spécialistes de disciplines, les candidats à l'enseignement dans les collèges et lycées publics passent les concours qui leur permettent d'intégrer les corps suivants :
- *professeurs agrégés* (enseignant en général dans les classes de lycée) et des *professeurs de chaires supérieures* (affectés dans les classes préparatoires aux grandes écoles des établissements du second degré) : concours d'agrégation de l'enseignement du second degré ;
 - *professeurs certifiés* : CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) pour les disciplines générales et CAPET (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique) pour les disciplines techniques ;
 - *professeurs d'éducation physique et sportive* : CAPEPS (Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive) ;
 - *professeurs de lycée professionnel* : CAPLP (Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel).
427. Dans le second degré privé sous contrat d'association, les candidats se présentent aux CAFEP (Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement dans les établissements d'enseignement privés

du 2nd degré sous contrat). Ces concours sont analogues à ceux d'enseignement public (CAFEP/CAPES, CAFEP/CAPET, etc.) et se déroulent dans des conditions identiques (les épreuves et les horaires sont les mêmes, ainsi que les jurys en charge de la correction).

428. En outre, les concours peuvent être externes et internes (ces derniers permettent aux enseignants déjà en poste de changer de corps ou, à certains enseignants non titulaires, de s'engager dans la voie de la titularisation). Dans certaines disciplines seulement, il existe un « troisième concours », ouvert aux candidats qui répondent à des conditions particulières d'expérience professionnelle acquise dans le secteur privé, mais qui sont dispensés de pré-requis en termes de niveau de qualification.

Annexe n° 5.2.

• Acteurs de l'évaluation des enseignants stagiaires

429. Concernant les *professeurs stagiaires de l'enseignement public*, un arrêté publié en 2010 régit les modalités de leur évaluation (cf. arrêté du 12 mai 2010, JORF n° 0164 du 18 juillet 2010, textes n° 3, 4 et 5). L'évaluation des *stagiaires de l'enseignement privé sous contrat* est régie par un texte particulier (cf. arrêté du 19 octobre 2010, JORF n° 0261 du 10 novembre 2010) et se déroule selon les mêmes modalités que celle des stagiaires dans le secteur public. Pour les candidats à l'intégration dans le *corps des professeurs des écoles* et dans les *corps à gestion déconcentrée* du secondaire, l'évaluation est présentée dans le diagramme suivant.



430. Les stagiaires sont évalués par un jury académique (point 3 du diagramme) composé de 3 à 6 membres nommés, par le recteur, parmi :
- les IEN-CCPD et IA-IPR (pour les professeurs des écoles stagiaires) ;
 - les membres des corps d'inspection et les chefs d'établissement (pour les autres).
431. Le jury se prononce sur le fondement du référentiel de compétences en vigueur, après avoir pris connaissance de l'avis :
- de l'IEN désigné à cet effet (pour les professeurs des écoles). Son avis est établi après consultation du rapport du tuteur auprès duquel le fonctionnaire stagiaire a effectué son stage ;
 - d'un membre des corps d'inspection de la discipline désigné à cet effet (pour les professeurs stagiaires des corps à gestion déconcentrée). Son avis est également établi après consultation du rapport du tuteur mais aussi de l'avis du chef de l'établissement auprès duquel le fonctionnaire stagiaire a effectué son stage.

432. Enfin, l'évaluation des *professeurs agrégés stagiaires* est assurée par un **IGEN** ou, le cas échéant, par un **IA-IPR** de la discipline concernée, ou encore par un membre titulaire du corps des **professeurs agrégés** désigné par l'**IGEN doyen** du groupe de la discipline concernée. Le rapport d'inspection est assorti d'un rapport ou d'un avis établi par le **chef d'établissement**.

Annexe n° 5.3.

- **Référentiel de « compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier »**

433. L'actuel référentiel de compétences utilisé dans l'évaluation des stagiaires est un document annexé à l'arrêté ministériel du 12 mai 2010 et intitulé « compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier » (*cf.* plus bas). Un document plus ancien concerne l'ensemble des personnels enseignants exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel (*cf. infra*, annexe n° 5.2). Le premier document est composé de dix compétences, à la fois professionnelles/administratives et disciplinaires, à acquérir au cours de la formation. Chacune d'entre elles se décline en « connaissances », « capacités » et « attitudes ». Elles doivent faire l'objet d'une évaluation au plus tard lors de la titularisation. Force est de constater que la réglementation relative à l'évaluation des stagiaires se contente d'indiquer les modalités organisationnelles larges (la composition du jury, par exemple) sans préciser pour autant *comment* l'acquisition de ces compétences par le stagiaire doit être évaluée. Ceci s'explique en partie par le fait que l'avis du jury de titularisation se fonde sur le rapport du tuteur, qui est censé suivre le candidat dans la réalisation de différentes activités durant l'année de professionnalisation.

- **Référentiel de « compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier »**

L'arrêté du 12 mai 2010, JORF n°0164 du 18 juillet 2010 (document annexé) :

1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Connaissances : Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- les institutions (État et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;
- les grands principes du droit de la fonction publique et du code de l'Éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligation de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;
- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;
- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

- Capacités** : Le professeur est capable :
- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
 - de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
 - de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
 - de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
 - de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
 - de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.
- Aptitudes** : Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :
- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
 - à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
 - à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
 - à respecter les élèves et leurs parents ;
 - à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
 - à respecter, à sensibiliser et faire respecter les droits et devoirs en matière d'usage du numérique dans la société de l'information ;
 - à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
 - à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer

Dans son usage de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral, le professeur doit être exemplaire quelle que soit sa discipline. Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer simplement son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.

Connaissances : Tout professeur possède les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe).

Le professeur des écoles connaît en outre :

- les mécanismes d'apprentissage du langage en maternelle et le développement des capacités d'expression orale tout au long de la scolarité primaire ;
- les mécanismes d'apprentissage de la lecture et ses obstacles ;
- les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture ;
- les règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire.

Capacités : Le professeur est capable :

- de repérer les obstacles à la lecture, les déficiences du langage oral et écrit en identifiant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves ;
- de construire des séquences d'enseignement qui visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite des élèves ;
- de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral :
 - . avec les élèves, au cours des apprentissages (transmission des connaissances, organisation du travail en classe et du travail personnel à fournir, etc.),
 - . avec les parents, au cours des échanges personnalisés ou collectifs.

Aptitudes : Le souci d'amener les élèves à maîtriser la langue conduit le professeur :

- à intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ;
- à veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral.

3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement.

Le professeur a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignements.

Il possède aussi une solide culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves. Il pratique au moins une langue vivante étrangère.

Connaissances : Le professeur des écoles connaît :

- les objectifs de l'école primaire et du collège ;
- les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire.

Le professeur des lycées et collèges :

- connaît les objectifs de l'école primaire, du collège et du lycée ;
- maîtrise l'ensemble des connaissances dans sa ou ses disciplines et élargit sa culture aux disciplines connexes ;
- situe sa ou ses disciplines, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent.

Capacités : Le professeur des écoles est capable :

- d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ;
- de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ;
- d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.).

Le professeur du second degré est capable d'organiser l'enseignement de sa discipline en cohérence avec les autres enseignements.

Aptitudes : La maîtrise scientifique et disciplinaire du professeur le conduit à :

- une attitude de rigueur scientifique ;
- à participer à la construction d'une culture commune des élèves.

4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

Le professeur est un spécialiste de l'enseignement de sa ou de ses disciplines, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier ; il est capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il sait prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment.

Le professeur peut être appelé à participer aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage et être formé en conséquence.

Connaissances : Le professeur connaît :

- les objectifs à atteindre pour un niveau donné, dans le cadre de son enseignement ou de son domaine d'activité ;
- les programmes d'enseignement et les principales ressources, notamment numériques, qui le concernent à tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés ;
- les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus d'apprentissage des élèves et les obstacles possibles à ces processus ;
- les différents supports et les outils notamment numériques nécessaires à la conception et à la mise en œuvre des apprentissages.

Capacités : Le professeur est capable :

- de définir des objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels ;
- de raisonner en termes de compétences ;
- de mettre en œuvre une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle ;
- de mettre en œuvre une progression différenciée selon les niveaux des élèves ;
- de s'appuyer sur ses connaissances des processus d'apprentissage des élèves et de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ;
- d'intégrer dans son enseignement l'usage des technologies numériques ;
- de prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique ;
- d'intégrer dans son enseignement la prévention des risques professionnels.

Aptitudes : Le professeur est conduit :

- à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines ;
- à construire des activités permettant d'acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines ;
- à mettre sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires ;
- à apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires numériques ou non et livres du professeur associés, ressources documentaires numériques ou non, logiciels d'enseignement, etc.).

5. Organiser le travail de la classe

Le professeur sait faire progresser tous les élèves d'une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; ses exigences portent sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail personnel et collectif.

Connaissances : L'École est partie prenante dans la formation des futurs citoyens. À ce titre, elle doit dispenser les règles du vivre-ensemble, inciter à la tolérance et au respect d'autrui. Cette mission d'éducation suppose que l'école est elle-même un lieu où la violence est exclue. À cette fin, il est essentiel que les futurs professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation disposent des connaissances de base en matière de gestion des groupes et des conflits.

Capacités : Le professeur est capable :

- de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits, de développer la participation et la coopération entre élèves ;
- d'organiser l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues ;
- d'organiser les différents moments d'une séquence ;
- d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions, vérification des consignes, etc.).

Aptitudes : Dans toute situation d'enseignement, le professeur veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités.

6. Prendre en compte la diversité des élèves

Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.

Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin.

Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neurosciences.

Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

Connaissances : Le professeur connaît :

- les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ;
- les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap.

Capacités : Le professeur est capable :

- de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;
- de déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ;
- d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) en s'appuyant notamment sur les outils numériques à sa disposition et à celle des élèves ;
- dans le premier degré, de contribuer, avec les personnels qualifiés, à la mise en œuvre des aides spécialisées ;

- au lycée de mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé ;
- de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation », d'un « projet d'accueil individualisé » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication.

Aptitudes : Le professeur veille :

- à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ;
- à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.

7. Évaluer les élèves

Le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus.

Connaissances : Le professeur connaît :

- les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer ainsi que les usages qui peuvent en être faits ;
- les principes et outils de validation et de certification.

Capacités : Le professeur est capable :

- de comprendre les fonctions de l'évaluation ;
- de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage, c'est-à-dire :
 - . définir le niveau d'exigence de l'évaluation,
 - . utiliser différentes méthodes d'évaluation (tests, feuilles de positions, grilles d'observation, etc.),
 - . adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener,
 - . expliciter les consignes, guider les élèves dans la préparation de l'évaluation,
 - . expliciter les critères de notation,
 - . analyser les réussites et les erreurs constatées,
 - . concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;
- de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation ;
- de pratiquer la validation des acquis, l'évaluation certificative (examens, contrôle en cours de formation, compétences linguistiques incluses dans le cadre européen commun de référence pour les langues, paliers de validation du socle commun, B2i, etc.).

Aptitudes : Le professeur pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :

- il mesure ses appréciations ;
- il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;
- il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

Tout professeur est concerné par l'usage des outils numériques et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Au sortir de sa formation universitaire il doit avoir acquis les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des techniques de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle.

Les connaissances et les capacités attendues sont celles relatives aux compétences du certificat informatique et internet de niveau 2 « enseignant », attesté dans le cadre du master.

Connaissances : Le professeur maîtrise :

- les connaissances relatives aux compétences inscrites dans le référentiel du C2i de niveau 2 « enseignant » ;
- les droits et devoirs liés aux usages des Tic.

Capacités : Le professeur est capable de :

- concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage s'appuyant sur les outils et ressources numériques ;
- participer à l'éducation aux droits et devoirs liés aux usages des technologies de l'information et de la communication ;
- s'impliquer dans l'éducation à un usage civique, éthique et responsable des réseaux numériques ouverts sur l'internet et à leurs risques et dangers éventuels ;
- utiliser les Tic et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances ;
- travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif.

Aptitudes : Le professeur observe une attitude :

- critique vis-à-vis de l'information disponible ;
- réfléchie et responsable dans l'utilisation des outils interactifs exigée des élèves.

Il actualise ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel.

9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

Le professeur participe à la vie de l'école ou de l'établissement. Il contribue également à la vie de l'institution scolaire à l'échelle de la circonscription du premier degré, du département, de l'académie ou même à celle du territoire national en participant à la formation initiale et continue des professeurs.

Il travaille avec les équipes éducatives de l'école et de ses classes ainsi qu'avec des enseignants de sa ou de ses disciplines. Le conseil des maîtres à l'école, le conseil pédagogique au collège ou au lycée constituent des instruments privilégiés du travail en équipe.

Le professeur coopère avec les parents et les partenaires de l'école.

Il aide l'élève à construire son projet d'orientation.

Connaissances : Le professeur connaît :

- le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves ;
- les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école avec lesquels il est amené à travailler ;
- pour ce qui le concerne, les conventions et protocoles liant le ministère de l'Éducation nationale à d'autres ministères ou organismes ;
- les dispositifs d'aide à l'insertion des élèves ;
- les procédures d'orientation et les différentes voies dans lesquelles les élèves peuvent s'engager.

Capacités : Le professeur est capable :

- d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement, notamment :
 - . dans le domaine de la programmation des enseignements,
 - . dans le domaine de l'évaluation (supports et échelles d'évaluation harmonisés, livrets scolaires, bulletins trimestriels, etc.) ;
 - . dans le domaine de l'orientation,
 - . dans le domaine de l'aide et de l'insertion des élèves, en collaboration avec les autres personnels (professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation, enseignants du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (Rased), personnels d'orientation et du secteur médico-social, etc.),
 - . dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle par la connaissance des principaux partenaires (professionnels et établissements relevant du ministère chargé de la Culture, collectivités territoriales, associations),
 - . dans le domaine des partenariats éducatifs avec les services de l'État (culture, emploi, justice, police, environnement et développement durable, défense, etc.) ;
- de communiquer avec les parents :
 - . en contribuant à l'établissement d'un dialogue constructif dans le but de les informer sur les objectifs de son enseignement ou de son activité, de rendre compte des évaluations dans un langage adapté, d'examiner les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier,
 - . en mobilisant ses connaissances dans le domaine de l'orientation pour aider l'élève et ses parents dans l'élaboration d'un projet professionnel ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- d'utiliser les possibilités offertes par les services éducatifs installés auprès des musées et autres institutions culturelles, notamment dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle ;
- de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs ;
- de travailler via les réseaux numériques professionnels ;
- de s'impliquer dans des tâches de formation.

Aptitudes : Le professeur observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale.

10. Se former et innover

Le professeur met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier.

Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

Connaissances : Le professeur connaît l'état de la recherche :

- dans sa discipline ;
- dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.).

Le professeur connaît la politique éducative de la France.

Capacités : Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

Aptitudes : Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question.

Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques.

Référentiel de compétences extrait de la circulaire portant sur la mission du professeur exerçant en collège et lycée

La circulaire n° 97-123 du 23/05/1997, relative à la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1490.pdf

I. EXERCER SA RESPONSABILITÉ AU SEIN DU SYSTÈME ÉDUCATIF

En fin de formation initiale le professeur connaît ses droits et obligations. Il est capable de :

Situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation

Le service public d'éducation est « conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances » (article 1^{er} de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, RLR 501-0). Cela nécessite que le professeur sache, pour des élèves très divers, donner sens aux apprentissages qu'il propose. Il permet ainsi l'acquisition de savoirs et de compétences et contribue également à former de futurs adultes à même d'assumer les responsabilités inhérentes à toute vie personnelle, sociale et professionnelle et capables « d'adaptation, de créativité et de solidarité » (rapport annexé à la loi du 10 juillet 1989).

Contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif

Le professeur doit être à même de mesurer les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système. Il doit également connaître les textes essentiels concernant l'organisation du service public de l'éducation, ses évolutions et son fonctionnement. Il pourra ainsi se comporter en acteur du système éducatif et favoriser son adaptation en participant à la conception et la mise en œuvre d'innovations, de nouveaux dispositifs, de nouveaux programmes et diplômes.

Conscient des enjeux que représente, pour ses élèves, la continuité de l'action éducative, il participe aux actions conduites pour faciliter les transitions entre les différents cycles d'enseignement.

Capable d'aider ses élèves à atteindre les objectifs du cycle dans lequel ils sont scolarisés, il doit aussi participer à la délivrance des diplômes de l'éducation nationale.

Il est également formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel.

II. EXERCER SA RESPONSABILITÉ DANS LA CLASSE

En fin de formation initiale, le professeur doit, pour être capable d'enseigner, conformément à son statut, une ou plusieurs disciplines ou spécialités :

Connaître sa discipline

Si, en fin de formation initiale, il ne peut être en mesure de mobiliser toute l'étendue des connaissances de sa (ou ses) discipline(s) d'enseignement, il doit en maîtriser les notions fondamentales et pouvoir en mettre en œuvre les démarches spécifiques.

Ceci implique qu'il sache situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent. Il a réfléchi à la fonction sociale et professionnelle de sa discipline, à sa dimension culturelle et à la manière dont elle contribue à la formation des jeunes. La culture qu'il a acquise, disciplinaire et générale, lui permet de situer son domaine d'enseignement par rapport aux autres champs de la connaissance.

Il sait choisir et organiser les connaissances essentielles et les concepts fondamentaux nécessaires à la structuration du savoir mais aussi choisir et mettre en œuvre les démarches pédagogiques liées à ces connaissances, en fonction des élèves qu'il a en charge.

Conscient du caractère global et de la cohérence que doit avoir la formation de l'élève, il a une connaissance précise des différents niveaux auxquels sa discipline est enseignée et de leur articulation. Il a repéré des convergences et des complémentarités avec d'autres disciplines ainsi que des différences de langage et de démarche. Il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste. Il évite ainsi que ne se développe chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes.

Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, il a une responsabilité dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves.

Enfin, conscient de la nécessité de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière pour compléter et actualiser ses connaissances, améliorer ses démarches et développer ses compétences, il est informé des différents supports de ressources documentaires, des modalités pour y accéder ainsi que des ressources de formation auxquelles il peut faire appel.

Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage

En fin de formation initiale, le professeur est capable de concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel.

L'élaboration de ce projet implique qu'il sache, dans le cadre des programmes et à partir des acquis et des besoins de ses élèves, fixer les objectifs à atteindre et déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des méthodes ainsi que des savoirs et savoir-faire prescrits.

Elle suppose également qu'il s'informe des choix arrêtés par les autres professeurs de la classe et de sa discipline et en tienne compte.

Pour chaque séquence, il définit, dans le cadre de sa progression, le (ou les) objectif(s) à atteindre, sélectionne les contenus d'enseignement, prévoit des démarches et situations variées favorables à l'apprentissage, adaptées aux objectifs qu'il s'est fixés et à la diversité de ses élèves.

Il prévoit la succession des différents moments d'une séquence et en particulier l'alternance des temps de recherche, de tri et de synthèse d'informations en utilisant, de manière appropriée, les différents supports, outils et techniques qu'il a choisis.

Il est préparé à tirer parti des possibilités offertes par les technologies d'information et de communication. Il sait prévoir l'utilisation du centre de documentation et d'information, se servir des équipements nécessaires à l'enseignement de sa discipline ainsi que des salles spécialisées.

Il sait, en un langage clair et précis, présenter aux élèves l'objectif et les contenus d'une séquence, les modalités du travail attendu d'eux et la manière dont les résultats seront évalués. Il sait également être à l'écoute et répondre aux besoins de chacun.

Il conçoit et met en œuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence. Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés.

Il sait l'importance à accorder à l'évaluation d'une séquence d'enseignement dans le souci d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique. Il s'attache à analyser les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus. Il en tient compte pour préparer la suite et modifier éventuellement le projet initial et le calendrier prévus.

Conscient de l'importance, pour les élèves, d'une cohérence éducative résultant de pratiques convergentes au sein de l'équipe enseignante, il confronte ses pratiques à celles de ses collègues dans le cadre de concertations, notamment lors des conseils d'enseignement, et avec l'aide de l'équipe de direction et des corps d'inspection.

Dans les voies de formation qui incluent des stages ou des périodes de formation en entreprise, il sait analyser les référentiels des diplômes, veiller à l'articulation de la formation donnée dans l'établissement et en milieu professionnel, participer à la mise en place, au suivi et à l'évaluation en relation avec les autres partenaires de la formation.

Savoir conduire la classe

Les compétences acquises par le professeur en fin de formation initiale doivent lui permettre, dans des contextes variés, de conduire la classe en liaison avec l'équipe pédagogique.

Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous.

Maître d'œuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés, il s'attache en permanence à leur en faire comprendre le sens et la finalité.

Dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires pour que le professeur assume pleinement sa fonction : communiquer l'environnement d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, obtenir leur adhésion aux règles collectives, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. Il est attentif aux tensions qui peuvent apparaître. Il exerce son autorité avec équité.

Il sait susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue les objectifs de travail. Il favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage.

Il s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité, à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leurs talents, à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe.

Il fait preuve d'ouverture, il peut modifier la démarche choisie initialement. Il est préparé à s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif.

Il est capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves, de tirer le meilleur parti de leurs réussites, et de leur apporter conseils et soutien personnalisés avec le souci de les rendre acteurs de leur progression. Il veille à la gestion du temps en fonction des activités prévues, des interventions et difficultés des élèves ainsi que des incidents éventuels de la classe.

Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix. Il sait choisir le registre de langue approprié ; ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction des activités proposées et de la réceptivité des élèves.

Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe.

III. EXERCER SA RESPONSABILITÉ DANS L'ÉTABLISSEMENT

Le professeur exerce le plus souvent dans un établissement public local d'enseignement, ou bien dans un établissement privé sous contrat d'association. Il est placé sous l'autorité du chef d'établissement.

Le professeur a le souci de prendre en compte les caractéristiques de son établissement et des publics d'élèves qu'il accueille, ses structures, ses ressources et ses contraintes, ses règles de fonctionnement. Il est sensibilisé à la portée et aux limites des indicateurs de fonctionnement et d'évaluation des établissements.

Il est partie prenante du projet d'établissement qu'il contribue à élaborer et qu'il met en œuvre, tel qu'il a été arrêté par le conseil d'administration, avec l'ensemble des personnels et des membres de la communauté éducative.

Un professeur n'est pas seul ; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets. Il a le souci de confronter ses démarches, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence, avec celles de ses collègues. Il peut solliciter leur aide, ainsi que le conseil et l'appui des équipes de direction et des corps d'inspection.

Il sait quel rôle jouent dans l'établissement tous ceux qui, quel que soit leur emploi, participent à son fonctionnement.

Il connaît les différentes instances de concertation et de décision, il est conscient des responsabilités qu'il y exerce ou peut être appelé à y exercer. Il sait qu'il a à participer à l'élaboration de la politique de l'établissement.

Le professeur est attentif à la dimension éducative du projet d'établissement, notamment à l'éducation à la citoyenneté, et ce d'autant plus que l'établissement est parfois le seul lieu où l'élève trouve repères et valeurs de référence.

Il connaît l'importance du règlement intérieur de l'établissement et sait en faire comprendre le sens à ses élèves. Il est capable de s'y référer à bon escient. De même, il connaît et sait faire respecter les règles générales de sécurité dans l'établissement.

Le professeur doit pouvoir établir un dialogue constructif avec les familles et les informer sur les objectifs de son enseignement, examiner avec elles les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités de remédiation, conseiller, aider l'élève et sa famille dans l'élaboration du projet d'orientation.

Il participe au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves en collaboration avec les autres personnels, d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Au sein des conseils de classe, il prend une part active dans le processus d'orientation de l'élève.

Il connaît les responsabilités dévolues aux professeurs principaux.

Il est préparé à établir des relations avec des partenaires extérieurs auprès desquels il peut trouver ressources et appui pour son enseignement comme pour réaliser certains aspects du projet d'établissement.

Dans un cadre défini par l'établissement, et sous la responsabilité du chef d'établissement, il peut être appelé à participer à des actions en partenariat avec d'autres services de l'Etat (culture, jeunesse et sports, santé, justice, gendarmerie, police...), des collectivités territoriales et des pays étrangers, des entreprises, des associations et des organismes culturels, artistiques et scientifiques divers. Il est capable d'identifier les spécificités des apports de ces partenaires.

CONCLUSION

Pour être en mesure d'assumer la mission qui lui est confiée : instruire, contribuer à l'éducation et à l'insertion sociale et professionnelle des élèves qui lui sont confiés, le professeur doit avoir bénéficié d'une formation et acquis des compétences relatives à chacun des trois aspects de sa mission.

Cependant, la pleine acquisition de compétences aussi complexes et diversifiées exige du temps et doit s'inscrire dans la durée, sur l'ensemble d'une carrière qui permettra l'affirmation progressive d'un style personnel dans l'exercice du métier. A cette fin, il est nécessaire que le professeur possède en fin de formation initiale l'aptitude à analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il exerce. Il doit savoir que la nature des tâches susceptibles de lui être confiées, conformément aux dispositions réglementaires, peut varier au cours de sa carrière : contribution aux actions de formation continue d'adultes, à la formation des enseignants, aux actions d'adaptation et d'intégration scolaires, et aux formations en alternance.

Il doit être capable de prendre en compte les évolutions du métier résultant de l'évolution du contexte éducatif et la politique conduite en matière d'éducation. La formation initiale a développé son attention aux innovations ; il a le souci de mettre à profit les évaluations qui en sont faites pour infléchir son action.

La formation initiale du professeur doit s'inscrire dans une double finalité : la première est de conduire le futur professeur à prendre la mesure de sa responsabilité en l'aidant à identifier toutes les dimensions du métier ; la seconde est de lui donner le goût et la capacité de poursuivre sa formation, pour lui permettre à la fois de suivre les évolutions du système éducatif et de sa discipline et d'adapter son action aux élèves, très divers, qui lui seront confiés au cours de sa carrière.

Annexe n° 5.4

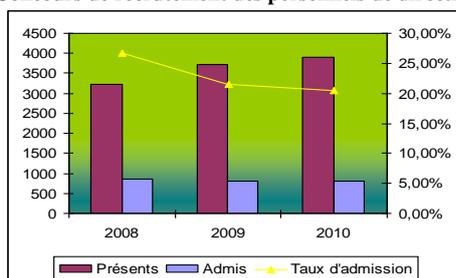
• Compétences des évaluateurs des enseignants

434. L'évaluation administrative est, comme nous l'avons dit, à la charge du chef d'établissement, qui peut être remplacé par son adjoint. Chaque inspecteur en charge de l'évaluation des enseignants du premier degré (IEN-CCPD) est, rappelons-le, responsable d'une circonscription de son département et, par conséquent, des écoles qui y appartiennent (il exerce sous l'autorité des directeurs académiques des services de l'éducation nationale – DASEN). Les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), les inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'enseignement technique et professionnel (IEN-ET) et de l'inspection et de l'orientation (IEN-IO) sont répartis par académie et y exercent sous l'autorité directe des recteurs. La mission d'évaluation des enseignants leur est confiée en fonction de leur champ disciplinaire. Fonctionnaires de l'État, les inspecteurs disposent de diplômes et formations correspondant aux corps de la fonction publique auxquels ils appartiennent.

▪ *Chefs d'établissement*

435. Ils sont recrutés soit parmi les personnels enseignants confirmés qui réussissent au concours de recrutement des personnels de direction, soit par la voie de la liste d'aptitude ou du détachement. Comme le montre le graphique suivant, le taux d'admission au concours – autrement dit, le rapport entre le nombre d'admis (qui correspond le plus souvent au nombre de postes à pourvoir) et le nombre de candidats présents aux épreuves – a baissé entre 2008 et 2010. Ceci s'explique à la fois par une baisse du nombre de postes disponibles et une augmentation du nombre de candidats.

Concours de recrutement des personnels de direction

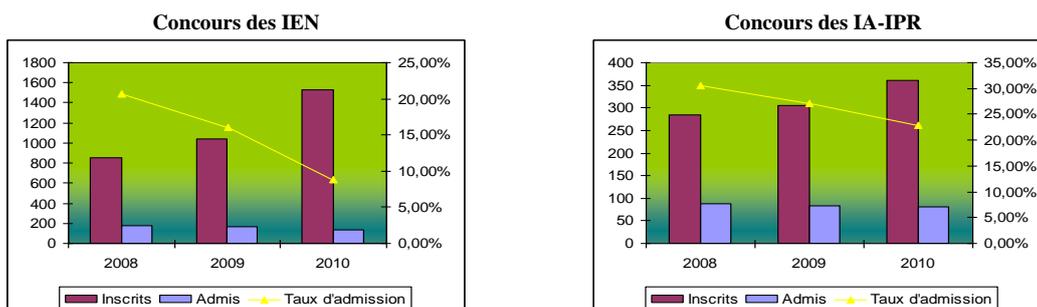


Source : RERS 2011

436. Après nomination et avant d'être titularisés, les candidats deviennent des stagiaires et suivent une formation initiale en alternance, organisée dans les académies avec la participation de l'ESEN. Une fois titularisé et installés dans leurs fonctions, ils sont évalués régulièrement par les recteurs d'académie, assistés par les inspecteurs d'académie. L'évaluation repose sur un diagnostic de l'établissement, une lettre de mission et un entretien.

▪ *IEN et IA-IPR*

437. Comme les chefs d'établissement, les inspecteurs sont recrutés pour la plupart dans les corps d'enseignants (universitaires, dans le cas des IA-IPR) par voie de concours par spécialités disciplinaires (dans une moindre mesure, par liste d'aptitude et détachement). Les graphiques ci-dessous présentent le rapport entre le nombre de candidats admis aux concours de recrutement des inspecteurs et le nombre d'inscrits (ceux dont les dossiers sont examinés). Il en ressort que, entre 2008 et 2010, le taux d'admission a baissé de façon plus sensible chez les IEN que chez les IA-IPR, à cause d'une hausse du nombre de candidatures plus importante chez les premiers que chez les seconds.



Source : RERS 2011

438. Après leur réussite au concours, les inspecteurs sont stagiaires en responsabilité dans une académie et suivent une formation organisée par l'ESEN. Ils sont évalués essentiellement par le recteur (pour les IEN-EG, IEN-ET et IA-IPR) et, jusqu'en février 2012, par l'IA-DSDEN (pour les IEN-CCPD et les IA-IPR chargés du premier degré), sur une lettre de mission pluriannuelle.

▪ *Tendances actuelles*

Concernant les évaluateurs, l'évolution actuelle de leurs métiers tend vers une plus grande marge d'initiative et de responsabilité.

439. De même que les inspecteurs sont appelés désormais à intégrer leur pratique d'évaluation des enseignants dans la perspective plus large de pilotage de l'action éducative dans l'académie (cf. circulaire n° 2009-064), la lettre de mission que reçoivent les chefs d'établissement fait de leur travail, y compris la « conduite et animation de l'ensemble des ressources humaines », un levier du pilotage du système éducatif (cf. note de service n° 2011-201). Cependant, cette volonté de mettre l'évaluation des enseignants au profit du système scolaire ne se traduit guère, pour l'instant, par des processus concrets de renforcement des capacités institutionnelles et de perfectionnement du dispositif.

Annexe n° 5.5.

• **Notation et modalités d'avancement**

440. La note est directement corrélée à l'avancement de l'enseignant. Chaque corps d'enseignants est composé de deux grades – « classe normale » et « hors classe » –, sauf les CE d'EPS et PEGC, qui ont également la « classe exceptionnelle ». Chaque grade est divisé en échelons, dont le nombre varie en fonction du corps. Ils sont 11 dans la classe normale et de 5 à 7 dans la hors classe et dans la classe exceptionnelle, comme le montrent les tableaux suivants.

a.) Avancement d'échelon de la classe normale des professeurs des écoles, des agrégés, des certifiés, des professeurs d'EPS et des PLP

Echelons	Grand choix	Choix	Ancienneté
du 1 ^{er} au 2 ^e			3 mois
du 2 ^e au 3 ^e			9 mois
du 3 ^e au 4 ^e			1 an
du 4 ^e au 5 ^e	2 ans	2 ans 6 mois	2 ans 6 mois
du 5 ^e au 6 ^e	2 ans 6 mois	3 ans	3 ans 6 mois
du 6 ^e au 7 ^e	2 ans 6 mois	3 ans	3 ans 6 mois
du 7 ^e au 8 ^e	2 ans 6 mois	3 ans	3 ans 6 mois
du 8 ^e au 9 ^e	2 ans 6 mois	4 ans	4 ans 6 mois
du 9 ^e au 10 ^e	3 ans	4 ans	5 ans
du 10 ^e au 11 ^e	3 ans	4 ans 6 mois	5 ans 6 mois

Source : décret n° 2010-1006 du 26 août 2010

b.) Avancement d'échelon de la hors classe des professeurs des écoles, des certifiés, des professeurs d'EPS et des PLP

Echelons	Ancienneté
du 1 ^{er} au 2 ^e	2 ans 6 mois
du 2 ^e au 3 ^e	2 ans 6 mois
du 3 ^e au 4 ^e	2 ans 6 mois
du 4 ^e au 5 ^e	2 ans 6 mois
du 5 ^e au 6 ^e	3 ans
du 6 ^e au 7 ^e	3 ans

Source : site du MENVJA (Espace I-Prof)

c.) Avancement d'échelon de la hors classe des agrégés

Echelons	Ancienneté
du 1 ^{er} au 2 ^e	2 ans 6 mois
du 2 ^e au 3 ^e	2 ans 6 mois
du 3 ^e au 4 ^e	2 ans 6 mois
du 4 ^e au 5 ^e	2 ans 6 mois
du 5 ^e au 6 ^e	4 ans

Source : site du MENVJA (Espace I-Prof)

d.) Avancement d'échelon de la classe exceptionnelle des PEGC et des chargés d'enseignement d'EPS

Echelons	Ancienneté
du 1 ^{er} au 2 ^e	3 ans
du 2 ^e au 3 ^e	3 ans 6 mois
du 3 ^e au 4 ^e	4 ans
du 4 ^e au 5 ^e	4 ans

Source : site du MENVJA (Espace I-Prof)

441. Plusieurs types de promotion sont dès lors possibles : l'enseignant peut accéder, en général par voie de concours, à un corps autre que celui auquel il appartient, ou alors avancer de grade ou d'échelon. Sauf exception, la note attribuée à l'enseignant augmente avec le temps, pour lui permettre d'être situé dans l'échelon qui correspond à son ancienneté de service.

e.) Notation des Instituteurs et Professeurs des Écoles de la Haute-Garonne

Échelon → Appréciation ↓	1 ^{er} au 3 ^e	4 ^e au 5 ^e	6 ^e au 7 ^e	8 ^e au 9 ^e	10 ^e	11 ^e	Hors classe
Exceptionnel						20	20
Excellent					19	19,5	
Très bien +				18	18,5	19	
Très bien			16,5	17	17,5	18	
Bien +	13,5	14,5	15,5	16	16,5	17	
Bien	12,5	13,5	14,5	15	15,5	16	
Assez bien +	11,5	12,5	13,5	14	14,5	15	
Assez bien	11	11,5	12,5	13	13,5	14	
Moyen	10,5	10,5	11,5	12	12,5	13	
Passable	10	10	11	11,5	12	12,5	
Insuffisant	9	9	9	9	9	9	

Source : SNUipp-FSU

f.) Notation administrative des agrégés

Classe normale			
Échelon	Note minimale	Note maximale	Moyenne
1 ^{er} et 2 ^e	32	35	34
3 ^e	32,2	36	34,1
4 ^e	32,5	37	34,7
5 ^e	33,5	38	35,8
6 ^e	34,5	39	37,1
7 ^e	36	40	38,1
8 ^e	37	40	38,9
9 ^e	37,5	40	39,4
10 ^e	38	40	39,6
11 ^e	38,5	40	39,8
Hors classe			
1	36,5	40	38,6
2	37,5	40	39
3	37,5	40	39,4
4	38	40	39,6
5	38,5	40	39,8
6	39	40	39,9

Source : SAECL-UNSA

g.) Notation administrative des certifiés (et bi-admissibles)

Classe normale			
Échelons	Note minimale	Note maximale	Note moyenne
1-2-3	30	35	33,3
4	31	36	34,2
5	33,5	37,5	35,6
6	34,5	38,5	37
7	36	39	38
8	36,5	39,5	38,7
9	37	40	39,1
10	38	40	39,3
11	38,5	40	39,6
Hors classe			
1	36,5	39,5	38,7
2	36,7	39,7	39
3	37,5	40	39,2
4	38,2	40	39,5
5	38,5	40	39,7
6	39	40	39,8
7	39,5	40	39,9

Source : SNES-FSU (Créteil)

442. L'avancement d'échelon à l'ancienneté est automatique et intervient au moment où l'ancienneté de l'enseignant au sein de l'échelon atteint la durée indiquée dans un tableau d'avancement.
443. Cependant, la note prend toute son importance dans le cas d'avancement « au choix » ou « au grand choix », accordé à l'enseignant qui est bien placé dans le tableau de notation pédagogique. Celui qui est classé dans le premier tiers du tableau bénéficie d'une promotion d'échelon « au grand choix » ; celui qui se situe dans les premiers cinq septièmes avance « au choix » (« au petit choix » pour les instituteurs). Ces deux types de promotion (choix et grand choix) signifient une réduction d'« ancienneté », autrement dit, la réduction du nombre de mois ou d'années dont l'enseignant a besoin pour pouvoir avancer d'échelon. Elle est plus importante pour le « grand choix » que pour le « choix ». L'importance de la réduction est capitale. Elle permet d'avancer plus vite et donc d'avoir un salaire plus important, car le passage d'échelon va de pair avec un passage d'indice salarial, ce dernier servant au calcul du traitement annuel. Ainsi, pour arriver du 3^e au 11^e échelon de la classe normale, les enseignants qui n'avancent qu'à l'ancienneté mettent 29 ans, tandis que ceux qui avancent systématiquement au choix ont besoin de 24, contre 18 pour ceux qui sont promus en grand choix. Cela revient à dire que l'enseignant qui progresse au grand choix peut, en théorie, atteindre le même indice de salaire avec 11 ans d'avance sur celui qui progresse à l'ancienneté.

444. Pour raccrocher l'avancement aux notes, les tableaux de notation pédagogique des professeurs certifiés et agrégés sont divisés en trois zones (partagées ensuite en « rangs » et « subdivisions »), comme indiqué dans les tableaux suivants.

h.) Notation pédagogique des certifiés de classe normale

Échelons	Zone C					Zone B					Zone A			Note médiane			
	C2 (5%)	C1 (15%)				B3 (15%)	B2 (20%)		B1 (15%)		A3 (15%)	A2 (10%) A1 (5%)					
1-2-3-4	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	39,5
5	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	40,5
6	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	41,5
7	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	42,5
8	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	43,5
9	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	45,5
10	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	47,5
11	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	49,5

Source : note de service n° 96-024 du 9 janvier 1996

i.) Notation pédagogique des agrégés (depuis 2009/2010)

Échelons	Classe normale											
	Zone C				Zone B				Zone A			
	20 %				50 %				30 %			
1 à 4	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
5	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
6	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
7	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54
8	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
9	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58
10	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
11	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	60	60
Hors classe												
1	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54
2	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
3	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58
4	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
5	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	60	60
6	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	60	60

Source : SAECL-UNSA

445. Comme on le voit, un pourcentage d'enseignants pouvant se trouver dans chacune des zones est également fixé. Les enseignants qui obtiennent une note située dans la zone C avanceront probablement à l'ancienneté, ceux de la zone B au choix et ceux de la zone A au grand choix. Néanmoins, la promotion au (grand) choix n'est possible qu'au sein de la classe normale : les enseignants de la hors classe et de la classe exceptionnelle avancent uniquement à l'ancienneté :

j.) Notation pédagogique des certifiés hors classe

Échelon													Médiane		
1													47		
2													47,5		
3													48,5		
4													49,5		
5	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	50,5
6	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	51,5
7	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	52,5

Source : note de service n° 96-024 du 9 janvier 1996

446. Enfin, l'avancement de grade (accès à la « hors classe » et, pour les CE d'EPS et les PEGC, à la « classe exceptionnelle ») inclut, outre la notation et l'ancienneté, des points de bonification accordés par les chefs d'établissement et les corps d'inspection en fonction de l'investissement professionnel des enseignants.

Annexe n° 5.6.

- **Évolution du taux d'encadrement des enseignants**

447. Dans ce taux, 100 % équivaut à 1 personnel d'inspection (ou d'orientation) par enseignant. Le calcul du PAP 2012 présente l'évolution suivante du taux d'encadrement des enseignants dans les établissements publics du premier degré par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques :

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Inspecteurs (IEN-CCPD)	1 368	1 373	1 383	1 390	1 397	1 491	1 452
Conseillers pédagogiques	3 415	3 416	3 416	3 549	3 590	3 618	3 832
% inspecteurs	0,43 %	0,43 %	0,43 %	0,43 %	0,43 %	0,46 %	0,43%
Taux d'encadrement	1,50 %	1,50 %	1,49 %	1,53 %	1,55 %	1,58 %	1,58 %

Source : PAP 2012

448. Pour le second degré du secteur public, le PAP 2012 ne cite que le nombre total d'inspecteurs concernés, par année. En complétant ces données de celles concernant les effectifs d'enseignants, on obtient l'évolution suivante :

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
IA-IPR	1 123	1 132	1 159	1 167	1 200
IEN (ET et EG)	553	555	542	547	535
IEN IO	109	110	104	99	100
Total inspecteurs	1 785	1 797	1 805	1 813	1 835
Enseignants	413 107	404 226	393 860	389 008	389 787
Taux d'encadrement	0,43	0,44	0,45	0,46	0,47

Source : PAP 2012 et RERS (2007-2011)