L'évaluation des professeurs des écoles

Quatre régimes de l'activité d'inspection

Sylvain Starck

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/252>

DOI : 10.4000/rechercheformation.252

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2010

Pagination : 157-167

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Sylvain Starck, « L'évaluation des professeurs des écoles », *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/252> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.252

L'évaluation des professeurs des écoles

Quatre régimes de l'activité d'inspection

> **Sylvain STARCK**

Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, CIREL (Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille, EA 4354), laboratoire PROFÉOR

RÉSUMÉ • *A contrario* de nombreux systèmes éducatifs européens ou anglo-saxons, l'évaluation des enseignants en France consiste le plus souvent en une inspection individuelle réalisée par un supérieur hiérarchique : l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN). Nous tentons ici de comprendre comment les acteurs s'inscrivent dans ce dispositif d'hétéro-évaluation. En prenant appui sur un cadre théorique pluriel, centré autour des théories de l'activité et par le biais d'entretiens et d'écrits suscités à distance, nous explorons tout d'abord certaines dimensions génériques de ce mode d'évaluation. Nous mettons ensuite en évidence les différentes formes que ce dernier peut adopter. Quatre régimes d'inspection sont ainsi identifiés qui pointent autant de logiques d'action mises en œuvre par les IEN et les enseignants lors de l'inspection. Évaluer apparaît comme une activité flexible qui mobilise des dimensions formatives distinctes. Les arbitrages réalisés par les acteurs en termes de normes et de valeurs conduisent, en effet, l'évaluation vers différents processus formatifs dont nous explorons en partie les logiques.

MOTS-CLÉS • inspection, méthode d'évaluation, formation des enseignants, norme.

Un « management de persuasion insistante » mis en œuvre au niveau des gouvernements et des instances transnationales (Demailly, 2006) inscrit l'évaluation des enseignements au cœur d'enjeux socio-économiques visant le meilleur rendement et d'enjeux politiques favorisant l'émergence d'un modèle libéral sous contrôle. En Europe, des modes d'évaluation des entités éducatives (De Grauwe, 2003 ; Paquay, 2004) doivent s'adapter à ces exigences pour, *in fine*, être capables de soutenir au mieux les performances des élèves, ce qui engendre une diversité de leurs formes.

En regard des recommandations supranationales, l'inspection individuelle des enseignants par un supérieur hiérarchique, explorée ici dans le contexte français, peut sembler archaïque. De Grauwe (2003) souligne pourtant « l'existence obstinée » et la « flexibilité » de ce modèle qui reste d'« inspiration principale dans un grand nombre de pays ». Comme nous pouvons le déduire des travaux existants à ce sujet

(Sénore, 2000 ; Roquet, 2005), ce mode d'inspection a, en effet, su évoluer avec le contexte social dans lequel il s'inscrit.

À l'instar de travaux récemment engagés à propos des inspecteurs du second degré (Albanet, 2009), notre recherche tente de mettre en évidence la façon dont les inspecteurs et les enseignants, dans le premier degré d'enseignement, s'engagent dans l'activité d'inspection. Il s'agit de comprendre la forme qu'ils lui donnent et les réponses pratiques qu'ils apportent aux nouvelles exigences qui leur sont faites. Cette recherche met ainsi en exergue quatre « régimes¹ » de l'activité d'inspection qui sont autant de manières de résoudre les tensions existant entre deux fonctions historiquement dévolues à l'inspection : le contrôle et le conseil formatif. En changeant de régime, l'inspection prend un sens et un but nouveaux alors que les acteurs modifient leurs positions respectives.

Dans une première partie, nous exposons brièvement la construction du cadre théorique pluriel, support de notre recherche. Les données issues de l'enquête sur le terrain font l'objet de la seconde partie. La méthodologie s'appuie sur deux démarches complémentaires, des entretiens semi-directifs et des écrits relatant l'activité professionnelle. Ensuite, sont exposées les dimensions de l'activité d'inspection, communes aux quatre régimes identifiés. Celles-ci sont explicitées dans la partie. Enfin, l'analyse met en perspective la façon dont les inspecteurs et les enseignants construisent la procédure d'évaluation individuelle, mais aussi les arbitrages qu'ils réalisent dans l'espace des normes et règles professionnelles potentiellement disponibles. De ces analyses émerge la double nature tendancielle de l'évaluation et de ses dimensions formatives : elle tend à être conjointement une production de connaissance sur l'activité d'enseigner – dans laquelle apprendre et former sont contemporains et indissociables - et une volonté de maîtrise de cette dernière - où former revient à décliner des savoirs antérieurs à la situation singulière observée.

1. Un cadre conceptuel pluriel

Le concept d'activité constitue le véritable pivot de notre cadre théorique. Parce que « travailler engage une solidarité de l'être entier » (Clot, 1999, p. 5), l'activité professionnelle ne peut se réduire à la frange de ses actions visibles. Elle est riche des arbitrages qui ont présidé à sa réalisation et des actions qui n'ont pas eu lieu. Cette conception de l'activité explore la complexité du travail humain afin de mettre en perspective le « pouvoir d'agir » des acteurs dans et par le travail (Remoussenard, 2005). Analyser l'activité professionnelle, c'est donc s'intéresser « au changement de sens de la situation par le sujet » (Clot, 2000, p. 138) qui révèle les débats sur les normes et les valeurs engageant les acteurs dans leur rencontre singulière. L'inspection peut ainsi être vue comme une « dramatique » au sens de Y. Schwartz

1 Nous empruntons le concept de régime d'activité à Y. Clot (1995).

(2009). Dans toute activité professionnelle, « il se passe quelque chose » qui échappe aux anticipations et aux organisations *a priori* du travail. Dans les discours que les individus tiennent sur l'inspection, nous avons été sensible à la manière dont ils disent poser les problèmes et inventer des solutions adéquates.

Dans une perspective sociologique, nous tâcherons de mettre en évidence les liens que les actants² établissent entre eux lors de l'inspection (Latour, 2006). Il s'agit de restituer aux individus « cette capacité de produire leur propre théorie sur le social » (*ibid.*) et donc, de voir comment ils reconfigurent les positions prescrites par le cadre hiérarchique et bureaucratique de l'Éducation nationale, historiquement ancrées dans le corps professionnel des IEN et des enseignants (Ferrier, 1995). Les positions respectives dans le couple IEN-professeur des écoles (PE) fonctionnent ici comme un analyseur de l'inspection.

2. Les matériaux issus de l'enquête

Nous avons eu recours aux discours des individus pour explorer les mises en sens de l'activité réalisée par les professionnels, en nous référant notamment aux travaux de Ricoeur (1986). Ces mises en sens nous donnent en partie accès aux débats sur les normes et les valeurs qui organisent leur activité et appuient les logiques, ou régimes d'action (Boltanski & Thévenot, 1991).

Nos résultats s'adossent à deux types de données. Une série d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de douze IEN en charge d'une circonscription, a été complétée par autant d'entretiens d'enseignants du premier degré. Les entretiens, d'une durée moyenne d'une heure, ont privilégié une mise en mots de l'activité ordinaire. Ils ont favorisé le recueil de narrations ou de réflexions faisant retour sur des moments professionnels précis (inspection, réunion, relation avec des pairs, etc.) et traduisant certaines représentations – images associées à l'action professionnelle, par exemple – qui permettent de préciser les logiques d'action.

Un ensemble de vingt-six textes³, réalisés dans un dispositif d'écriture sur l'activité suscitée à distance, mis en œuvre avec un groupe de cinq inspecteurs, a complété ce premier corpus. Ce dispositif s'est inspiré de manière originale de travaux précédents qui recourent à l'écriture sur l'activité comme mode d'accès au travail réel (Fath, 1996 ; Champy-Remoussenard, 2003). À partir de « déclencheurs », les cinq inspecteurs ont rédigé des textes décrivant leur activité professionnelle. Ces textes étaient alors adressés, par l'intermédiaire de l'animateur du dispositif, aux autres participants afin qu'ils puissent réagir aux écrits de leurs pairs. Précisons que, dans ce dispositif, les IEN ne connaissent pas l'identité de leurs pairs.

2 Ceux-ci regroupent les éléments (individus, objets, institutions, concepts, etc.) qui organisent l'activité professionnelle.

3 Soit un corpus d'approximativement dix mille mots.

Pour mener nos analyses, nous avons privilégié les segments de textes et d'entretiens qui abordent l'inspection individuelle des enseignants. Des aspects qui font l'objet d'un consensus mettent en partie en évidence les dimensions « génériques » de l'inspection (Clot & Faïta, 2000). Puis, nous avons regroupé les données selon les places qu'elles accordent implicitement aux IEN et aux enseignants. C'est à partir de ces regroupements que nous avons identifié les quatre formes que l'inspection peut adopter.

3. Quelques dimensions génériques de l'inspection

Les dimensions génériques sont à entendre comme un ensemble de gestes professionnels, d'attendus pour l'action à engager, qui est commun aux professionnels (Clot & Faïta, 2000). Selon nous, les consensus que nous pouvons mettre en évidence dans les discours des individus sur l'activité d'inspection sont à rapprocher de ces dimensions génériques.

L'inspection individuelle, dans le contexte français, procède en deux étapes : un temps d'observation de séquences d'enseignement, suivi d'un entretien en face à face. Au-delà de la procédure codifiée de l'inspection, deux éléments sont très largement présents dans l'ensemble des données : la dissymétrie statutaire qu'elle instaure entre les acteurs et la légitimité de l'IEN en tant que « juge des pratiques ». Ces deux dimensions s'expriment dans les sentiments de crainte que l'inspection suscite très souvent chez les enseignants, sentiments historiquement ancrés dans les rapports qui se tissent entre les deux corps professionnels (Ferrier, 1995). Les acteurs ont d'ailleurs bien du mal à l'expliquer. Les enseignants se montrent surpris de constater chez eux, ou leurs collègues, une certaine angoisse alors que l'inspection ne semble pas recouvrir des enjeux importants. Cette peur est à rapprocher du poids symbolique qu'ils attachent à la parole de leur supérieur hiérarchique. Confrontés à l'incertitude de leur action professionnelle, les enseignants restent dans l'attente d'un regard fiable et rassurant sur celle-ci.

« J'ai pu observer tous les collègues en attente de l'inspection, on est tous pareils. On se dit : "Est-ce qu'il va voir que je fais du bon travail ? Est-ce qu'il va penser que je fais du bon travail ? Est-ce que je fais du bon travail ?". Je crois qu'on appréhende tous... la peur du gendarme. Bien qu'on ne coure aucun risque, [...] je ne sais pas d'où ça vient » (Isabelle, PE).

Ce jugement, parce qu'il est attribué à un supérieur respecté, voire idéalisé, influe visiblement sur les enseignants. Cathy (PE) apprécie que quelqu'un de « *pro* » l'encourage. Sylvie (PE) se montre très déçue par le fait que son inspecteur n'a pas vu et valorisé ses efforts. Lorsque cette dissymétrie symbolique s'atténue, l'inspection n'est plus investie avec la même force. Ainsi, Greg, directeur désabusé d'une école située dans une ZEP de banlieue parisienne, prend amèrement conscience du peu de pouvoir de son IEN qui ne fait que constater un absentéisme scolaire inquiétant

ou un retard chronique des enseignants. Pour lui, une inspection se résume à : « *on fait une leçon, [l'IEN] regarde, il te fait des commentaires et il se casse.* »

Bien que conscients des difficultés pour chacun d'agir de manière authentique et au risque « *d'être mal entendus ou de ne pouvoir parler franchement* » (Julien, IEN), les inspecteurs hésitent à quitter cette distance conférée par le statut et l'imaginaire enseignant. Emmanuel (IEN) s'installe dans ce climat de peur « *à son corps défendant* ». Pour Bridget (IEN) « *un inspecteur inspire une certaine crainte* ». La volonté des IEN de maîtriser l'évaluation et ses effets – en usant entre autres du poids symbolique lié au statut et à l'image respectueuse qu'ils donnent à voir – se trouve en tension avec les dimensions heuristiques de l'inspection, entendue comme l'émergence de solutions à des problèmes complexes dans le rapprochement des acteurs (Roquet, 2005).

Ce qui est finalement en jeu dans ce sentiment de peur, c'est la distance marquée entre évaluateur et évalué qui organise les positions accordées aux individus lors de l'évaluation. Cette différenciation des postures révèle dans notre recherche quatre régimes d'inspection distincts dont nous tentons de traduire les logiques.

D'autres recherches ont déjà mis en évidence des typologies d'inspection. Ainsi Sénore (2000) identifie trois paradigmes pour inspecter (charismatique, techniciste, déontologique) tandis que Roquet (2005) pointe quatre postures de l'évaluateur (accommodation, domination, compromis, problématisation). Ces deux auteurs, en prônant l'adoption de l'une de ces options (paradigme déontologique ou posture de problématisation) sous-estiment selon nous, l'économie qui gouverne les usages divers qu'IEN et PE font de l'inspection et que nous tentons précisément de mettre en lumière. Nos résultats recoupent en partie des travaux de Jorro (2005) qui montre comment l'activité évaluative s'inscrit dans quatre imaginaires et postures.

4. Quatre régimes d'inspection

D'après notre enquête, IEN et PE occupent quatre couples de positions distinctes, juge-« *baron* » vs accusé, thérapeute vs patient, manager vs négociateur, deux alter ego, qui pointent autant de manières de s'engager dans l'évaluation et d'en orienter les effets formatifs. Les formes d'inspection varient discrètement d'une plus grande distance statutaire à une proximité des acteurs de plus en plus prononcée.

Lors d'une inspection-sanction d'un enseignant-accusé, son usage est motivé par des « dysfonctionnements » de la part des enseignants. Les échanges entre ces derniers et les IEN se font alors sur le registre de l'accusation implicite et de la justification. Pour Philippe (IEN), il s'agit de mettre les enseignants face à « leurs responsabilités » : suite à son inspection, « *un enseignant souffrant de problèmes d'addiction est démis de sa charge de directeur* » (Martin, IEN).

Pour une inspection de conformité d'un enseignant-patient, l'IEN apparaît comme un expert froid et objectif. Ses observations et conseils s'appuient sur un

ensemble d'indicateurs qui figurent *a priori* les « *bonnes pratiques* » d'enseignement. Les enseignants sont dans la position d'un patient en attente d'un diagnostic que les inspecteurs tentent d'équilibrer : « [mon IEN] *est restée très simple : à chaque fois qu'elle soulevait un point négatif, elle me donnait un conseil et elle me mettait un point positif en balance du point négatif qu'elle a relevé dans la classe, et j'ai vraiment trouvé que c'était constructif* » (Sylvie, PE).

L'inspection du mérite professionnel d'un enseignant-négociateur est un temps où PE et IEN négocient les indicateurs à prendre prioritairement en compte pour évaluer le mérite des pratiques d'enseignement mises en œuvre. L'IEN est un manager qui stimule son collaborateur. Ainsi, Lucie (directrice), pour qui chaque « unité-école » est comparable à une « entreprise moyenne », défend activement la qualité de son travail face à son inspectrice. Elle met en avant son management de l'équipe enseignante, les résultats de ses élèves.

La reconnaissance de la complexité d'enseigner d'un enseignant-alter ego permet aux acteurs d'adopter une posture compréhensive où le jugement est suspendu. Un texte d'Emmanuel (IEN) expose finement ce régime d'inspection : « Et puis cette chose miraculeuse, admirable : quelque chose qui s'élabore, captive, éblouit. [...] "installé" et souhaitant participer à cela - comme convive cette fois-ci et non comme spectateur d'une pièce déjà écrite : des bouts de phrase qui se tentent, des contradictions, des propositions, des sourires et un peu d'humour qui circule, de la fraternité ».

5. Quatre logiques pour évaluer

L'inspection oscille donc de manière discrète entre jugement inflexible et compréhension hésitante et créative de l'activité d'enseigner. À partir des données recueillies, nous pouvons identifier en partie les normes et valeurs qui organisent l'évaluation mais aussi les identités que ces choix normatifs dessinent. En effet, comme le précise Y. Schwartz (2009), « choisir des normes, c'est se choisir soi-même ».

L'inspection-sanction fait suite à un jugement préalable à sa mise en œuvre. La fonction heuristique de l'évaluation est faible. Elle est principalement un instrument pour tenter de maîtriser une activité d'enseignement qui « fait des vagues », c'est-à-dire qui rend visible et public un écart aux normes institutionnelles. Cette normalisation des situations ou des comportements apparaît parfois comme le fait arbitraire d'un « *IEN-baron*⁴ ». Henri (IEN) l'utilise pour contraindre un enseignant dont il n'apprécie pas le travail, à changer de circonscription. L'inspection-sanction, qui d'après notre enquête semble peu mobilisée, agit cependant comme une menace toujours présente aux côtés des autres régimes d'inspection et participe de leur efficacité opératoire. Ainsi, Annie (PE) pense que les bonnes relations qu'elle entretient avec son inspectrice dépendent du jugement arbitraire de celle-ci et elle

4 Nous reprenons cette catégorie des entretiens réalisés auprès des IEN.

reste sur le qui-vive. Ce modèle d'évaluation, dans ses dimensions formatives, vise à (re)socialiser les enseignants dans l'espace étroit du cadre institutionnel formel qui ne se discute pas.

Si l'inspection-sanction use clairement des rapports de force, les deux modèles suivants s'appuient sur une technicité conjointe de l'enseignement et de l'évaluation. Dans l'inspection de la conformité, l'IEN est comparable, selon nous, à un « thérapeute des pratiques » : pour Philippe (IEN), l'inspection est l'occasion « *de faire le point* », « *d'essayer d'aller mieux, d'aller vers du mieux* ». Pour lui, la grille normative des compétences attendues des PE donne une légitimité technique et objective au jugement qu'il va poser. Les acteurs perçoivent cette grille comme un actant objectif qui protège d'une action arbitraire. Aux éléments présents dans cette grille s'ajoutent des attentes informelles des IEN, qui une fois connues des enseignants - ils parlent alors de « marottes » - sont considérées comme légitimes. Ce régime d'inspection véhicule implicitement une conception standardisée et formalisée des « bonnes pratiques » qui confère aux activités d'enseigner et d'inspecter l'apparence rassurante d'une maîtrise légitime *a priori*, et d'une simplicité de mise en œuvre. Ainsi, lors de la parution des directives De Robien sur la lecture⁵, Hélène (IEN) constate, un peu surprise, qu'une des enseignantes de sa circonscription préfère adopter une méthode conforme aux nouvelles prescriptions au détriment d'une approche plus personnelle que toutes deux reconnaissent pourtant comme efficace.

Dans ce régime, l'IEN procède seul à une lecture experte de l'activité d'enseigner que les indicateurs-actants visualisent. Les enseignants tentent, plus ou moins artificiellement, de répondre à ces attentes par une conformité ou un conformisme de leurs pratiques - selon qu'ils reconnaissent, ou non, le bien-fondé des indicateurs utilisés. Fabienne (PE) trouve pertinent le diagnostic de son inspecteur qui regrette l'aspect éparpillé des activités scientifiques menées en maternelle. Dorénavant, elle tâchera d'être en conformité avec ce constat en se montrant « *plus carrée* ». Dans un souci de conformisme, l'inspection est soudainement l'occasion pour Isabelle (PE) de s'inquiéter du projet d'école ou de « *gribouiller cinq projets personnalisés dans la nuit* ».

Évaluer et enseigner sont deux activités qui exposent au doute : Fabienne (PE) n'a pas suffisamment de retour sur son travail, Greg (directeur) se sent utile pour seulement 10 % des élèves, Geneviève (IEN) constate que les formations qu'elle mène auprès des enseignants donnent peu de résultats. Aussi, une vision technique et procédurale qui vise l'adéquation des pratiques aux attentes formalisées de ces deux métiers permet de construire un certain sentiment d'efficacité. Les conseils prodigués aux enseignants lors de l'entretien font figure de « prescriptions » dans le double sens professionnel et médical du terme, ce qui inscrit symboliquement l'évaluation dans un espace d'expertise rassurant.

5 Circulaire N° 2006-003 du 3-1-2006, MEN.

L'inspection du mérite professionnel laisse une place plus active aux enseignants, qui sont amenés à négocier, dans une logique plus individualiste, la valeur de leur engagement et des effets de leur activité. Il s'agit, ici, d'évaluer la valeur des produits de l'activité d'enseigner, les résultats obtenus par les élèves apparaissant comme les plus significatifs. C'est ce que l'on trouve dans les propos d'Henri (IEN) : « *Quand vous avez donné l'exercice, j'ai compté le nombre de gamins sur vingt-cinq qui y arrivaient dans un laps de temps qui paraissait à peu près logique, c'est tant, donc vous êtes dans les normes, donc la méthode je ne veux pas la connaître. C'est aussi simple que cela* ».

Ce régime d'évaluation privilégie les résultats par rapport à la conformité. Ceux-ci deviennent des actants incontournables de l'évaluation. Pourtant, dans leurs entretiens, à l'exception de Lucie (PE), enseignants et IEN sont réservés sur les liens à établir entre les résultats des élèves et leur engagement. Ils constatent qu'à leur action, qu'ils jugent constante, répond une grande variabilité des effets mesurables de celle-ci, et notamment des résultats aux évaluations nationales. Pour Cathy (PE) qui exerce dans une école « *chic* » de Paris, « *au niveau des contenus propres, [...] tout ce qui est matière français et mathématiques, les enfants n'ont pas besoin de toi. [...] Ce sont des enfants très brillants.* » Les facteurs sociologiques ou psychologiques semblent fortement influencer sur les résultats, estompant les effets de l'action pédagogique ou inspectoriale. Martin (IEN) constate amèrement le peu d'impact de son fort engagement professionnel sur les résultats des élèves, ce qu'une précédente étude sur les inspecteurs avait déjà mis en évidence (Jarousse *et al.*, 1997).

Il apparaît que ces négociations sur le mérite professionnel sont en général menées par les IEN qui disent « *élargir le regard* » (Solange, IEN) ou « *être compréhensifs* » (Hélène, IEN) lorsque les résultats des élèves aux évaluations nationales ne sont pas satisfaisants ou que les séquences d'enseignement observées se sont mal déroulées. Or, pour les acteurs, l'inspection peut être formative à condition de ne pas apparaître comme trop négative. Les IEN pondèrent donc un premier jugement défavorable, lié à la prestation observée, en mobilisant d'autres dimensions plus contextuelles qui jouent le rôle de nouveaux actants (contexte social de l'école, profil particulier de certains élèves, etc.). Bien que les enseignants apprécient cette compréhension, ils semblent avoir du mal à négocier leur valeur. La prudence, la discrétion et la conformité qu'ils expriment sont des instruments qui sollicitent alors la bienveillance de leur supérieur. Seule, Lucie (PE) revendique les bons résultats de ses élèves aux évaluations nationales et son engagement professionnel qu'elle mesure à l'aune des heures investies. Ce régime heurte la posture passive que les deux autres régimes accordent aux enseignants. Selon nous, devant l'impossibilité relative de mesurer leur activité, les enseignants éprouvent un certain malaise à s'engager dans une logique du mérite et de la responsabilité. Les IEN semblent, eux-mêmes, assez réservés sur les valeurs qui sous-tendent ce régime d'évaluation, qui apparaît dans nos données comme le plus instable. Alain (IEN) dénonce une logique de la performance qu'il est pourtant obligé d'adopter en partie.

Le quatrième régime d'inspection marque une rupture avec les précédents par une suspension du jugement qu'enseignants et IEN posent sur l'activité d'enseigner. Celle-ci est considérée dans sa complexité et se soustrait à une évaluation chiffrée ou standardisée. Les normes *a priori* tout comme les résultats perdent leur prééminence, ce qui permet à d'autres éléments encore indistincts, voire inattendus, d'émerger. Julien (IEN) évoque alors des positions statutaires qui s'amenuisent : « *Et aussi des échanges qui sont très riches, j'ai pu discuter d'égal à égal avec quelqu'un qui cherche, qui réfléchit, [...] ce n'est pas un expert en pédagogie, c'est un chercheur.* » S'engager professionnellement demande aux acteurs de mobiliser leur capacité à s'orienter dans des situations toujours singulières où les réponses ne sont pas prêtes à l'emploi.

Ce régime d'inspection déstabilise profondément les cadres conceptuels évoqués plus haut. Pour Bridget (IEN), « *lieu de vie, ambiance, cadre, décor, heureux silence, convive, invité, humour, fraternité, aventure, bonheur, surprise, etc.* » sont d'autres indicateurs cependant moins légitimes de la qualité de l'enseignement. « *On est sans doute loin du tableau de bord du parfait IEN ! Quels indicateurs, mes amis !* ». Ce quatrième régime d'inspection semble favoriser l'émergence de pratiques d'enseignement qui autorisent des discours moins normatifs, ancrées dans ses dimensions « vivantes », esquissant des valeurs sans dimensions (Schwartz, 2009), revêches à tout référentiel. Jean-Marc (IEN) décrit ainsi dans l'un de ses textes, son inspection d'une enseignante chevronnée de CP. Selon lui, « *en termes d'indicateurs, difficile de faire mieux* ». Il souscrit à l'idée qu'elle apprendrait à lire à un âne. Mais son récit se termine par la confiance du « petit Lucas », assis à côté de lui pendant son observation : « *Toi aussi tu t'ennuies ?* ». Ce régime d'inspection semble structurer l'identité professionnelle de Malika et Isabelle (PE) et raffermir leur pouvoir d'agir.

Enseigner et évaluer sont deux activités dont la complexité semble exclure le recours systématique à des réponses *a priori*. Jean-Marc (IEN) oppose deux régimes de prise de parole : « *Croiser des indicateurs pour mettre en place des stratégies de formation et des animations pédagogiques pédantes [...] ? Ou bien écouter, peser, échanger, comparer, discuter, hésiter ?* ». À un langage technique se substituent des échanges ancrés dans le vécu de l'activité et de sa mise en sens incertaine. De même, Bridget (IEN) use des ressources du langage pour traduire son jugement : « *Parce que sinon, malgré notre évocation du travail sérieux, de l'expérience professionnelle certaine, de l'exigence de bon aloi... il y aura dans notre écrit cette petite raideur syntaxique, cette légère sécheresse lexicale, ces non-dits tellement pensés qu'ils apparaissent en filigrane... bref il y aura tout ce qui fera que le rapport sera banal, très quelconque... sans saveur, comme le repas servi !* ». D'après nos données, seul, ce régime conduit les PE et IEN vers un certain plaisir professionnel.

Toutefois, l'analyse du passage vers ce quatrième régime d'inspection fait surgir de fortes contraintes. Si une inspection de conformité est rapide, un échange plus ouvert demande du temps : « *ça a duré à peu près 1 h 30, deux heures alors qu'à la base il [mon IEN] m'avait proposé un entretien d'un quart d'heure* » (Audrey, PE). Or,

les IEN rencontrés dénoncent un emploi du temps surchargé. Ce mode d'inspection conduit les interlocuteurs à aborder des aspects plus intimes de l'activité. Si Malika (PE) apprécie ce travail sur elle lors de l'évaluation, Julien (IEN) se trouve en difficulté face à des enseignants hostiles et qui appuient leur recours auprès de l'inspecteur d'académie sur le peu de légitimité de ce régime d'inspection. La plus grande difficulté réside cependant dans la suspension du jugement qu'implique ce mode d'inspection. Jean-Marc y fait écho dans l'un de ses textes où il ne sait comment accueillir des propos formulés par un enseignant à la fin de l'entretien d'inspection : « *Vous savez, moi, les programmes...* ». Laisser place à des discours plus authentiques, c'est prendre le risque d'une critique corrective ou radicale (Boltanski & Chiapello, 1999, p. 76) des règles institutionnelles en vigueur. Pour accéder à ce quatrième mode d'inspection, les enseignants doivent donc préalablement exposer leur conformité aux attentes légitimes afin de sécuriser le cadre en partie déstabilisant de l'évaluation : « *tu fais un truc artificiel parce que l'inspecteur vient. Après, ça ne t'empêche pas de vraiment parler devant lui. Même, à la limite, tu gagnes son écoute en présentant plein des trucs comme ça, bien faits, comme il attend* » (Audrey, PE).

Les enseignants et les IEN ne peuvent paradoxalement placer les règles institutionnelles dans un espace de controverses professionnelles qu'après avoir reconnu leur primat et donc les avoir adoptées, ou fait adopter. Malgré un entretien d'inspection qu'elle considère comme franc, Audrey conclut finalement son interview en disant que les relations entre enseignants et inspecteurs sont « *vachement hypocrites* », comme si le réel de l'activité, malgré sa mise en mots partielle et limitée, devait s'effacer devant la force légitime des attentes institutionnelles et la nécessité de s'y conformer.

6. Vers une logique des passages

Des analyses qui précèdent, et dans les limites que pose une étude qualitative à partir d'un nombre limité de cas, nous pouvons avancer que l'évaluation individuelle circule entre quatre régimes, plus ou moins négociés entre les individus en présence, se différenciant notamment par les buts visés : sanctionner et (re) socialiser les enseignants dans le cadre administratif, normaliser à partir d'un référentiel plus ou moins formel les pratiques enseignantes, responsabiliser les enseignants selon une logique de l'*accountability* (ce régime apparaît dans nos données comme le plus instable), co-élaborer un savoir sur l'activité professionnelle et restituer aux individus - évaluateurs et évalués - leur pouvoir d'agir. L'inspection autorise donc des pratiques évaluatives très diverses. Cette diversité garde, selon nous, la trace des (re) créations que les acteurs ont su mettre en œuvre dans des contextes sociaux, culturels et institutionnels très mouvants.

Cependant, comme le relève Albanel (2009) pour le second degré d'enseignement, les communications entre inspecteurs et enseignants restent difficiles, ce que confirme notre propre recherche. Lors de l'inspection, les enseignants ont du mal

à quitter une posture passive qu'ils instrumentalisent et critiquent alors que les IEN redoutent des relations plus symétriques auxquelles ils aspirent. Ceci nous amène à une double réflexion.

L'inspection, vue comme un outil dont les acteurs exploitent la plasticité, autorise des usages différenciés de l'évaluation. À la lecture succincte de nos données, il semble cependant que les passages entre les régimes soient aussi bien dûs à des processus réflexifs qu'aux affinités qui se dessinent, aux rumeurs qui accompagnent les acteurs dans leur parcours professionnel ainsi qu'aux rencontres. Comprendre comment peuvent se réaliser les passages entre ces différents régimes d'évaluation apparaît comme un enjeu important pour la recherche et la formation. Ces différentes manières d'évaluer et de former, toutes légitimes aux yeux des acteurs, constituent en effet, des ressources pour s'orienter et agir de manière pertinente dans des situations toujours singulières. Apprendre à réaliser ces passages, c'est reconnaître à l'activité d'évaluer toute son amplitude formative.

D'un autre côté, on peut se demander si le quatrième régime d'inspection qui tient compte de la complexité des activités d'évaluation et d'enseignement ne montre pas les limites du modèle d'inspection individuelle tel qu'il est mis en œuvre dans le contexte français. L'utilisation fortement limitée de ce quatrième régime et les difficultés à stabiliser l'évaluation du mérite conduisent les acteurs à privilégier les dimensions normatives de l'inspection au détriment de ses dimensions heuristiques. Cette situation invite, selon nous, à apprendre d'autres formes d'évaluation — réalisées entre pairs ou sous forme d'autoévaluation, par exemple. Cela reviendrait à enrichir la palette des pratiques évaluatives et formatives disponibles dont des recherches ultérieures devraient nous apprendre les usages possibles et appropriés.

Sylvain STARCK

sylvain.starck@univ-lille3.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ALBANEL X. (2009). *Le travail d'évaluation : l'inspection dans l'enseignement secondaire*, Toulouse : Octarès.
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard.
- CHAMPY-REMOUSSENARD P. (2003). « Conditions et modalités de mise en mots du travail réel dans un dispositif de formation destiné aux professionnels du secteur éducatif », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 58, p. 33-40.

- CHAMPY-REMOUSSENARD P. (2005). Note de synthèse « Les théories de l'activité entre travail et formation », *Savoirs*, n° 8, p. 11-52.
- CLOT Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris : La Découverte.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- CLOT Y. (2007). « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation & Didactique*, vol, n° 1, p. 83-94.
- CLOT Y. & FAÏTA D. (2000). « Genres et styles en analyses du travail : concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4.
- DEMAILLY L. (2006). « En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise », *Éducation et Sociétés*, n° 17, p. 105-120.
- DE GRAUWE A. (2003). « Les réformes des services d'inspection : modèles et idéologies », *Revue française de pédagogie*, n° 145, p. 5-20.
- FATH G. (1996). « Dire authentiquement avant d'analyser », *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 57.
- FERRIER J. (1997). *Les inspecteurs des écoles primaires : 1835-1995 : ils ont construit l'école publique*, Paris : L'Harmattan.
- JAROUSSE J.-P., LEROY-AUDOUIN C. & MINGAT A. (1997). « Les Inspections primaires de l'Éducation nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 118, p. 5-25.
- JORRO A. (2006). « L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures », in G. Figari & L. Mottier (dir.) *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie*, Paris : L'Harmattan.
- LATOUR B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris : La Découverte.
- PAQUAY L. (dir.) (2004). *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*, Paris : L'Harmattan.
- RICŒUR P. (1986). *Du texte à l'action : essai d'herméneutique*, Paris : Éd. du Seuil.
- ROCQUET J.-P. (2005). *L'inspection pédagogique au risque de l'évaluation*, Paris : L'Harmattan.
- SCHWARTZ Y. & DURRIVE L. (2009). *Entretiens sur l'activité humaine. II, L'activité en dialogues*, Toulouse : Octarès.
- SÉNORE D. (2000). *Pour une éthique de l'inspection*, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- STARCK S. (2009). *Administrer et enseigner : quel travail à l'interface ? Inspecteurs et enseignants dans le premier degré*, thèse de doctorat, université Charles-de-Gaulle-Lille 3.