

ASSEMBLÉE NATIONALE

31 mai 2013

REFONDATION DE L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE - (N° 1093)

Commission	
Gouvernement	

Rejeté

AMENDEMENT

N ° 397 (Rect)

présenté par

M. Gomes, M. Salles, M. Borloo, M. Bourdouleix, M. de Courson, M. Demilly, M. Favennec,
 M. Folliot, M. Fritch, M. Fromantin, M. Hillmeyer, M. Jean-Christophe Lagarde,
 Mme Sonia Lagarde, M. Maurice Leroy, M. Morin, M. Pancher, M. Piron, M. Reynier,
 M. Richard, M. Rochebloine, M. Santini, M. Sauvadet, M. Tahuaitu, M. Tuaiva,
 M. Philippe Vigier et M. Zumkeller

ARTICLE PREMIER**ANNEXE**

Rédiger ainsi le rapport annexé :

« Le présent projet de loi de programmation et de refondation traduit une double ambition de durabilité et de profondeur de la réforme qu'il propose à la représentation nationale et à nos concitoyens.

« C'est sans doute cette exigence particulière qui justifie l'existence d'un rapport annexé au projet de loi. Il appelle une réponse parlementaire, qui renvoie au sens du projet et aux moyens qui lui sont affectés. C'est l'objet de ce présent rapport.

« 1°) L'école, c'est la vie

« Il y a une école de la République, parce que la République c'est d'abord l'école. Mais après les hussards qui croyaient aux vertus d'un progrès téléologique issu de la pensée rationnelle, l'école est devenue le lieu de transmission de savoirs multiples. Et finalement, l'école de la République contemporaine, c'est plus que la République, c'est la vie.

« C'est l'outil de la liberté et de l'émancipation. Ce sont des savoirs et une manière d'aborder et de relier les dimensions complexes de la vie d'un citoyen, qui est aussi un acteur économique, social, un membre d'une communauté locale, nationale et même mondiale. L'école, c'est le creuset naturel de l'égalité des chances et la force d'un futur devenu plus complexe et plus insaisissable.

« Plus que jamais l'école est ce socle impératif qui donne les libertés de choisir, qui relie les pensées et les êtres, ce socle à partir duquel chacun doit avoir la liberté d'ouvrir les bras à la vie qui vient. Et tout signe d'affaiblissement de la mission de l'école est le prélude à des inquiétudes légitimes, mais aussi à des délitements insidieux de la société toute entière. Sans doute a-t-on passé le stade des préludes, tant il est vrai que la crise de l'école est devenue depuis des décennies, une antienne du débat public français.

« Ce projet affiche d'emblée une ambition particulièrement élevée, en visant à une refondation, ce qui évacue le mot de « réforme » qui inquiète, en recourant à un terme historique, qui flatte. Il ne s'agirait donc ni d'un texte d'actualité, ni de circonstance, pas plus que d'une nouvelle orthodoxie, mais bien d'une rupture historique, qui relègue toutes les réformes depuis 200 ans dans une sorte d'abysse, finalement peu républicain. Mais ce qui doit ressortir finalement de cette réforme, c'est sa capacité à redonner à l'école le souffle de vie qu'elle reçoit des autres, qu'elle génère dans ses propres rangs et qu'elle transmet aux plus jeunes.

« 2°) Une école en souffrance à secourir

« Les données statistiques dont nous disposons sont éloquentes : notre école va mal. Entre 15 et 20 % des élèves entrent au collège sans maîtriser les compétences de base en lecture et écriture. Le regard porté sur les adultes n'est pas plus encourageant, qu'il s'agisse des Journées Défense et Citoyenneté (anciennes JAPD) qui dénombrent 19,7 % de lecteurs inefficaces, ou qu'il s'agisse des enquêtes conduites par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) en liaison avec l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). Selon l'évaluation Programme International de Recherche en Lecture Scolaire – niveau CM1 - (PIRLS), la France se situe en-deçà de la moyenne européenne et a connu une baisse significative des performances sur la compréhension des textes informatifs. Quant à l'évaluation fournie par le Programme international pour le suivi des acquis (PISA) qui concerne les élèves de 15 ans, elle met au jour des résultats dégradés au cours de la décennie 1990 et surtout l'approfondissement d'inégalités.

« Le caractère inquiétant de l'état de notre système éducatif n'avait pas échappé à la majorité précédente qui avait pris un certain nombre de dispositions : recentrage des programmes sur les fondamentaux, mise en place de différentes formes d'aides, valorisation de l'enseignement professionnel et de l'alternance, lutte contre le décrochage scolaire, réforme du lycée.

« L'effort doit sans aucun doute se poursuivre et sans doute se systématiser. Il est indispensable de faire en sorte qu'aucun élève ne quitte le système scolaire sans un diplôme ou une qualification générale ou professionnelle. Il ne s'agit pas d'une mesure, il ne s'agit pas d'une modalité, il s'agit d'un nouveau grand programme régalien et républicain.

« 3°) 4 idées pour la refondation

« La vraie question est celle de la qualité du service public, conçu comme institution dévolue au « bien commun éducatif ». Dans une démocratie, les intérêts individuels sont légitimes... mais le bien commun se construit à partir d'eux, dans un travail patient de confrontation et d'invention. L'école ne doit pas échapper à cette règle. Elle ne peut exclure les parents - relégués au rang d'« usagers ». Mais elle ne saurait exclure aucun des contributeurs à l'œuvre d'enseignement dont l'éducation nationale est le pôle central, d'autorité et de coordination.

« Notre ambition passe donc par l'élaboration d'un véritable projet éducatif national et républicain, dont le seul centre de gravité est la ressource humaine, celle des enfants dès leur plus jeune âge, celle des enseignants et de toute la communauté éducative, celle aussi des parents et des partenaires associatifs, institutionnels, culturels, territoriaux, économiques de l'école.

« Cette ressource, il faut la chercher partout, après l'avoir contextualisée. Or, le rapport reste muet sur les transformations profondes qui ont bouleversé l'environnement des enfants depuis quelques décennies – fragilisation et multiplicité des structures familiales, affaiblissement des relations intergénérationnelles, importance croissante des dispositifs périscolaires, consumérisme et zapping médiatique...

« Cette ressource il faut l'analyser partout, notamment au collège et au lycée, dans le statut des enseignants et des établissements, dans le rôle des enseignements technologiques et professionnel, dans les partenariats avec les territoires et avec les parents. Or, le présent rapport et le projet de loi ne font quasiment aucune place à ces sujets fondamentaux.

« Pour contribuer à la réflexion, qui doit être englobante et inclusive, il nous semble que 4 idées force doivent permettre de repenser et de relier l'école :

1. L'impératif pédagogique ;
2. Les enseignants, fabricants de bien commun ;
3. Les équipes de progrès ;
4. L'évaluation-confiance.

« I L'IMPERATIF PEDAGOGIQUE

« 1. Les fondamentaux du primaire, au-delà des effets d'annonce

« Le présent projet de loi retient deux idées directrices :

« - la scolarisation précoce, à partir de deux ans ;

« - plus de maîtres que de classes ».

« La scolarisation précoce est, en effet, considérée depuis plusieurs décennies comme un levier incontournable dans la lutte contre les inégalités sociales. Elle permet en effet de faire acquérir aux enfants les pratiques sociales et langagières indispensables à une bonne intégration et à une scolarité de qualité, en particulier pour celles et ceux dont les parents ne peuvent assurer la transmission de ces acquis.

« Mais cela suppose que les moyens en personnels qualifiés soient mis en place dans les meilleures conditions possibles.

« Une telle politique ne relève évidemment pas du seul ministère de l'éducation nationale, elle implique une collaboration étroite avec les collectivités territoriales et une formation professionnelle adaptée.

« De cela, nous ne voyons aucune trace dans la présentation du dispositif proposé...

« En ce qui concerne le slogan « plus de maîtres que de classes », il s'agit là de la mise en œuvre d'une revendication syndicale très ancienne dont la pertinence n'est pas garantie.

« La direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'éducation nationale a publié, en 2004, une note d'information sur l'efficacité des maîtres surnuméraires ; ses conclusions sont très nuancées et n'emportent pas la conviction du lecteur : « Le maître surnuméraire faciliterait le travail en commun ... mais la répartition des rôles et la coordination restent difficiles ... et la continuité de l'action n'est pas toujours assurée. L'impression d'une amélioration du comportement des élèves est manifeste ... mais la difficulté d'apprécier l'impact du dispositif sur les performances scolaires demeure ».

« La même année, au terme de l'évaluation d'un tel dispositif mis en place dans le département de la Haute-Marne, Bruno Suchaut, professeur à l'IREDU-Université de Bourgogne, écrivait : « Le dispositif mis en place dans sa forme actuelle ne semble pas atteindre ses objectifs : les élèves en difficulté pris en charge dans de petits groupes ne progressent pas plus que les élèves de caractéristiques semblables scolarisés dans un environnement classique ».

« Selon Pascal BRESSOUX, professeur à l'Université Pierre Mendès-France de Grenoble, « on sait que l'efficacité du dispositif du plus de maîtres que de classes est très variable » :

« Aux États-Unis, où des enseignants surnuméraires ont été affectés à des programmes de remédiation ciblant des activités et des apprentissages précis, les résultats sur les performances des élèves ont été manifestes ».

« Ce n'est pas le cas des expériences menées en Grande-Bretagne où des évaluations toutes récentes se sont révélées décevantes. Là-bas, des assistants d'enseignement ont été affectés dans des classes auprès d'enseignants titulaires, sans consignes précises. Aux écoles de définir leurs missions. L'enseignant titulaire de la classe a alors eu tendance à se détourner des élèves en difficulté pour faire cours au reste de la classe. Il faut être très attentif à ce risque : que le dispositif ne décharge pas l'enseignant de ses responsabilités vis-à-vis des élèves en difficulté ».

« Si les surnuméraires sont envoyés dans des classes sans définition préalable de leurs missions, l'investissement consenti n'aura pas l'effet escompté. Il faut bannir les consignes générales et floues. »

« La circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012 précise effectivement que les missions du maître supplémentaire varieront en fonction du contexte. Elle cite, à titre d'exemples, la co-intervention dans la classe avec le maître titulaire ou la prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins. C'est dire que l'affectation d'un maître supplémentaire doit s'inscrire dans le cadre du projet d'une équipe pédagogique. Le succès éventuel de l'opération dépend donc plus de l'engagement de l'équipe pédagogique que de l'action du maître supplémentaire.

« Au fond, ce qu'il manque dans ces deux propositions, c'est le contenu pédagogique...

« Pour ce qui est de l'école élémentaire, nous tenons d'abord à son inscription dans le socle commun de connaissances et de compétences, au maintien de programmes centrés autour des fondamentaux et d'évaluations nationales exploitées localement, à des fins pédagogiques, par les équipes pédagogiques et, à un autre niveau par les autorités responsables du cap à fixer.

« Et il apparaît finalement surprenant que 7 000 des 14 000 postes attribués en cinq ans à l'enseignement primaire soient affectés à des dispositifs dont l'efficacité reste problématique. De plus, et a contrario, combien d'écoles bénéficieront effectivement de maîtres supplémentaires ? Quelle rénovation des pratiques pédagogiques est prévue pour les autres écoles ? Quel sort est réservé aux dispositifs d'aide mis en place antérieurement ? Une politique cohérente de lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire ne saurait reposer sur une seule mesure présentée comme emblématique (aucune référence n'est faite, par exemple, au rôle pédagogique qu'un véritable statut donnerait aux directeurs d'école ou à l'accompagnement à conduire par les personnels d'inspection et les conseillers pédagogiques).

« 2. Le collège, du socle à l'orientation

« Le projet de loi inscrit effectivement le collège au sein du socle commun mais ne franchit pas le pas...

« Il nous apparaît d'abord que si le socle commun de connaissances et de compétences est une réalité - ce qui suppose une formation non sporadique des professeurs de collège à la notion de compétence et à l'évaluation des compétences - sa validation doit tenir lieu de certification. Aussi souhaitons-nous que soit mis fin à la coexistence de la validation du socle commun et du maintien du brevet des collèges.

« En outre, une véritable refondation ne se serait pas contentée de rappeler la notion de socle, sans la préciser. De même, nous ne pouvons que déplorer que l'expérimentation ayant conduit à créer de véritables écoles du socle regroupant, dans un secteur donné, quelques écoles et le collège de rattachement, n'ait pas été généralisée. Pourtant, cette expérimentation a montré qu'il était possible de rapprocher les enseignants et les élèves et, surtout, de procéder à des échanges de service permettant une meilleure transition et un accompagnement plus efficace des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage.

« Nous croyons, pour notre part, à la nécessité de lutter contre la déshérence des filières professionnelles avec une baisse de qualité et une orientation par l'échec et à l'indispensable rapprochement entre l'école et l'entreprise.

« Il faut en finir avec la valse-hésitation conduite depuis plus de trente ans entre les filières technologiques issues des classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) et des classes pré-professionnelles de niveau (CPPN) jusqu'à la création de classes dites d'appui ou d'insertion dont les effets négatifs sont bien connus.

« Les tentatives répétées de rapprochement école-entreprise se sont toutes traduites par des échecs dont personne ne veut assumer la réalité : une désaffection et un rejet des filières professionnelles et d'apprentissage par les meilleurs, alors même que ces formations requièrent de plus en plus de connaissances scientifiques et technologiques, et que le développement de l'industrie (et donc de la qualité de ses acteurs) est attendu par toutes les forces vives de la Nation.

« Il est donc temps de mettre en œuvre une véritable politique de découverte, de connaissance et de promotion du monde entrepreneurial et productif.

« C'est pourquoi nous proposons de conduire, dans les cinq prochaines années, une réflexion sur le cursus des élèves de collège. Cette réflexion pourrait se focaliser sur l'opportunité de créer, en quatrième et troisième, pour tous les élèves sans exception, un enseignement sur les grandes familles de métiers, voire une pratique de découverte de la technologie, à raison d'une demi-journée par semaine (au total près de 200 heures sur le cursus).

« 3°) Des lycées prêts à faire des choix

« Sans traiter au fond du devenir des lycées, le projet de loi aurait pu dresser quelques pistes de réflexion.

« Nos préoccupations à cet égard sont triples :

1. "Quelles leçons tire-t-on des premières évaluations de la réforme des lycées ?
2. "Envisage-t-on de traiter du sujet majeur du baccalauréat ?

« a. Redéfinir la finalité du baccalauréat : premier grade universitaire ou certificat de fin d'études secondaires ?

« b. Accroître la part réservée au contrôle continu, ce qui allègerait l'organisation de l'examen et sa durée qui ampute d'autant la scolarité de tous les élèves de lycée et de collège dont l'établissement est centre d'examen.

« c. Revoir le nombre des options qui ont un coût financier et alourdissent le temps de travail des élèves.

3. « Quelles relations établir avec le ministère de l'enseignement supérieur pour faciliter l'orientation des élèves de terminale et limiter l'échec constaté au cours des deux premières années universitaires ?

« II Les enseignants, fabricants de bien commun

« Quoiqu'il n'ait rien de bien nouveau et original, le discours sur la perte de l'autorité des professeurs prend, aujourd'hui, une ampleur inégalée. De manière encore plus grave peut-être, tous les sondages récents montrent que les enseignants ont intégré cette dévalorisation et sont en quête de ce qui pourrait fonder leur autorité.

« Or, à regarder les choses de plus près, on s'aperçoit que les systèmes traditionnels de légitimation ne sont plus guère utilisables. On ne peut plus aujourd'hui considérer l'enseignant comme un clerc, propriétaire d'une vérité révélée. Dans un monde où tout va très vite et où la « formation tout au long de la vie » est devenue à la fois une nécessité et un projet pour plus de mobilité et de justice sociale, l'enseignant ne peut, sans se décrédibiliser, revendiquer un statut d'exception, prôner le caractère atemporel de ses compétences et afficher son indifférence face à l'émergence de nouveaux contextes, de nouvelles problématiques, de nouvelles exigences.

« Mais dans une société où triomphe l'individualisme, « l'éducateur » peut devenir la voie vers la démocratie en actes, vers d'authentiques démarches d'émancipation. Le rôle du pédagogue devient en réalité plus fondamental que jamais.

« 1. La vocation du service

« Le dossier « Obligations de service des enseignants » est rarement ouvert, comme s'il s'agissait d'une boîte de Pandore.

« La situation actuelle est, à bien des égards, confuse, inégalitaire et déconnectée des nouvelles fonctions de l'enseignant :

« Dans l'enseignement primaire, on est passé, en 1968, de 30 à 27 heures d'enseignement ; avec la mise en œuvre de la loi d'orientation de 1989, on est passé à 26 heures devant les élèves + 1 heure de concertation et d'activités pédagogiques diverses ; l'organisation prévue pour la rentrée 2013 (circulaire du 4 février 2013) est la suivante : 24 heures d'enseignement et 3 heures hebdomadaires, soit 108 heures annuelles consacrées à des activités évaluées forfaitairement.

« L'enseignement secondaire respecte toujours la distinction entre les agrégés à 15 heures et les certifiés à 18 heures ; c'est dire que les professeurs les mieux payés sont ceux dont on exige la plus faible présence. Est-il, par ailleurs, de bonne gestion que d'autoriser des professeurs agrégés à faire tout leur service au collège ? Des mesures diverses ont, au fil des années, modifié les situations individuelles : heure de première charge, décharges de laboratoire, suivi de stages, enseignement en brevet de technicien supérieur (BTS) où 1 heure de cours compte pour 1 heure $\frac{1}{4}$, etc.

« Aussi proposons-nous :

« 5 piliers pour l'enseignement primaire : acquisition des fondamentaux, concertation, conseils de cycle, aide personnalisée et évaluation ;

« Et 24 heures pour l'enseignement secondaire dont un service d'enseignement de 18 heures pour tous ;

« ces 24 heures hebdomadaires pourraient d'ailleurs être annualisées, ce qui donnerait aux établissements une plus grande souplesse.

« 2 La cohérence du recrutement

« Il nous semblerait nécessaire de trouver une meilleure cohérence entre les « catégories » de professeurs et leurs charges d'enseignement :

« le profil de professeur des écoles est globalement clair ;

« un seul corps, celui de « certifié », devrait assurer l'enseignement dispensé en collège et en lycée, sauf dans les classes post-baccalauréat ;

« la nature et les fonctions des agrégés est à revoir.

« 3 L'exigence de la formation

« Nous adhérons totalement à la nécessité de créer des établissements de formation des personnels enseignants et administratifs du premier et du second degrés.

« En revanche, nous dénonçons le fait que les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) prévus dans le projet de loi soient, en fait, une simple résurgence des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) dont l'efficacité a naguère beaucoup laissé à désirer. Les universitaires ont des compétences incontestables en matière de transmission des connaissances. Mais où est leur légitimité pour assurer le volet professionnel de la formation initiale d'enseignants du primaire, du collège, ou du lycée et leur formation continue ? Pourquoi ne pas recourir aux connaisseurs du terrain et aux praticiens que sont les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), les conseillers pédagogiques

« 4 L'accompagnement et l'esprit d'équipe

« Il faut rechercher d'autres leviers de progrès aux côtés de l'enseignant :

« Des leviers existent en dehors de l'école, dans la société civile : développer le respect de l'institution, valoriser l'Ecole et ses maîtres dont l'image est de moins en moins positive, favoriser l'appropriation par les familles les plus défavorisées ou d'origine étrangère de la mission éducative et sociale de l'Ecole. Tout cela passe par une meilleure liaison avec les familles qui sont peu présentes dans le projet de loi.

« Des leviers sont exploitables au sein même de l'école :

« les réflexions conduites par l'ancienne majorité et par la majorité actuelle ont montré qu'une véritable réforme des rythmes scolaires (allongement de l'année et aménagement de la semaine et de la journée) diminuerait la fatigue des écoliers et favoriserait leur attention.

« rien n'est à attendre, en revanche, d'une amélioration des taux d'encadrement qui sont globalement satisfaisants.

« force est donc de s'interroger sur les pratiques pédagogiques et les moyens d'en améliorer la qualité.

« Le dévouement des enseignants et leur investissement en faveur des élèves et de leur réussite sont incontestables mais que fait vraiment l'institution pour rompre leur isolement professionnel et les aider concrètement dans leurs missions ?

« Il revient aux personnels d'inspection d'apprécier les enseignants, mais aussi de les conseiller, ce qu'ils font avec conscience et compétence, mais dans la limite de leurs moyens.

« Les inspecteurs de l'éducation nationale ont la responsabilité administrative et pédagogique d'environ 300 professeurs des écoles de sorte que chaque enseignant ne reçoit la visite d'un inspecteur, dans le meilleur des cas, qu'une fois tous les trois ou quatre ans. Ces visites confondent parfois notation et évaluation, or les professeurs des écoles ont besoin d'échanges et de conseils. Heureusement les IEN disposent de deux conseillers pédagogiques qui assurent des animations mais n'entrent en général que dans la classe des débutants ou des personnels en difficulté.

« La situation est plus mauvaise pour le second degré. Les IA-IPR de spécialité ont la responsabilité pédagogique d'environ 600 professeurs de sorte que les enseignants ne reçoivent la visite d'un

inspecteur que tous les cinq à six ans. De plus, les IA-IPR ne disposent pas de conseillers pédagogiques spécifiques et doivent avoir recours à des chargés de mission.

« Au niveau local se fait cruellement sentir l'absence de statut du directeur d'école qui, primus inter pares, se consacre beaucoup plus à des tâches de gestion qu'à une coordination et une impulsion pédagogiques. La situation est meilleure dans les collèges et les lycées où le chef d'établissement a une « double casquette », administrative et pédagogique, et peut s'appuyer sur le conseil pédagogique récemment mis en place.

« Pour améliorer cette situation, il conviendrait de faire évoluer les missions d'inspection, d'une inspection/sanction à une inspection/conseil. Il s'agirait de rompre l'isolement des enseignants et de les aider au quotidien, individuellement ou en équipe, de manière pratique et fonctionnelle et non selon un mode étroitement hiérarchique.

« III L'ÉVALUATION-CONFIANCE

« 1. Le terme évaluation est très présent dans le monde de l'éducation avec des acceptions diverses.

« - On ne distingue pas toujours ce qui relève du pédagogique (évaluation des enseignants et, surtout, évaluation des acquis et des compétences des élèves), ce qui relève de bilans et d'études statistiques, et ce qui relève de l'évaluation des politiques éducatives.

« - De trop nombreux acteurs sont chargés d'évaluer : les personnels d'inspection et de direction, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), les services rectoraux, etc. De plus, ces différents acteurs sont tous issus du sérail de l'éducation nationale ; or peut-on, par exemple, demander à la DGESCO d'évaluer elle-même l'efficacité de programmes qu'elle a mis en place ?

« - Actuellement le Haut Conseil de l'éducation émet des avis et peut formuler des propositions sur la pédagogie, les programmes, l'organisation, les résultats du système éducatif et la formation des enseignants. Ces missions, indispensables, sont malheureusement trop vastes et ne distinguent pas ce qui relève d'un Conseil national de l'évaluation stricto sensu et ce qui relève d'un Comité national des programmes.

« 2. Propositions en matière d'évaluation pédagogique

« Évaluation des enseignants :

« l'évaluation conseil doit se substituer à l'évaluation sanction.

« l'évaluation individuelle doit s'inscrire dans une évaluation d'équipe, d'école, d'établissement.

« Évaluation des élèves

« un effort de formation est à entreprendre pour que les enseignants se persuadent que l'évaluation est une pratique pédagogique à part entière : on ne saurait se contenter d'évaluations terminales qui ont une utilité pratique et sociale mais ne débouchent sur aucune remédiation en cours d'année. La véritable évaluation est préventive et curative : elle permet de déceler les points forts et les points

faibles de chaque élève ainsi que son mode d'apprentissage afin d'apporter une aide avant qu'il ne soit trop tard. Une telle évaluation n'est pas une fin mais un point de départ ;

« aussi proposons-nous, notamment à l'école primaire et au collège, de privilégier les évaluations diagnostiques et formatives aux dépens de l'évaluation des acquis. Dans cette perspective, les évaluations, de conception nationale, sont à traiter et à exploiter au niveau de l'école ou du collège et, pour l'enseignement primaire, au niveau de la circonscription afin que soit mise en place une politique de formation.

« 3. Propositions en matière d'évaluation du système éducatif

« Les évaluations, de grande qualité, conduites par les inspections générales à la demande du ministre sont à conserver. La diffusion et l'exploitation des rapports restent toutefois à moderniser.

« Ces travaux sont tout à fait compatibles avec les missions assignées au Conseil national de l'évaluation. La composition de ce Conseil, autonome, est à examiner avec soin : des techniciens de l'éducation doivent, certes, y participer, mais la représentation des élus, des collectivités et des usagers que sont les parents est à accroître. Le Conseil doit être le lieu où tous les points de vue, toutes les études, et toutes les sensibilités doivent être regroupés et analysés à la lumière des besoins nationaux et des politiques internationales. Nous souhaitons que ce Conseil soit un laboratoire d'idées qui dépasse les bilans mais devienne une force de proposition destinée aux responsables du pilotage du système éducatif.

EXPOSÉ SOMMAIRE

Se justifie par son texte.