

LE TRAVAIL D'ÉVALUATION

L'inspection des professeurs de l'enseignement secondaire

Résumé : Tous les cinq ans en moyenne, les enseignants sont évalués par un inspecteur pédagogique régional. Ce dernier assiste à une heure de cours, puis mène un entretien individuel avec le professeur, avant d'écrire ses conclusions dans un rapport d'inspection et d'attribuer une note. Avec l'inspection, l'institution scolaire dispose d'un dispositif de contrôle des enseignements, d'accompagnement pédagogique de ses membres et de gestion des carrières. Nous proposons dans cet article de revenir sur le travail concret des inspecteurs. Plus précisément, nous centrons notre analyse sur les différentes activités de l'inspecteur – travail d'observation, travail d'entretien, travail d'écriture – qui participent toutes au processus de fabrique d'un diagnostic. Mais nous ne manquons pas de donner la parole aux enseignants. Leurs attitudes et leurs discours sur l'inspection nous en apprennent alors d'avantage sur l'efficacité, la légitimité et le sens de ce travail d'évaluation.

Mots-clés : Inspection, évaluation, règles, indicateurs, indices, diagnostic, travail d'écriture, enseignants, efficacité.

Parce que nous avons tous été élèves et que nous avons vu un jour un inspecteur s'asseoir au fond de la salle de classe, ou encore parce des enseignants, membres de notre entourage, nous ont raconté leur propre inspection, nous avons presque tous une représentation de ce qu'est l'évaluation des professeurs de l'enseignement secondaire. Il n'est pas nécessaire d'appartenir au milieu de l'Éducation nationale pour savoir que la visite d'un inspecteur est une obligation institutionnelle pour les enseignants. La façon dont se déroule une inspection est aussi connue dans ses traits généraux : après l'observation par l'inspecteur de la leçon de l'enseignant, les deux protagonistes se retrouvent pour un entretien individuel. On sait aussi que, de manière différée, l'enseignant reçoit un rapport écrit rédigé par l'inspecteur et se voit attribuer une note, qui a une incidence sur l'avancement de sa carrière et sa rémunération. Cependant, ces représentations, issues de vagues souvenirs ou d'histoires entendues ici ou là, sont la plupart du temps imprécises, quand elles ne renvoient pas à des stéréotypes. L'inspecteur reste bien souvent dans l'imaginaire collectif ce personnage austère, autoritaire, n'ayant d'autres objectifs que ceux de veiller à la conformité des enseignements et d'assurer des cadrages quand des écarts à la norme apparaissent¹. Au sein même du milieu enseignant, les représentations sont d'évidence moins caricaturales. Mais il suffit de rentrer dans une salle des professeurs et d'engager la discussion sur le sujet pour entendre des propos comme : « les inspecteurs viennent vérifier qu'on est dans les

¹ C'est ce portrait de l'inspecteur que brosse Gillig-Amoros (1986).

clous et rien de plus ! » ou bien « ils arrivent avec des critères précis et ils cochent des cases. Quand cela ne va, ils vous tapent sur les doigts... ». L'image que certains enseignants peuvent avoir des inspecteurs, en tant que personnes, n'est pas plus positive. Ainsi, avons-nous déjà entendu des professeurs tenir ce genre de propos : « un ami d'ami m'a dit que le nouvel inspecteur était un tyran... », « les inspecteurs, de toute façon, c'est simple, s'ils sont devenus inspecteurs, c'est parce qu'ils en avaient marre de l'enseignement... ».

À n'en pas douter, l'inspection revêt un caractère légendaire ; peut-être aussi parce qu'elle est une procédure institutionnelle qui a traversé les siècles sans avoir considérablement évolué ; rappelons que c'est en 1802 que fut créé le corps de l'Inspection Générale chargé de veiller à la conformité des enseignements (Rioux, 2002). Pourtant, la réalité de l'inspection, son déroulement précis et ses finalités, comme le travail concret des inspecteurs demeurent assez méconnus : comment les inspecteurs parviennent-ils à se construire une représentation et un jugement des pratiques enseignantes ? Quelles voies poursuivent-ils pour mettre en œuvre l'accompagnement pédagogique ? Et finalement, quels bénéfices ces derniers peuvent-ils tirer de l'inspection ?

Ces réflexions et questionnements ont été à l'origine d'une recherche sur le travail d'évaluation des inspecteurs pédagogiques régionaux, dont nous proposons ici de présenter les principaux résultats (Albanel, 2009). En nous appuyant sur une méthodologie variée, fondée sur des entretiens avec des inspecteurs (22) et des enseignants (33), sur des observations d'inspection (12) et sur l'analyse de rapports d'inspection (451)², notre objectif a consisté à étudier cette activité d'évaluation dans son aspect le plus ordinaire. Autrement dit, qu'en est-il du travail d'évaluation des IA-IPR au quotidien ? Le cadre théorique dans lequel nous avons inscrit notre analyse est celui de la régulation sociale fondé par Raynaud (1997) et poursuivi par des auteurs comme de Terssac, avec la notion de *travail d'organisation* (2002) ou Maggi, avec la notion d'*agir organisationnel* (2003). L'analyse des activités professionnelles ne peut pas reposer seulement sur une conception soit macroscopique, soit microscopique. La première ne s'intéresse qu'à la manière dont l'activité est réglée par l'organisation, alors que la deuxième est centrée uniquement sur les interactions qui renouvellent sans cesse la scène sociale. Nous concevons plutôt les activités professionnelles comme des activités sous contraintes, car toujours cadrées de manière exogène, mais au sein desquelles les individus élaborent sans cesse de nouvelles règles visant l'organisation de leur propre travail et du travail des autres. Par conséquent, notre démarche vise conjointement et simultanément deux objectifs : identifier les différentes règles qui structurent les activités et comprendre la façon dont elles s'articulent ; et analyser la production normative des acteurs au cours de l'action, qui leur permet de réaliser leur propre travail et d'orienter celui des autres.

Nous reviendrons d'abord sur la façon dont le travail d'évaluation est cadré par un ensemble de règles à la fois officielles et d'usage. Puis, nous nous pencherons sur le travail d'évaluation en situation. Nous montrerons alors comment les inspecteurs reconstruisent leur activité, en modelant et même en dépassant son

² Nous avons mené notre recherche dans l'Académie de Toulouse, entre 2001 et 2007, en partenariat avec les services de l'Inspection Pédagogiques Régionale du Rectorat.

cadre et sont producteurs des règles de leur propre travail. Enfin, parce que les enseignants sont parties prenantes de cette activité, il nous faudra comprendre la façon dont ils parviennent ou non à se l'approprier. Ce sont bien eux qui donnent une dimension effective au travail d'évaluation et c'est par l'analyse de leur attitude et sentiments à son égard que l'on pourra tirer le sens de cette activité.

UNE ACTIVITÉ CADRÉE, MAIS PEU FORMALISÉE

Comprendre et analyser le travail d'évaluation, c'est d'abord soulever la question du cadre d'action des inspecteurs, de l'ensemble des règles qui préexistent à leurs pratiques. Certes, ils disposent de marges de liberté importantes pour exercer leur activité, mais cette dernière demeure structurée, ou à un niveau moindre orientée par un ensemble de règles.

Des règles officielles et des règles d'usage

Ces règles se retrouvent en premier lieu dans les textes officiels, qui définissent les missions des inspecteurs et précisent le déroulement de la procédure d'évaluation. Ainsi, par exemple, la note du 17 juin 2005 explicite clairement que les inspecteurs, en plus de leur mission de contrôle, sont désormais tenus à un objectif d'accompagnement des enseignants : « les inspecteurs doivent exercer pleinement leur rôle de conseiller des personnels dont ils ont la responsabilité, notamment pour ceux qui débutent, ceux qui sont confrontés à la mise en œuvre de nouveaux programmes et ceux qui ont à connaître des difficultés particulières ». Ces règles officielles ne concernent pas seulement les finalités de l'évaluation et peuvent avoir un niveau d'application beaucoup plus précis. On peut par exemple évoquer l'obligation qu'ont les inspecteurs d'avertir les enseignants de leur visite. La note n° 83-512 du 13 décembre 1983 stipule ainsi : « toutes les visites des inspecteurs dans les établissements sont annoncées avec mention de leurs objectifs. Même la notation des enseignants fait l'objet de règles strictes. Les inspecteurs, au moment de noter les enseignants sont tenus de se référer à des grilles et de respecter des quotas (voir le BO du 8 février 1996 RLR 803-0)

Cependant, les règles qui structurent l'activité des inspecteurs n'ont pas nécessairement une origine institutionnelle. D'autres règles renvoient à ce que l'on pourrait appeler des règles d'usage, que semblent avoir intériorisé tous les membres du corps professionnel. Leur origine n'est pas à rechercher dans les textes officiels, mais plutôt dans cette *communauté de pratiques* (Cohendet et Diani, 2003) que forme le corps des inspecteurs. Ainsi, aucun texte ne précise par exemple la durée de l'entretien individuel, ni son déroulement, mais tous les inspecteurs s'accordent pour dire qu'il doit être compris entre une demi-heure et une heure et que grossièrement trois temps doivent se succéder. Nous pourrions aussi évoquer le fait que rien n'oblige les inspecteurs à rester silencieux lors de la séquence en classe ; pourtant, tous les inspecteurs respectent cette règle, qui s'apparente en quelque sorte à une règle du métier et qui, si elle émane de la communauté, les contraint dans la pratique, à la manière d'une règle qui leur serait extérieure.

Un cadre cognitif constitué de six indicateurs

S'agissant du travail d'évaluation entendu dans un sens plus restreint, une question se pose : de quels cadres cognitifs disposent les inspecteurs avant d'entrer dans la salle de classe et d'assister à la leçon de l'enseignant pour porter une appréciation ou un jugement sur le travail enseignant ?

La recherche d'une grille d'évaluation officielle dans les textes de loi se révèle vite vaine. On ne trouve en effet nulle trace d'un dispositif à suivre à la lettre, ou d'indicateurs à utiliser de façon mécanique. L'évaluation des enseignants n'est pas une histoire de croix à cocher dans une grille, qui, au final, fourniraient une valeur sur la performance enseignante. Pour autant, l'évaluation n'est pas non plus discrétionnaire. La série d'entretiens que nous avons réalisée avec des inspecteurs de onze disciplines différentes³ ont permis d'identifier un cadre général d'évaluation partagé par tous. Ce cadre se construit et s'affine avec l'expérience, mais il trouve une origine claire dans un texte officiel, concernant *a priori* davantage les enseignants que les inspecteurs : la circulaire 97-123 du 23/05/97 intitulé « Mission des enseignants », complétée depuis par l'arrêté du 12 mai 2010, définissant « les 10 compétences professionnelles » des enseignants. C'est en se référant aux attentes institutionnelles portant sur le travail enseignant que les inspecteurs construisent en négatif l'ensemble des indicateurs qui guidera leurs évaluations.

L'analyse de leur discours nous a finalement conduit à délimiter un cadre cognitif commun composé de 6 indicateurs, que l'on peut eux-mêmes distinguer en 2 groupes. Le premier groupe d'indicateurs est le résultat d'attentes institutionnelles explicites vis-à-vis du travail enseignant. Ils doivent permettre de qualifier le rapport entre ce que fait l'enseignant et ce que l'on attend de lui. En d'autres mots, il s'agit pour les inspecteurs d'analyser la façon dont l'enseignant se situe au regard des « obligations minimales ». Ces 3 premiers indicateurs sont relatifs (a) aux obligations de structuration temporelle de l'activité, c'est à dire au découpage du cours en temps distincts : l'introduction et l'annonce d'une problématique, le développement du raisonnement, la conclusion à en tirer ; (b) aux obligations de contenu : il est attendu de chaque professeur qu'il transmette à ses élèves un ensemble de connaissances théoriques et pratiques ; (c) aux obligations de traçabilité de l'activité : l'activité d'enseignement doit laisser une trace écrite, que ce soit dans le cahier de textes, dans les cahiers et classeurs des élèves, sur les copies et devoirs des élèves.

Le second groupe d'indicateurs renvoie à des attentes elles aussi comprises dans la mission des enseignants, mais ces attentes sont moins explicites, moins formalisées. Elles sont identifiées, interprétées et traduites par les inspecteurs en indicateurs qui vont permettre de qualifier le rapport de l'activité d'enseignement avec la situation concrète. Il s'agit alors : a) d'évaluer l'engagement du professeur et de la classe ou, dit autrement, la manière dont le professeur met en activité ses élèves ; b) d'évaluer l'adaptation à la situation, c'est à dire comment l'enseignant prend en considération le niveau de la classe et plus globalement les aléas inhérents à une leçon ; c) d'évaluer l'usage pertinent des ou-

³ Lettres modernes, mathématiques, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre, philosophie, anglais, sciences et techniques industrielles, éducation physique et sportive, l'éducation musicale, documentation, économie-gestion.

tils : il est attendu en effet du professeur qu'il utilise dans ses leçons différents supports, tels que le tableau, des documents écrits, des documents vidéos, etc.

LE TRAVAIL D'ÉVALUATION EN SITUATION

Ces différentes règles, explicites ou implicites, formelles ou informelles, émanant directement de textes officiels ou construites par le groupe professionnel des IA-IPR nous en apprennent un peu plus sur le travail d'évaluation. Pour autant, elles ne disent pas comment l'activité d'évaluation se pratique réellement. Certes, les six indicateurs décrits plus haut nous sont utiles car ils renseignent sur les dimensions du métier enseignant qui intéressent les inspecteurs ; mais si l'on veut comprendre le processus d'élaboration du jugement, se référer seulement à ces indicateurs est insuffisant.

La construction des indices au cours du diagnostic

Les inspecteurs jugent, les premiers, ces indicateurs insuffisants. Ils ont bien conscience que ces indicateurs sont porteurs d'une vision réduite et déformée du travail enseignant et que par conséquent, sans s'en détacher complètement, ils sont à dépasser. Pour saisir une activité enseignante faite d'interactions, d'aller-retour, de perturbations et d'imprévus qu'il faut gérer, les inspecteurs ne peuvent se contenter de ces indicateurs qui donnent non seulement une vue instantanée de la pratique enseignante, mais qui surtout la représentent comme linéaire, programmée et répétitive. Par ailleurs, de notre point de vue, la seule référence à ces indicateurs est insuffisante car elle conduirait en effet à extraire l'inspecteur lui-même de la procédure et à donner une image tronquée de l'inspection. L'évaluation est bien la confrontation entre des attentes et ce que l'on observe. Paquay (2004) nous dit « que lorsqu'on évalue, on construit une image de la réalité observée et on, compare avec les caractéristiques attendues de cette réalité » (p. 15). On appelle ces deux éléments de l'évaluation respectivement le « référent » et le « référé » (Hadji, 1989 ; Figari, 1995). Cependant, l'évaluation n'existe que parce qu'il y a aussi ce que Lecoinge (1997) nomme la référence. Par référence, il entend un système de valeurs que l'évaluateur introduit, des clés de lecture qui permettent de penser ensemble ce que fait l'évalué et ce que l'institution attend qu'il fasse. Au final, faire entrer l'évaluateur dans la procédure permet de comprendre comment l'on passe d'un jugement de fait à un jugement de valeur (Lecoinge, 1997). Nous entendons ici qu'aussi objective et neutre que se veut l'action de l'IPR, elle n'en est pas moins engagée. L'IPR mobilise des savoirs d'observation, et s'approprie le dispositif en l'adaptant aux situations, en le rendant dynamique et donc opérationnel. En disant cela, nous ne nions pas le rôle des indicateurs ; ils demeurent présents puisqu'ils influencent et ordonnent l'activité d'inspection et qu'ils participent d'une manière ou d'une autre à la construction du jugement. Mais reste à savoir ce que les inspecteurs font concrètement de ces indicateurs, par quels moyens ils leur donnent de la force et les font tenir ensemble.

De manière plus concrète, cela implique un changement de notre objet d'analyse. Il ne s'agit plus d'objectiver de nouveaux indicateurs à partir de l'analyse de textes officiels ou des discours des inspecteurs sur leur propre travail, mais

d'identifier la manière dont les inspecteurs collectent des *indices*⁴ empiriques et concrets, qui mèneront in fine à la production d'un jugement et à l'énoncé de recommandations. Le glissement syntaxique de l'indicateur à l'indice n'établit pas forcément une opposition entre les deux termes. Il traduit plutôt une évolution cognitive : l'inspecteur affine ses modes de représentation de la situation. En effet, alors que les indicateurs sont globaux, peu détaillés, et visent à rendre compte dans une optique presque quantitative des écarts entre la pratique et des attendus, les indices renvoient à des situations plus singulières, à des faits plus précis, parfois inattendus – une parole, un comportement, une posture, un geste –, qui mis bout à bout vont permettre à l'inspecteur de qualifier la pratique enseignante à travers ses forces et ses faiblesses. Bien entendu, la démarche ne consiste pas à dresser la liste entière de ces indices, car cela reviendrait alors à les confondre avec les indicateurs. Il s'agit plutôt de comprendre la façon dont les inspecteurs s'y prennent pour les relever. Nous en apprendrons ainsi d'avantage sur leur nature. Le changement de l'objet a rendu nécessaire un changement dans notre méthode. Nous nous sommes rapprochés du travail d'évaluation à travers une série de 12 observations d'inspections. Voici nos comptes-rendus.

Munis d'un petit cahier, support de leurs observations et commentaires écrits, les inspecteurs vont, durant l'heure de cours, développer différents modes d'attention et de regards sur la scène qui se dresse devant eux. L'attitude de l'inspecteur dans les premiers moments du cours ne varie pratiquement pas : il est extrêmement concentré, à la fois sur les faits et gestes du professeur, et sur ceux des élèves. Il est aux aguets et note sur son petit cahier tous les *faits essentiels* qui vont permettre de caractériser l'autorité pédagogique de l'enseignant. L'important est de qualifier la façon dont le professeur prend en main la classe et initie l'échange avec elle. Cela renvoie aussi bien à des questions de forme – le positionnement de l'enseignant, le ton qu'il emploie, etc., qu'à des questions de fond – comment recontextualise-t-il l'objet du cours ? Simultanément, il observe méticuleusement les attitudes des élèves – comment sont-ils placés ? Sont-ils sages ou agités – car c'est bien à travers elles que l'autorité pédagogique du professeur se vérifie. Ces premiers instants sont décisifs car en quelques minutes, l'inspecteur se construit un modèle réduit du travail enseignant, qu'il sera par la suite difficile d'invalider complètement.

L'attention soutenue dans ces premières minutes laisse ensuite la place à un regard et une écoute détachés, comme flottants et à une prise de note plus réduite. Ce n'est pas le temps de l'urgence, du relevé exhaustif de tous les événements qui se déroulent. L'essentiel est "d'être dans le cours", d'en suivre son déroulement, et de capter des *faits courants*, réguliers et usuels, d'apparence parfois anodine, mais qui vont permettre de caractériser le climat pédagogique qui règne dans la classe.

Toutefois, cette attitude en recul est brusquement interrompue quand l'inspecteur perçoit des *faits saillants*. À cet instant-là, il ne s'agit plus d'identifier des

⁴ En utilisant le terme d'indices, nous renvoyons aux différents travaux de Dodier sur les inspecteurs du travail et notamment à l'article « La fugacité des chantiers » (1986). L'auteur montre que le travail des inspecteurs ne consiste pas seulement à contrôler les éléments qui pourraient être facteurs de risques. Ils courent également après « les indices » : en interrogeant les ouvriers, en utilisant eux-mêmes des objets, ils ne mesurent pas des risques, mais les apprécient. En ce sens, le travail des inspecteurs du travail et celui des IA-IPR peuvent être rapprochés.

qualités générales, mais d'identifier ponctuellement leurs mises en scène et de caractériser le potentiel de l'enseignant à travers les actions qu'il entreprend. L'observation et l'écoute cette fois microscopiques sont mises au service de la recherche d'indices permettant d'identifier la performance et l'efficacité de l'enseignant. Ces faits saillants se rapportent systématiquement au modèle normatif du travail enseignant que l'inspecteur a en tête. Citons par exemple la façon dont le professeur alterne le questionnement individuel et collectif ou encore la manière qu'il a d'utiliser le tableau ou d'autres supports pédagogiques comme les livres scolaires. Enfin, la quatrième façon de recueillir des indices va consister à décaler le regard de l'activité de transmission des connaissances vers ses résultats. Concrètement, au cours de chaque heure d'inspection, l'inspecteur se réserve un moment pour observer les différentes traces écrites : cahier de textes, cahier d'élèves et devoirs d'élèves. L'activité de transmission est une chose, mais l'appropriation en est une autre. C'est pour confirmer ou compléter ses premières représentations que l'inspecteur étend son registre d'informations à ces traces-là.

Ainsi, cette activité d'évaluation semble reconstruite par les inspecteurs en situation. En effet, le bagage cognitif composé de 6 indicateurs, dont ils sont équipés à l'entrée dans la salle de classe, ne suffit pas. S'il s'apparente à une grille d'évaluation, encore faut-il la rendre opérationnelle. L'activité d'évaluation va alors consister à inventer des manières originales de recueillir des faits, qui permettent la requalification des indicateurs robustes en indices plus flexibles. Mais le travail d'évaluation est loin d'être fini. Il se poursuit juste après la séquence en classe par l'entretien individuel, qui fut le second objet de nos observations.

La co-construction du diagnostic au cours de l'entretien individuel

L'entretien individuel marque une rupture dans la procédure d'inspection. Alors que la phase précédente était unilatérale et déséquilibrée, avec l'entretien, les positions de deux protagonistes évoluent. L'enseignant fait bel et bien son entrée dans l'évaluation et on peut dire que l'inspecteur qui avait le monopole de l'activité doit maintenant la partager avec l'enseignant. L'entretien individuel est loin d'être un simple monologue de l'inspecteur, qui énumérerait ses remarques. Il s'agit plutôt d'un moment de dialogue, d'échange durant lequel est donnée à chacun des acteurs la possibilité d'énoncer sa propre vision des choses. En effet, les inspecteurs poursuivent dans l'entretien trois objectifs. Premièrement, il faut que le diagnostic dressé à l'issue de l'heure d'observations en classe soit validé. L'inspecteur doit alors prendre le risque de remettre en question ses représentations en écoutant ce que l'enseignant a à dire. Deuxièmement, il faut que ce diagnostic soit compris par l'enseignant. Le diagnostic n'a de sens que s'il débouche sur des axes de progrès, de remédiation que l'enseignant sera prêt à suivre une fois l'inspecteur parti. Là aussi, l'inspecteur a besoin de mettre en place un échange visant la co-construction du diagnostic. Troisièmement, l'inspecteur vise dans l'entretien la continuation de l'évaluation, par un nouveau recueil d'informations sur des aspects jusque-là ignorés. Il s'agit surtout d'évaluer la capacité réflexive de l'enseignant sur sa propre pratique. Si l'inspecteur reste maître de l'échange, il lui est alors nécessaire d'adopter une position de repli, et d'inviter l'enseignant dans ce jeu.

Comment les inspecteurs orchestrent-ils ce face à face ? Le travail de « mise en scène de l'échange », pour reprendre l'expression de Goffman (1973), passe par différents mouvements — sociaux, politiques, cognitifs — que les inspecteurs initient et qui chaque fois entraînent un repositionnement des deux acteurs. Tout commence par un mouvement qu'on qualifiera de social, qui abolit les distances observées jusqu'ici. Les premiers instants de l'entretien visent en effet à construire le terrain du dialogue, marqué par un rapprochement des deux parties. Dans un sens physique, puisque les deux acteurs, positionnés durant la leçon aux deux extrémités de la salle de classe, se retrouvent maintenant assis de part et d'autre d'une table. Mais aussi en un sens plus symbolique. Du fait de la relation hiérarchique, une distance existe entre les deux parties. Mais si l'inspecteur attend de l'enseignant qu'il se livre en confiance, il doit s'efforcer d'abaisser cette distance. Aussi, les premiers moments de l'entretien commencent presque systématiquement par des propos légers, de manière à rompre une ambiance qui pourrait s'avérer pesante.

Un deuxième mouvement est cognitif. Maintenant que l'enseignant est davantage prêt à se livrer, il faut lui donner la parole. C'est ce que l'inspecteur fait généralement en orientant la discussion sur deux objets. D'abord, il l'invite à se présenter un peu plus précisément et lui demande de revenir sur son mode d'investissement dans l'institution. Il s'agit d'atteindre une dimension jusque là cachée de la pratique enseignante. Il n'est pas rare que l'inspecteur interroge également l'enseignant sur les ambitions qu'il nourrit, sur ses satisfactions comme sur les difficultés éventuelles liées à l'environnement. C'est alors aussi un moyen d'avoir des informations sur les conditions d'enseignement dans l'établissement. Puis, l'échange se poursuit vers ce qui constitue le coeur de l'entretien : l'analyse réflexive de l'enseignant sur sa propre pratique. De nouvelles connaissances alimentent l'évaluation. Non plus des connaissances mobilisées dans la pratique, mais sur la pratique. Très concrètement, l'inspecteur invite l'enseignant à livrer sa propre analyse du cours qui vient de se dérouler.

Un troisième mouvement est politique, puisque qu'après avoir écouté l'enseignant, l'inspecteur reprend la main et montre par là même que c'est lui qui règle l'échange. L'objectif est de dresser le diagnostic et d'énoncer quelques conseils ou recommandations.

Alors que les choses pourraient s'arrêter là, l'entretien continue par un quatrième mouvement. Après que chacune des deux parties a eu droit à tour de rôle à la parole, s'engage une discussion. En redonnant à l'enseignant une dernière chance de faire valoir ses arguments, l'inspecteur vise de manière sous-jacente l'objectif suivant : faire en sorte que lui et l'enseignant parviennent à une même vision des choses, condition nécessaire à ce que l'inspection puisse être bénéfique à l'enseignant. L'entretien permet à l'inspecteur d'affiner son diagnostic par le recueil de nouveaux indices. Et on peut penser que l'inspecteur a déjà en tête une idée du jugement qu'il doit rendre. Toutefois, il lui reste encore à l'écrire dans le rapport d'inspection.

La construction du jugement se poursuit dans un travail d'écriture

À première vue, le rapport d'inspection apparaît comme un objet sans véritable intérêt. Il est en effet plutôt court — une à deux pages maximum —, obéit à un

cadre standardisé fait de quatre paragraphes – présentation du professeur, cadrage de la scène pédagogique, appréciation de l'activité et jugement –, et finalement, semble n'être qu'une retranscription des observations de l'inspecteur, déjà discutées avec l'enseignant lors de l'entretien. Pourtant, la réflexion et l'examen plus approfondi de ces écrits nous fait dire que ces rapports sont autre chose que de simples documents procéduraux, rédigés de manière routinière. D'une part, du point de vue des enjeux qu'ils véhiculent, ces rapports sont loin d'être anodins. Adressés à l'enseignant, au chef d'établissement comme à l'institution qui en conserve un exemplaire, ces rapports sont des documents officiels, qui assurent que tel enseignant a bien été évalué. La signature des deux protagonistes, et les logos du Ministère de l'Éducation nationale rendent ce document authentique et autorisent dès lors sa réutilisation en toute quiétude, comme le remarque Fraenkel (1992, p. 18) : « Les actes authentiques sont de véritables munitions pour se défendre en vue de batailles juridiques ». Si dans la plupart des cas, les rapports restent archivés dans les armoires, ils peuvent avoir une seconde vie et être réutilisés dans des circonstances diverses, comme lors de l'arbitrage d'un litige entre l'enseignant et l'institution par exemple. On imagine alors sans peine que face à cette éventualité-là, les inspecteurs ne peuvent prendre le risque de négliger l'écriture d'un rapport, d'autant qu'ils savent bien qu'à chaque recours ultérieur aux rapports, c'est leur propre travail qui risque d'être soumis à l'évaluation informelle de leurs pairs comme de leur hiérarchie. D'autre part, on ne peut imaginer que l'activité d'écriture soit déconnectée sur un plan cognitif de l'activité de jugement et n'en soit donc que la traduction. Écrire, ce n'est pas seulement traduire, c'est aussi produire. En mettant en place ses mots, l'inspecteur retranscrit une pensée, mais contribue à la poursuivre en lui donnant forme.

Il nous paraît donc essentiel de comprendre ces rapports comme le produit d'une activité à part entière⁵. L'analyse nous conduit d'abord à dire que ce travail d'écriture est une activité sous contraintes multiples, structurée par un ensemble de règles, qui fixent la forme de ces rapports. Ces règles sont juridiques puisque la loi prévient l'écriture de certains propos, notamment discriminatoires ; institutionnelles dans la mesure où les inspecteurs n'écrivent pas sur une feuille complètement vierge : à côté des logos du Ministère de l'Éducation Nationale, figurent des rubriques à remplir – noms de l'inspecteur, de l'établissement, du professeur, sa qualité –, un emplacement pour les signatures, pour la date, etc. On retrouve également des règles de métier : les inspecteurs n'écrivent jamais quelque chose qui n'aurait pas été dit durant l'entretien ; et des règles syntaxiques ou d'écriture enfin : tous les rapports sont écrits dans un même langage simple, clair, compréhensible par tous, même pour des non-initiés comme nous.

Mais à côté de ces contraintes de forme se dégagent aussi des contraintes de fond. Si l'objet du rapport est la délivrance d'un jugement qui se lit dans ses dernières lignes, l'activité d'écriture consiste à reconstruire ce jugement, en le justifiant et en le rendant incontestable. Comme André avant nous (André, 1991), nous avons analysé ce travail d'écriture au travers de la métaphore juridique. Dans le rapport, comme dans un procès, plusieurs personnages – joués tous par

⁵ Nous avons recueilli 451 rapports écrits entre 1999 et 2002, qui concernaient les principales disciplines.

l'inspecteur – se succèdent pour établir la vérité. Dans un premier paragraphe, c'est l'inspecteur témoin qui entre en scène. Il est là pour rendre compte du contexte dans lequel les faits se sont déroulés. Dans un deuxième paragraphe, l'inspecteur expert prend la plume. Comme l'inspecteur témoin, son discours est essentiellement descriptif. Mais ses savoirs aussi bien disciplinaires que didactiques l'autorisent à une première analyse factuelle. La prestation de l'enseignant est décrite avec précision, sans pour autant qu'elle soit qualifiée positivement ou négativement. Dans un troisième paragraphe, l'inspecteur avocat fait son entrée. Et la forme du discours rompt avec celle de son prédécesseur. Il est toujours question des faits, mais cette fois-ci, le ton devient normatif. À coup de preuves d'autorité, ou de preuves plus argumentées, l'inspecteur prend successivement les habits de l'avocat de l'accusation et de la défense. Il s'agit bien de présenter à la fois les points faibles et les points forts de l'enseignant. Enfin, l'écriture du quatrième et dernier paragraphe revient naturellement à l'inspecteur juge. Disposant de témoignages, d'expertises et d'arguments à charge comme à décharge, il doit rendre un jugement, qui s'accompagne selon les cas de recommandations générales. Chaque inspecteur aura recours à quelques formules types pour exprimer les conclusions de son évaluation : « j'ai eu une bonne impression de ma visite, persuadé que M. X saura progresser sur les points abordés en entretien » ; « je tiens à féliciter Mme Y pour la façon dont elle remplit sa mission de professeur », « je fais confiance à M. Z, pour continuer le travail déjà engagé »

La production de jugements individuels est le résultat le plus visible de cette activité d'écriture ; cependant, l'analyse cette fois agrégée des rapports nous montre que ce travail d'écriture fait encore plus que cela. En différenciant les individus entre eux, il les regroupe aussi en fonction de leurs ressemblances et produit des hiérarchies. En effet, en nous attachant aux seules conclusions des rapports et en analysant les verbes, adjectifs et expressions les plus significatifs et finalement le sens du message transmis, nous avons mis en évidence l'existence de quatre groupes de rapports. Le premier groupe concerne 17,3 % des enseignants. Les félicitations sont l'unique message. Un deuxième groupe concerne 55,9 % des enseignants. Les appréciations sont positives mais ce qui ressort principalement est la confiance qu'accordent les inspecteurs aux enseignants, ainsi que les encouragements délivrés. 22,4 % des enseignants peuvent être classés dans un troisième groupe. Les appréciations positives sont ici teintées de reproches et les enseignants sont invités à suivre les conseils de l'inspecteur. Enfin, un dernier groupe ne concerne que 4,4 % des enseignants. Ces rapports sont caractérisés par le style autoritaire de l'inspecteur qui envoie un avertissement clair à ces professeurs en difficulté.

Écrire, c'est donc produire un jugement, mais c'est aussi distinguer les personnes et les regrouper en classes. On cerne alors le dernier enjeu du travail d'écriture qui est de préparer la dernière séquence du travail d'évaluation : la notation. En effet, ces quatre groupes et les proportions d'enseignants qui les composent sonnent comme en écho avec les grilles d'avancement dans les carrières. On sait en effet que les inspecteurs, au moment d'attribuer leurs notes, doivent respecter les quotas suivants : les 20 % d'enseignants jugés comme les meilleurs avanceront au *grand choix* ; les 50 % suivants *au choix* et les 30 % restants à l'*ancienneté*.

L'ÉVALUATION DÉCONSTRUITE PAR LES ENSEIGNANTS

Jusqu'ici, l'analyse du travail d'évaluation a été centrée principalement sur l'inspecteur qui garde la main sur le déroulement de l'inspection. Cependant, l'analyse serait incomplète si l'on ne se tournait pas du côté des enseignants. Certes, ils sont les destinataires et représentent la matière de l'évaluation. Mais comme nous l'avons déjà vu précédemment, ils ont un comportement autonome, qui contraint les inspecteurs à adapter leur activité en fonction de la situation. Et bien plus, ils ont un discours propre sur l'évaluation, composé d'attentes, de doutes, ou encore de critiques.

Le discours enseignant sur l'inspection : une séance spécifique

Leur point de vue nous paraît essentiel, non pas parce qu'il nous permettrait de remettre en question nos conclusions tirées sur l'activité des inspecteurs ; au mieux, la vision strictement factuelle qu'ont les enseignants de l'inspection conduit à nuancer certaines de nos observations. Il nous paraît essentiel, car à travers lui, nous pensons être à même de savoir dans quelle mesure les enseignants s'approprient l'évaluation et répondre alors à la question du sens de l'évaluation. Disons-le d'emblée, les 33 entretiens que nous avons menés avec des enseignants volontaires et de profils différents⁶ ont conduit à un renversement total dans notre façon de penser le travail d'évaluation. Alors que nous nous étions jusque-là appliquées à montrer que le travail des inspecteurs vise à inviter les enseignants dans le processus d'évaluation afin qu'ils acceptent et partagent les résultats, mais surtout comprennent que les pistes de remédiation leur sont utiles, les propos des enseignants nous conduisent à penser qu'ils sortent du processus évaluatif en adoptant une position en retrait, distanciée et qu'ils ne sont que très rarement en situation d'être des acteurs coopératifs de leur propre évaluation.

En fait, le jeu semble biaisé avant même que ne commence l'inspection. Sur les 33 enseignants interrogés, 32 nous ont avoué – car ils se sentaient tout de même un peu fautifs – qu'un cours d'inspection ne se prépare pas de la même façon qu'un cours habituel. En agissant ainsi, ils faussent quelque peu l'évaluation puisqu'ils livrent à l'inspecteur une prestation qui ne reflète pas exactement leur activité habituelle. Mais surtout, en dissimulant leurs faiblesses, ils ne se mettent pas en situation de pouvoir tirer des bénéfices de l'évaluation. En réalité, il ne s'agit pas de faire une leçon exceptionnelle, qui trancherait de manière trop radicale avec les leçons ordinaires. Les enseignants savent bien qu'une prestation trop artificielle les desservirait. Ils parlent plutôt d'une sur-préparation, d'un sur-investissement de manière à présenter à l'inspecteur ce qu'ils estiment être le meilleur cours possible. Le premier souci est alors de s'assurer que le contenu du cours soit en adéquation avec les attentes institutionnelles contenues dans le bulletin officiel, en termes de programmes, comme en termes de savoirs et de savoir-faire. Mais ensuite, puisqu'ils ne connaissent pas les critères d'évaluation plus implicites des inspecteurs, les enseignants vont tenter de répondre au mieux à ce qu'ils imaginent être leurs attentes. L'accent va alors être mis sur six points distincts.

⁶ Nous avons tenté de construire un échantillon le plus représentatif possible : des hommes, des femmes, des certifiés, des agrégés, enseignant en milieu urbain, rural, en quartier difficile. Mais il n'est pas apparu selon les profils de différence significative dans la façon d'appréhender l'inspection.

Premièrement, il va s'agir de choisir un cours au contenu varié et intéressant, qui permettra aux enseignants de montrer à l'inspecteur un éventail large de leurs qualités. Un professeur de lettres modernes évitera par exemple de faire une dictée et préférera l'exercice du commentaire de texte. En sciences de la vie et de la terre, les professeurs feront souvent des expériences. Deuxièmement, le thème étant choisi, l'enseignant cherche à définir rigoureusement la structure du cours. En ce jour exceptionnel, les enseignants vont tâcher d'afficher en début d'heure un objectif clair, en faisant remarquer le lien avec le cours précédent. Après le développement lors duquel différents supports pédagogiques seront utilisés, il s'agira de conclure en donnant une réponse à la question posée initialement.

Troisièmement, ce qui compte avec une telle structuration, c'est d'être dans les temps. Certains enseignants déclarent minuter les différentes phases du cours d'inspection. De façon plus générale, il faut éviter absolument qu'au moment de la sonnerie, les questions posées en début d'heure soient laissées en suspens. Quatrièmement, les professeurs ont recours aux supports pédagogiques qu'ils imaginent les plus pertinents. Les choix se porteront alors souvent sur des documents originaux, que l'on ne peut pas utiliser tous les jours. Pour montrer son ouverture d'esprit à l'inspecteur et son adaptation à un enseignement moderne, certains professeurs vont par exemple avoir recours à des extraits de film. Cinquièmement, cette préparation vise à anticiper les situations qui pourraient déstabiliser l'enseignant et contrôler les zones d'incertitude. Ainsi, les enseignants avertissent souvent leurs élèves de la venue de l'inspecteur et ce faisant, essaient de conditionner leurs comportements. Enfin sixièmement, préparer une inspection, c'est aussi se mettre en condition afin de trouver en situation la meilleure distance avec les élèves. Cela signifie penser à se montrer dynamique, à mettre un peu plus d'énergie qu'à l'accoutumée, à impulser le rythme qui permettra la meilleure interactivité possible.

Le discours enseignant sur l'inspection : évaluation oulet conseil ?

Cette sur-préparation est corrélée et peut même être expliquée par le sentiment de stress que déclenche l'annonce de l'inspection chez les enseignants. L'inspection représente un moment toujours à part dans la carrière des enseignants, qui ne se produit au maximum qu'une dizaine de fois ; on comprend alors que l'exceptionnalité de la situation entraîne une certaine appréhension. L'effet est d'autant plus grand que l'enseignant vit dans un environnement très protégé. L'entrée de l'inspecteur dans la classe est vécue comme une intrusion qui rompt l'intimité que le professeur a avec sa classe. Mais la peur dont témoignent les enseignants est surtout liée à la situation d'évaluation, au cours de laquelle les enseignants se sentent comme dépossédés de leur autorité habituelle, puisque en ce jour, ce sont bien eux et non plus les élèves qui sont observés et jugés.

Dans une profession où les retours sur la pratique sont si rares, c'est la crainte de ce jugement rendu par une personne perçue comme légitime et dans une moindre mesure de la note, qui va conduire les enseignants à cette sur-préparation. Alors qu'ils n'hésitent pas à évoquer leur doute professionnel, les professeurs vont tout tenter pour que le résultat de l'évaluation soit positif.

Cette position de repli, comme défensive se mesure dans leurs comportements, comme dans le peu d'attentes qu'ils manifestent. L'entretien individuel est

rarement perçu comme un dialogue constructif et la plupart des enseignants rencontrés préfèrent évoquer leur soulagement lorsqu' une poignée de main scelle la fin de l'inspection. Ainsi, un professeur affirme : « Ce n'est pas le moment de faire part à l'inspecteur de nos questionnements. Cela pourrait être interprété comme une faiblesse. On se contente de l'écouter ». Le rapport est, lui, très attendu, mais uniquement parce qu'il contient le jugement de l'inspecteur. Au delà, il est considéré comme un simple objet bureaucratique et en aucun cas comme un dispositif d'accompagnement. Ainsi, cet enseignant résume cette opinion sentiment plusieurs fois entendu : « Les rapports d'inspection se ressemblent tous. On a l'impression qu'ils font du copier-coller ». Mais plus fondamentalement, nous comprenons également des discours enseignants que leur désengagement de leur propre évaluation provient d'un conflit entre la façon dont ils se représentent leurs propres pratiques et le modèle professionnel enseignant véhiculé par l'inspection et porté par les inspecteurs. Outre la durée, comme la fréquence de l'inspection, jugées toutes deux trop faibles, leurs attaques ont pour cible les critères qu'ils imaginent être utilisés par les inspecteurs pour évaluer leur travail. Ces critères sont jugés insuffisants car indifférenciés, décontextualisés, généraux et ne permettant pas selon eux d'atteindre la complexité de leur propre activité. Ainsi, pratiquement tous les enseignants déplorent que le cœur de leur travail, qui réside dans la gestion des imprévus ou encore dans la dimension relationnelle, échappe à l'évaluation. Cet enseignant résume la situation : « La relation que l'on a avec les élèves est bien au-delà du cours. Le vécu du prof avec sa classe n'est pas vu par l'inspecteur. [...] Évaluer une relation de confiance entre un professeur et sa classe me paraît difficile. On peut mesurer la longueur d'une table, mais pas une relation humaine ». Ces critiques sont loin d'être anodines, car elles se traduisent dans les faits en une attitude de défiance que l'on retrouve chez la grande majorité des enseignants. Au lieu d'être selon les vœux des inspecteurs des parties prenantes de l'évaluation, les enseignants la subissent et n'en sont au final que des parties traînantes.

CONCLUSION : UNE IMPOSSIBLE ÉVALUATION ?

Au vu de ces derniers résultats, nous serions tenté de parler d'une impossible évaluation ou d'une évaluation à l'efficacité limitée. Évidemment, une telle conclusion aurait pu être tirée bien plus tôt. Il suffit de voir la fréquence des inspections (une fois tous les 5 ans), la durée de l'inspection et de l'entretien individuel (2 heures en tout), la taille du rapport (une seule page) et le manque de suivi d'une inspection à une autre pour se faire une idée de l'efficacité de l'évaluation comme procédure d'accompagnement pédagogique des enseignants. Mais cette recherche a permis de mettre en évidence qu'une autre limite de l'évaluation provient de la méfiance et de l'attitude défensive des enseignants, qui finalement ne jouent pas le jeu. Toutefois, les tenir pour seuls responsables ne serait pas tout à fait juste. Leur méfiance semble d'abord une réaction bien naturelle au regard de l'ambivalence de l'inspection qui poursuit dans le contrôle et l'accompagnement des objectifs manifestement inconciliables. Comment peut-on attendre des enseignants qu'ils soient des acteurs à part entière de l'évaluation, qu'ils affichent leurs faiblesses et qu'ils demandent conseil à l'inspecteur quand on sait qu'au même

moment leurs pratiques pédagogiques sont jugées et que ces appréciations se traduisent dans une note déterminante pour leur carrière ? Par ailleurs, cette méfiance trouve son origine dans les tensions qui existent entre deux mondes, le leur et celui des inspecteurs, qui ne se recouvrent pas. Deux mondes qui ne conçoivent sans doute pas toujours de la même façon le travail enseignant, qui ne se réfèrent pas au même système de valeurs et qui n'ont pas eu les mêmes parcours professionnels. Mais en nous inspirant du titre d'un ouvrage dirigé par Weiss (1991) *L'évaluation : un problème de communication*, nous pensons également que la limite de l'inspection provient de l'incapacité de ces deux mondes à avoir des échanges sur leurs sentiments, sur leurs attentes respectives et finalement à comprendre ce qu'il y a d'important dans le travail de l'autre. Il suffit d'observer la façon dont les enseignants se représentent les critères d'évaluation des inspecteurs, pour se convaincre du déficit de communication entre inspecteurs et enseignants. Dans un même ordre idée, le fait que les enseignants continuent de voir l'inspection d'abord comme une procédure de contrôle alors que les inspecteurs prônent l'accompagnement est révélateur de ces incompréhensions qui rendent impossible cette relation. L'on pourrait parler d'un échec, mais aussi d'un gâchis de l'évaluation. Au vu des compétences des inspecteurs, de leur finesse d'analyse et des besoins des enseignants en termes de reconnaissance de leur propre travail comme en termes de conseil et d'accompagnement, la relation semblerait prometteuse. Mais du fait d'un dispositif inadapté et de dispositions inconciliables, l'évaluation donne l'apparence d'une rencontre avortée, et en l'état impossible.

Xavier ALBANEL

CERTOP-CNRS

Université Toulouse Le Mirail

albanel@univ-tlse2.fr

Abstract : Teachers go through an inspection carried out by an external inspector every five years. The inspector attends an hour-long-class, then conducts a teacher interview and finally reports his findings in an inspection report and gives a note. While inspecting teachers, the educational system monitors the course contents delivered by teachers, guides the teachers in their pedagogical tasks and manages their careers. This section focuses on inspectors work, and will closely examine their various activities including observation, interviewing and report writing, which all contribute to the process of delivering inspection report. This section also makes room for teachers voices. Their behaviour and their approach to inspection are inputs that need being taken into account when considering the legitimacy, the efficiency and the meaning of evaluation work.

Keywords : Inspection, evaluation, teacher, rules, indicator, sign, inspection report.

Bibliographie

- Albanel X. (2009) *Le travail d'évaluation : l'inspection dans l'enseignement secondaire*. Toulouse : Octares.
- André C. (1991) *Les discours des rapports d'inspection*. Thèse de doctorat de sciences du langage, Université Toulouse Le Mirail.

- Cohendet P. & Diani M. (2003) « L'organisation comme une communauté de communautés ; croyances collectives et cultures d'entreprise » – *Revue d'Économie Politique* 5 (697-718).
- Dodier N. (1986) « La fugacité des chantiers : inspection du travail et prévention des risques professionnels dans le secteur du bâtiment et des travaux publics » – *Sociologie et Sociétés* 2 (61-71).
- Figari G. (1994) *Évaluer : quels référentiels ?* Bruxelles : De Boeck.
- Fraenkel B. (1992) *La signature : genèse d'un signe*. Paris : Gallimard.
- Gillig Amoros L. (1986) *L'inspecteur et son image*. Paris : PUF.
- Goffman E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Hadji C. (1989) *L'évaluation : règles du jeu*. Paris : ESF.
- Lecointe M. (1997) *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Maggi B. (2003) *De l'agir organisationnel : un point de vue sur le travail, le bien être, l'apprentissage*. Toulouse : Octares.
- Paquay L. (2004) *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Reynaud J.-D. (1997) *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin.
- Rioux J.-P. (éd.) (2002) *Deux cent ans d'Inspection Générale (1802-1902)*. Paris : Fayard
- (de) Terssac G. (2002) *Le travail : une aventure collective*. Toulouse : Octares
- Weiss J. (éd.) (1991) *L'évaluation : un problème de communication*. Cousset : Del Val et Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.