À quelles conditions l'entretien d'inspection des enseignants du second degré peut-il devenir source de développement professionnel ? Rôle de la réflexivité des acteurs

Under what conditions can the inspection interview become a source of professional development? The role of reflexivity

Bernadette Voisin-Girard, Stéphane Talérien et Stefano Bertone

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9455>

DOI : 10.4000/ree.9455

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Bernadette Voisin-Girard, Stéphane Talérien et Stefano Bertone, « À quelles conditions l'entretien d'inspection des enseignants du second degré peut-il devenir source de développement professionnel ? Rôle de la réflexivité des acteurs », *Recherches en éducation* [En ligne], 45 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 22 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9455> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9455>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Dossier

Nouveaux regards sur l'éducation et la formation : contributions des jeunes chercheurs du CIDEF 2020

Coordonné par Élise Allard-Latour, Béatrice Alexandre, Aline Ganivet, Catherine Huchet, Nathalie Portas, Chloé Riban & Alizée Scherer

ÉLISE ALLARD-LATOURL, BÉATRICE ALEXANDRE, ALINE GANIVET, CATHERINE HUCHET, NATHALIE PORTAS, CHLOÉ RIBAN, ALIZÉE SCHERER – *Édito. Les enjeux pour l'éducation et la formation de demain* – 3

JULIA NAPOLI – *Analyser la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire au prisme de la sociologie des organisations* – 6

DÉBORAH SAUNIER – *Le rapport à l'élève idéal des enseignants du premier degré : quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?* – 19

BERNADETTE VOISIN-GIRARD – *À quelles conditions l'entretien d'inspection des enseignants du second degré peut-il devenir source de développement professionnel ? Rôle de la réflexivité des acteurs* – 31

FRÉDÉRIC POGENT – *Construction de l'expérience et formation hybride : transformations de l'activité de professeurs des écoles instrumentée par la plateforme M@gistère* – 50

MAGALI DURRIEU-GARDELLE – *Recherche collaborative, analyse de l'activité et évolution des pratiques professionnelles en didactique de la grammaire* – 68

OLIVIER BLOND-RZEWUSKI – *Écrire dans le cadre d'ateliers philosophiques avec des élèves de cycle 3 : Le cas de la problématisation* – 81

Varia

ALAIN FIRODE – *Rationalisme communicationnel et rationalisme critique : la place de la philosophie habermasienne dans la pensée éducative contemporaine* – 97

DELPHINE GUEDAT-BITTIGHOFFER, MARIE-ANGE DAT, CAMILLE HUMEAU & ISABELLE NOCUS – *Les enjeux de l'implantation de l'approche neurologique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire* – 110

CAMILLE ROELEN – *Philippe Raynaud, la philosophie politique de l'école et la formation des enseignants. Un regard à l'aune de l'individualisme démocratique* – 124

Recensions

Recension par Céline Chauvigné
« Ils disent que c'est un collège poubelle ». Construire son parcours à l'école entre histoire singulière et récits collectifs, ANNE DIZERBO – 140

Recension par Muriel Briançon
Cultiver l'attention et le care en éducation. À la source des contes Merveilleux, RENAUD HÉTIER – 143

Recension par Patricia Schneeberger
Comprendre des concepts. L'articulation jeu didactique et jeu épistémique dans une théorie de l'action conjointe en didactique, JÉRÔME SANTINI – 149

À quelles conditions l'entretien d'inspection des enseignants du second degré peut-il devenir source de développement professionnel ?

Rôle de la réflexivité des acteurs

Bernadette Voisin-Girard

Docteure en sciences de l'éducation et de la formation, Laboratoire « Ingénierie Recherche, Intervention, Sport Santé, Environnement » (IRISSE), Université de la Réunion

Stéphane Talérien

Docteur en sciences de l'éducation et de la formation, Laboratoire « Ingénierie Recherche, Intervention, Sport Santé, Environnement » (IRISSE), Université de la Réunion

Stefano Bertone

Professeur des Universités, Laboratoire « Ingénierie Recherche, Intervention, Sport Santé, Environnement » (IRISSE), Université de la Réunion

Résumé

Cette étude vise à éclairer la nature de l'activité de jugement des inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux déployée au sein des entretiens d'inspection individuelle des enseignants expérimentés du second degré pour identifier les conditions de développement des professionnels dans ce contexte. Inscrite dans un programme de recherche technologique anthropoculturel, cette recherche mobilise un cadre théorique pluriel : la philosophie du langage, la théorie de l'énoncé et la clinique de l'activité afin de comprendre et susciter le développement professionnel des acteurs. Les résultats montrent 1) une vue synoptique des jeux de langage des inspecteurs permettant de comprendre les conditions de développement des enseignants en entretien et des inspecteurs par l'accès à leur pratique, et 2) le développement réflexif d'un collectif d'inspecteurs par l'émergence d'alternatives fécondes face à des dilemmes professionnels.

Mots-clés : évaluation des systèmes, professionnalisation

Abstract

Under what conditions can the inspection interview become a source of professional development? The role of reflexivity

This study aims to shed light on the nature of the judgemental activity of the Inspectors of academy, Regional Pedagogical Inspectors deployed within the individual inspection interviews of experienced secondary school teachers in order to identify the conditions for the development of professionals in this context. As part of an anthropocultural technological research programme, this research mobilises a plural theoretical framework: the philosophy of language, the theory of dialogue and the clinic of activity in order to understand and encourage the professional development of the actors. The results show 1) a synoptic view of the language games of the inspectors allowing to understand the conditions of development of the interviewing teachers and of the inspectors through the access to their practice, and 2) the reflexive development of a collective of inspectors through the emergence of fruitful alternatives in front of professional dilemmas.

Keywords: systems assessment, professionalization

1. Introduction

L'inspection individuelle réalisée en France auprès des enseignants suscite de nombreux débats quant aux paradoxes contenus dans sa fonction qui se veut à la fois une activité de contrôle et de développement professionnel. Dans les années 2000, elle résiste à la forte impulsion donnée par l'OCDE en faveur des pratiques d'évaluation standardisées en vue de défendre la performance des politiques éducatives. Dans le système français, l'inspection individuelle est alors préservée dans sa forme traditionnelle, plus à même de rendre compte de la complexité et de l'incertitude de l'activité enseignante (Perrenoud, 1996). Conformément aux modalités d'inspection de 1983¹, elle s'appuie sur trois phases : une observation de leçon, suivie d'un entretien et d'un rapport d'inspection. Elle conduit dans le même temps à l'évaluation des enseignants au profit de leur évolution de carrière, et à un accompagnement en faveur d'une évolution de leurs pratiques. De leur côté, les enseignants perçoivent l'évaluation qu'ils subissent comme un moment rare et attendu, mais redouté parce qu'infantilisant, inéquitable et inefficace pour les aider dans leur enseignement (SGEN-CFDT, 2016 ; Albanel, 2009).

Si les différents rapports (IGEN, 1999 ; HCEE, 2002) pointent depuis longtemps la nécessité d'un accompagnement pédagogique des enseignants jugé insuffisant, le rapport de l'inspection générale de 2016 évoque encore le souhait des enseignants de sortir d'une vision de « l'inspection couperet » jugée peu efficace pour améliorer l'enseignement.

Il s'agit ainsi pour les inspecteurs de mener un entretien d'inspection à visée formative, lors d'une rencontre où les enjeux de carrière des enseignants interfèrent avec les possibilités de dévoiler leurs problèmes professionnels du quotidien (Albanel, 2009). Dans ce contexte, la nature des interactions en entretien d'inspection questionne le rapport statutaire dissymétrique incarné par un inspecteur ayant pouvoir sur l'évolution de carrière des enseignants (Dulot, 2008), tout en ayant le devoir de les accompagner.

Du côté de la formation des personnels, la littérature professionnelle montre le peu d'intérêt que portent les décideurs du système éducatif français envers la recherche sur les pratiques d'enseignement et d'encadrement, notamment dans le second degré (Merlin, 2008 ; Gauthier, 2008 ; HCEE, 2003). Malgré les préconisations de l'OCDE (2013) en faveur d'une formation à l'évaluation des acteurs concernés, les inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) recrutés par cooptation construisent leurs capacités à juger la pratique des enseignants en référence à leurs propres pratiques (Albanel, 2009). Ils s'appuient sur une légitimité fondée sur l'engagement, l'expérience de l'enseignement et une expertise disciplinaire « vue comme une compétence professionnelle » (Verneuil, 2009) qui limite la réflexion au sein des collectifs pour confronter les pratiques. L'institution fait ainsi face à une difficulté persistante devant l'inefficacité de la préconisation des pratiques collaboratives qui engageraient une vision plus transversale de la fonction (Ravez, 1995).

Mal connue et peu questionnée sur les savoirs professionnels qu'elle mobilise (rapport du HCEE 2003 ; Bablet, 2016), la pratique d'inspection individuelle des IA-IPR est structurée en France par l'interprétation d'une prescription peu explicite (Joublot-Ferré, 2016), issue des missions des enseignants et de celles des inspecteurs (Albanel, 2016)². La formation des cadres mise en place au sein de l'institut de formation des personnels de l'encadrement en 1990³ ignore la question des pratiques d'inspection individuelle restée pourtant au cœur de la fonction (Albanel, 2012). Elle

¹ Note de service n° 83-512 du 13 décembre 1983 relative aux modalités de l'inspection des personnels enseignants.

² Les recueils de données de l'étude se déroulent avant la réforme du PPCR (Parcours professionnel des carrières et rémunération).

³ L'ESPEMEN (École supérieure des personnels d'encadrement du MEN forme les inspecteurs et les CASU) est créée à Paris en 1990.

conforte ainsi l'idée que l'expertise des savoirs disciplinaires se confond avec celle des savoirs professionnels à enseigner comme à juger la pratique d'enseignement.

Des études menées auprès des superviseurs⁴ montrent que la prise de décision pour juger est un acte hautement complexe, politique et profondément subjectif (Biesta, 2009). Selon Linda Allal (2013) le jugement fait appel aux valeurs et à l'intuition : c'est un acte situé, ancré sur l'histoire personnelle et les normes d'une communauté. Pour d'autres auteurs (Haigh & Ell, 2014 ; Long, van Es & Black, 2013 ; Schutz & Moss, 2004), il n'est possible de gagner en objectivité, que si les professionnels s'efforcent de confronter et de comprendre leurs *dissensus* comme pratique collective productive pour se développer.

L'abondante littérature scientifique internationale sur le sujet de l'évaluation standardisée des enseignants, traite du produit à évaluer porté par le principe d'*accountability* et de ses effets, plus que des processus en jeu au sein même de l'acte d'inspecter (Bacher-Hicks et al., 2019 ; Goldring et al., 2017 ; Hofer, Holzberger & Reiss, 2020 ; Paufler & Slaut, 2019 ; Silva & Giovannini & Rosa, 2017 ; Vosters, Guarino & Wooldridge, 2018 ; Wagner, 2020). Peu de travaux se sont focalisés sur la compréhension de l'activité des inspecteurs mobilisée pendant l'entretien de l'inspection individuelle. Ceux qui s'y réfèrent confortent une hétérogénéité des pratiques (Bressoux, 2007), même si les inspecteurs évaluent selon la même organisation (temps d'observation et d'entretien, étapes de l'entretien...), fondée sur des accords implicites entre les membres des collectifs (Albanel, 2009).

L'objet de cet article porte sur 1) l'intérêt de comprendre comment est mené le dialogue au sein de l'entretien d'inspection individuelle pour répondre à des finalités aussi différentes qu'apparemment incompatibles, 2) l'identification des techniques d'entretien qui permettent aux enseignants de s'inscrire véritablement dans une réflexion propice à faire évoluer leur pratique, et 3) les conditions d'un développement des pratiques d'inspection par et pour des collectifs d'IA-IPR.

2. Cadre théorique et implications technologiques

2.1. Cadre théorique

Dans l'objectif de comprendre la pratique professionnelle des inspecteurs en entretien d'inspection, nous avons conduit une recherche qualitative par une « entrée activité » (Barbier & Durand, 2003). Notre construction théorique vise à placer l'activité dialogique au cœur de la dimension compréhensive et transformative de l'activité d'inspection des IA-IPR. C'est en effet à partir de l'interaction entre les interlocuteurs que s'exerce cette pratique complexe d'évaluation qui conduit à poser un jugement en référence aux normes de la communauté des enseignants, aux valeurs et aux attentes de l'institution, dans un contexte singulier.

Nous ancrons notre travail dans un Programme de recherche technologique (PRT) anthropoculturel (Bertone & Chaliès, 2015) qui a pour particularité de lier les hypothèses théoriques et les techniques de formation, comme capacités pratiques pour y répondre.

Essentiellement déployés dans le dialogue, nous mobilisons un cadre pluriel qui tente d'articuler les fondements théoriques de la philosophie du langage ordinaire (Wittgenstein, 2004), de la linguistique pragmatique (Bakhtine, 1984) et de la clinique de l'activité (Clot, 1999).

Cette articulation convoque des outils conceptuels permettant d'accéder à l'ensemble des règles qui régissent l'activité dialogique de l'inspection, d'identifier les conflits dialogiques qui y règnent et d'envisager le développement professionnel des acteurs.

⁴ Dans le cadre du mentorat pour l'accompagnement des novices.

Ce cadre théorique permet d'émettre deux hypothèses auxiliaires :

- l'accès des inspecteurs aux règles qu'ils suivent lorsqu'ils conduisent une activité de jugement en entretien d'inspection et l'appréhension des conflits qu'elles contiennent leur permet de participer au développement de leur propre activité professionnelle et d'identifier les règles propices au développement de l'activité réflexive des enseignants ;
- l'émergence des conflits dialogiques de l'activité des inspecteurs mobilise le pluri-adressage du dialogue et révèle les dilemmes rencontrés par les inspecteurs qui, soumis à leurs pairs, engagent des alternatives fécondes.

Ces hypothèses auxiliaires s'incarnent dans un double dispositif de formation (D1 et D2). Ces derniers s'appuient sur la mobilisation de l'activité réflexive des professionnels provoquée par la lecture de traces réelles d'activité. Ils sont utiles pour identifier les conditions favorables au développement professionnel des enseignants en entretien d'inspection tout en instruisant les inspecteurs sur les modalités de développement potentiel au sein des collectifs.

2.2. Implications technologiques

2.2.1. *Transformer l'activité pour développer la réflexion des acteurs*

Cet ancrage théorique est convoqué pour accéder aux règles⁵ que les inspecteurs suivent lorsqu'ils conduisent leur entretien d'inspection en présence d'une chercheuse issue du même groupe professionnel. L'entretien d'inspection étant habituellement mené dans un huis clos, cette présence inhabituelle joue la fonction d'artefact modifiant l'activité des acteurs en l'exacerbant. Elle devient alors un des destinataires (Bakhtine, 1984) du dialogue qui se déploie. En ce sens, nous proposons un double dispositif qui répond à une logique de recherche empirique fondée sur le paradigme du « transformer pour comprendre ». Nous suivons Yves Clot (2008), pour penser qu'il faut susciter le développement pour mieux saisir la signification de l'expérience humaine. Il s'agit ainsi de permettre aux inspecteurs d'accéder aux systèmes de règles, ou jeux de langage (JDL), de leur activité de jugement lorsqu'ils sont confrontés à cette activité en entretien d'auto-confrontation (EAC) (Clot, 2005). Nous faisons nôtre l'un des enjeux de la réflexivité qui nous intéresse dans le cadre d'une recherche-intervention : organiser le développement de l'expérience par la réélaboration du travail en auto-confrontation (Bertone, 2011).

Partant du principe que l'agent sait mieux que quiconque ce qu'il fait, et les raisons qui l'ont conduit à agir, Georg-Henrik Von Wright (1991, p. 108) affirme que « la méthode la plus simple consiste à l'interroger ». La chercheuse peut ainsi aider l'agent à accéder à la signification de ses expériences en l'incitant à mobiliser sa réflexivité pour le faire décrire les actions qu'il se voit faire et qu'il réalise de manière consciente ou non consciente, en prenant conscience de l'ensemble des raisons pour lesquelles il agit ainsi. C'est ainsi que l'agent accède à une compréhension profonde des intentions et des conflits potentiels qui résident au sein des systèmes de règles dont il fait l'usage. Cette mobilisation de la conscience préréflexive (Legrand, 2007) permet au final de développer la réflexivité des acteurs.

2.2.2. *La théorie de l'énoncé : accès aux conflits de l'activité dialogique pluri-adressée*

La théorie de l'énoncé (Bakhtine, 1984) rend compte de la dimension holistique de l'expérience. Elle nous invite à considérer le contexte d'énonciation, l'expressivité et le pluri-adressage du dialogue marqués par des indices verbaux, para-verbaux (ponctuations, silences, phatèmes...) ou non verbaux (rires, gestes significatifs...) comme des éléments complémentaires d'intelligibilité.

⁵ À l'instar de Ludwig Wittgenstein (2004), nous entendons par règle, le lien ostensif de signification entre l'expérience professionnelle dans sa dimension holistique et la manière de la nommer selon une syntaxe grammaticale, c'est-à-dire de la rendre intelligible. Suivre une règle, c'est se conformer à son usage dans une communauté (Laugier, 2009).

Lorsqu'il s'adresse au *destinataire second*, ou destinataire immédiat, repéré par l'emploi de la seconde personne du singulier, l'énoncé révèle la manière dont l'inspecteur s'ouvre à l'altérité en considérant la parole de l'autre. Il questionne alors la compréhension responsive active (Bakhtine, 1984). Le contexte d'énonciation en présence de la chercheuse hypertrophie le rôle des *sur-destinataires*⁶ repérés par l'emploi du pronom impersonnel « on » ou « nous » et la présence des auxiliaires de modalité : pouvoir, falloir, devoir. Ils représentent l'institution et la communauté des acteurs. Enfin, le *subdestinataire* dans le *microdialogue*⁷ témoigne d'une activité réflexive par des indices para-verbaux et des contradictions sémantiques, traces de conflits dialogiques entre les différents destinataires.

L'activité de jugement, circonscrite dans l'activité dialogique, réside d'une manière singulière au sein d'énoncés qui, éclairés par l'analyse bakhtinienne, complètent l'intelligibilité de la proposition suite à l'analyse grammaticale⁸.

2.2.3. Les conflits comme source de développement professionnel

L'identification des conflits dialogiques repérés lors de la conduite des EAC, font écho aux conflits intra-psychiques (Vygotski, 1985) perçus au sein de tensions professionnelles. Solliciter un collectif d'inspecteurs pour trouver des alternatives aux dilemmes⁹ (Clot, 2008) s'inscrit dans un ancrage des théories de l'action collective à visées transformatives. Nous convoquons les présupposés de la clinique de l'activité adaptés ici à un outil méthodologique de vidéo formation dit « d'allo-confrontation collective » (Mollo & Falzon, 2004).

Comme en EAC, cet outil mobilise la réflexivité des professionnels en faisant décrire et commenter les actions significatives pour eux, ce qui leur donne accès à la compréhension de leur propre activité à partir de situations jouant le rôle de miroir (Leblanc, 2009). Ces situations sont en mesure de créer des espaces d'instruction des problèmes de métier selon les présupposés de l'analyse de l'activité (Clot & Yvon, 2004 ; Clot & Duboscq, 2010) et de construire de nouvelles connaissances (Leblanc, 2011).

En s'appuyant sur l'intérêt développemental (Vygotski, 1985) de la dynamique conflictuelle au sein de la fonction motrice psychique interne et externe (Clot, 2015), la chercheuse a mené des controverses à partir des interprétations et des réactions des inspecteurs suscitées par le visionnage des vidéos illustrant des dilemmes. Ces confrontations ont permis de faire émerger des alternatives fécondes au sein du collectif d'inspecteurs.

⁶ Le « *sur-destinataire* », ou appelé par Bakhtine (1984) le « *destinataire de secours* », est celui convoqué par l'auteur de l'énoncé qui s'y réfère de façon plus ou moins consciente : il peut s'agir d'une organisation à travers le prescrit (une institution par exemple), ou d'une communauté de référence représentée par un individu et permet de comprendre d'où l'auteur parle.

⁷ Le *subdestinataire* compris dans le *microdialogue* rapatrie l'histoire des expériences antérieures des acteurs : il renvoie à l'histoire personnelle du mot dont l'auteur fait usage à destination d'autrui.

⁸ En se référant à Wittgenstein (2004), l'*analyse grammaticale* rend compte du lien grammatical entre l'expérience et le récit de l'expérience : il s'agit d'identifier la syntaxe des règles grammaticales suivies par l'auteur quand il décrit ce qu'il fait et qu'il énonce ses raisons d'agir. L'analyse grammaticale selon Bakhtine (1984) se réfère à la dimension expressive et pluri-adressée du dialogue.

⁹ Nous entendons par dilemme « l'expression d'une situation tragique et inéluctable au sein de laquelle deux orientations possibles de l'action s'opposent : l'une et l'autre se justifient individuellement mais se révèlent incompatibles mutuellement. » (Ria et al., 2001).

3. Méthodologie et cadre d'analyse des données

3.1. Dispositif 1 : EAC et développement professionnel

3.1.1. Description du dispositif

Ce dispositif a été construit autour de quatre moments : l'observation de chaque visite d'inspection, l'enregistrement de l'entretien d'inspection, l'EAC de chacun des participants, et la retranscription des différents entretiens en verbatims.

Trois IA-IPR (de lettres, sciences et vie de la Terre et allemand) de l'académie de la Réunion et respectivement trois enseignants expérimentés deux agrégés et une professeure de lycée professionnel (PLP) ont contribué au protocole du dispositif 1 (D1).

Le D1 engage à faire re-signifier les règles suivies par les inspecteurs lors d'un EAC où la chercheuse se fait instruire en mobilisant une technique d'étayage à l'envers (Bertone, 2011). Ce premier temps a permis d'interroger le développement conjoint de l'activité des interlocuteurs en EAC.

3.1.2. Recueil et cadres d'analyse des données

Les enregistrements vidéo des trois entretiens retranscrits ont été traités en utilisant une méthode d'*analyse grammaticale des dialogues* (Chaliès et al., 2010) visant à re-construire une vue synoptique des JDL suivis par les inspecteurs pour mener l'activité de jugement. La syntaxe des règles a été formalisée au plus près des propos des acteurs sous forme de raisonnements pratiques entendus comme entités syntaxiques qui s'enchaînent dans un ordre donnant accès à la signification dans sa dimension téléologique (Ricoeur, 1986). Le raisonnement pratique rend compte de la grammaire de l'expérience. Il est formalisé par une syntaxe du type « *faire ceci ... pour obtenir cela...* » ou bien « *faire ceci... de sorte que cela...* » ou bien encore « *pour obtenir ceci... faire cela...* »

Cette analyse a été réalisée à partir : a) du découpage des verbatims en unités d'interaction (UI), b) de la formalisation des règles sous forme de raisonnements pratiques, et c) de l'identification des suites de raisons d'agir complexes, convergentes ou contraires (Von Wright, 1998), à la source de conflits intra-psychiques (Vygotski, 1985)¹⁰. Une analyse ancrée sur les présupposés de la théorie de l'énoncé a complété l'analyse des conflits contenus dans le pluri-adressage de l'activité dialogique.

3.2. Dispositif 2 : allo-confrontation collective au profit du développement professionnel des inspecteurs

3.2.1. Description du dispositif

Le second dispositif (D2) a mobilisé un groupe de trois inspecteurs de mathématiques, d'éducation physique et sportive, et d'histoire-géographie de l'académie de Bordeaux pour les allo-confronter (Mollo & Falzon, 2004) à des extraits vidéo mettant en évidence les règles suivies et les conflits rencontrés par les inspecteurs ayant participé au D1. Ce dispositif engage à faire re-signifier les règles et les conflits dans lesquels les inspecteurs se reconnaissent afin d'interroger le collectif comme ressource potentiel du développement professionnel.

¹⁰ Les détails méthodologiques sont accessibles dans la communication présentée au 7^e colloque Internationale en éducation, Montréal (Voisin-Girard & Bertone, 2020).

3.2.2. Recueil et cadre d'analyse des données

Le recueil préalable des préoccupations des participants a permis de valider la pertinence des extraits vidéo issus du D1 ayant des airs de famille ou un degré de familiarité (Leblanc, Ria & Veyrunes, 2013) avec leur propre activité, afin qu'ils puissent se reconnaître pour s'impliquer activement dans le D2 (Flandin & Ria, 2014). Les inspecteurs ont décrit et interprété l'activité des inspecteurs du D1 en re-signifiant leur expérience. Le recueil des verbatims a permis l'analyse des données en s'inspirant de la méthode d'analyse grammaticale des dialogues. Nous avons alors re-formalisé les règles et les raisonnements pratiques en contexte, en accord avec le collectif.

Nous avons utilisé une combinaison de ces deux dispositifs qui mobilisent le processus de réflexivité au profit du développement de l'activité des inspecteurs. Fondée sur l'activité réelle des acteurs dans une visée développementale individuelle en EAC, l'allo-confrontation collective reprend le même cadre d'analyse pour faire émerger des alternatives aux dilemmes reconnus au sein du D1 à partir de controverses menées par la chercheuse.

4. Résultats

Obtenus dans le cadre d'une étude de cas, les résultats des deux dispositifs détaillés ci-après nécessitent d'être confirmés et consolidés par une casuistique plus importante. Ils permettent néanmoins, dans cet article, de mettre en exergue le caractère heuristique des hypothèses préalablement posées.

4.1. Résultats du dispositif D1

4.1.1. Résultats de l'analyse grammaticale des dialogues

Les résultats de l'analyse grammaticale des dialogues ont permis de faire émerger quatre JDL comme espace de signification des systèmes de règles sur lesquels reposent l'activité de jugement de chaque inspecteur¹¹ : un JDL1 en tant qu'ex-pair lié au développement professionnel, un JDL2 qui rend compte de la prescription de l'institution, un JDL3 lié au mode relationnel instauré, et un JDL4 relatif à la forme de conduite de l'entretien. Ces JDL interagissent entre eux en laissant apparaître des conflits dialogiques identifiés au sein des chaînes de raisons d'agir contradictoires et ont donné lieu à une vision synoptique¹². Dans cet article, nous étudierons particulièrement les règles du JDL1.

4.1.2. Compréhension mutuelle et développement conjoint

L'extrait suivant porte sur les JDL employés par l'inspectrice 1 (I1) pour amener l'enseignant 1 (E1) à une évolution de sa pratique visant à apprendre aux élèves à s'auto-évaluer. L'inspectrice questionne l'enseignant pour comprendre ce qu'il a fait pour permettre aux élèves de fonder leur jugement, et l'interroge sur les repères qu'il leur a donnés pour qu'ils s'auto-évaluent.

Extrait de l'entretien d'inspection : I1 : *Alors justement cette auto-évaluation, [...] j'ai un élève qui met « j'ai moyennement réussi », sur quelle base, sur quel fondement il juge... il se juge lui-même comme quoi il a moyennement réussi. Est-ce que les critères sont réels, est-ce que c'est pas trop exigeant ? enfin comment... en fait là, l'élève va réussir à se positionner sur cet aspect-là ?*

¹¹ Pour plus de précisions, voir les actes du colloque CIDEF, *Quels enjeux pour l'éducation et la formation de demain ?*, 5^e édition, 27 et 28 octobre 2020, et plus particulièrement la contribution de Voisin-Girard, « Développement professionnel en entretien d'inspection : l'activité de jugement au cœur des pratiques dialogiques ».

¹² Cf. Annexe 1.

Lors de l'EAC, l'inspectrice justifie les raisons qui la conduisent à faire prendre conscience à l'enseignant que les élèves ont besoin de repères pour s'auto-évaluer, avant de lui faire des propositions.

Extrait d'EAC : I1 : *Oui euh, c'est là où j'ai accentué le... le regard et les conseils... euh... parce qu'il avait mis « je n'ai pas réussi – j'ai réussi – et j'ai pas du tout réussi ». C'est là où euh... j'ai voulu lui faire prendre conscience qu'un élève... il peut se positionner au hasard euh... s'il a pas de clé... dans la réussite des élèves ben apprendre à s'auto-évaluer c'est important, les codes de la réussite, etc... donc euh... message là-dessus, au service des apprentissages...*

Ce raisonnement peut être formalisé par la règle suivante : accentuer le regard et les conseils sur l'auto-évaluation « *j'ai accentué le... le regard et les conseils* » vaut pour faire prendre conscience à l'enseignant « *qu'un élève peut se positionner au hasard s'il a pas de clé* » [dans les circonstances où « *dans la réussite des élèves [...] apprendre à s'auto-évaluer c'est important* »] ce qui obtient comme résultats de transmettre un message sur l'auto-évaluation au service des apprentissages « *message là-dessus, au service des apprentissages* ». Cette règle porte deux finalités : faire prendre conscience à l'enseignant que les élèves n'ont pas les moyens de s'auto-évaluer et conforter l'intérêt de l'auto-évaluation dans l'apprentissage des élèves.

L'analyse de cet extrait via la théorie de l'énoncé montre les traces du microdialogue qui révèle une activité réflexive de l'inspectrice dans un adressage au subdestinataire saturé d'hésitations « *j'ai accentué le... le regard* », « *C'est là où euh... j'ai voulu* » – de phatèmes, et de phrases inachevées – « *donc euh...* » « *euh... s'il a pas de clé ...* », « *les codes de la réussite, etc... donc message là-dessus, au service des apprentissages...* ».

Dans la suite de l'entretien, l'enseignant avoue que c'est difficile de donner des repères aux élèves : « *E1 : c'est vrai que j'ai... j'ai du mal avec ça... c'est pas évident l'auto-évaluation, savoir qu'est-ce qu'on va donner comme clé à un élève pour savoir s'il sait s'auto-évaluer ?* » L'inspectrice va alors guider la réflexion de l'enseignant par des explications ostensives pour qu'il s'approprie les règles à suivre afin de mener une auto-évaluation propice aux apprentissages des élèves.

Suite de l'entretien d'inspection

I1 : *alors déjà faut lui en donner... des critères d'évaluation*

E1 : *alors, sur les critères d'évaluation c'était : avoir mis les légendes correctement...*

I1 : *et donc y'a la réponse attendue ?*

E1 : *je leur ai dit, « avoir réussi une activité, c'est que vous ayez l'impression d'avoir dégagé l'essentiel de cette activité ». Mais, encore une fois, vous avez raison, c'est pas euh...*

I1 : *l'important justement c'est de pouvoir rendre explicite ce qui est implicite, mettre des mots sur ces critères d'évaluation, [...] les indicateurs de réussite, ça va permettre à l'élève de saisir les codes*

E1 : *ah oui d'accord*

I1 : *et de pouvoir après transférer ces codes dans une situation qui se rapproche*

E1 : *je... je crois que je vous ai compris*

I1 : *et là du coup ils vont pouvoir se, se positionner mais avec un regard plus juste*

E1 : *oui bien sûr*

I1 : *que là, sinon globalement, je peux très bien avoir un élève euh... qui est très exigeant vis-à-vis de lui-même, et qui va dire euh... qu'il a moyennement réussi alors que globalement, vous, vous auriez mis qu'il a très bien réussi.*

E1 : *typiquement, ben voilà, oui oui, exactement ce que vous me disiez, H qui est un très bon élève et qui ne sait pas s'autoévaluer... mais parce que je lui ai peut-être pas donné les clés en fait, voilà !*

Dans cet extrait d'entretien, l'inspectrice conduit l'échange par explication ostensive et permet à l'enseignant d'appréhender la règle à suivre pour progresser dans sa pratique :

- elle échantillonne la règle comme objet de signification : « *donner des clés* », « *donner des critères d'évaluation* » ;

- étaye la règle : « dire sur quoi va porter l'évaluation », « pouvoir rendre explicite ce qui est implicite, mettre des mots sur ces critères d'évaluation » ;
- énonce les circonstances dans lesquelles la règle est valable : « on a des élèves qui ont des difficultés, qui pour progresser et bien ils ont besoin d'avoir des clés, des codes de la réussite » ;
- questionne l'efficacité recherchée « y'a la réponse attendue ? » puis apporte des éléments pour la juger en précisant les résultats attendus : « saisir les codes », « se positionner mais avec un regard plus juste », « transférer ces codes dans une situation qui se rapproche » ;
- formule les résultats prévisibles le cas échéant : « mettre en échec des élèves très exigeants qui s'auto-évaluent trop sévèrement ».

Dans cet extrait d'entretien d'inspection, une analyse par la théorie de l'énoncé montre une *compréhension responsive active* (Bakhtine, 1984) manifeste, avec un degré d'accord élevé qui se lit par l'enchaînement des énoncés ponctués de marques d'approbation au cours du raisonnement de l'inspectrice « oui », « oui bien sûr », « ah oui d'accord », « voilà ». Les énoncés se concluent par celui de l'enseignant qui valide le raisonnement par un exemple « typiquement, ben voilà... » L'enseignement ostensif se lit par des indices de prescription qui convoquent l'institution comme sur-destinataire incarné par la chercheuse (présente lors de l'entretien d'inspection) « il faut », suivi de l'emploi des verbes à l'infinitif « donner des critères », « pouvoir rendre explicite », « mettre des mots », « permettre de saisir les codes ».

Les résultats de l'analyse grammaticale des propos de l'inspectrice lors de l'EAC permettent de formaliser les trois règles qu'elle suit dont l'objet de signification est : « raisonner avec l'enseignant »¹³. Ces règles appartiennent à deux JDL en interaction : le JDL 4 qui rend compte de la règle qu'elle suit pour conduire l'entretien « raisonner avec l'enseignant » et le JDL 1 lié au développement professionnel de l'enseignant « faire des liens de signification ».

L'ensemble des règles forme le raisonnement pratique suivant c'est-à-dire *la chaîne de raisons d'agir*. Au-delà de permettre la compréhension de la finalité de l'action, la chaîne de raisons d'agir donne accès à l'histoire du raisonnement, autrement dit à la téléologie de l'action : *accen-tuer le regard et les conseils sur l'évaluation / vaut pour / raisonner / pour / faire prendre cons-cience à l'enseignant que sans clé de lecture, un élève peut se positionner au hasard/ dans les cir-constances où / il explicite pas suffisamment / ce qui permet de / transmettre un message sur l'auto-évaluation au service de l'apprentissage / ce qui obtient comme résultat / que l'enseignant prenne conscience / et / qu'il comprenne ce que l'inspectrice a voulu dire / de sorte que / il fasse davantage attention et qu'il travaille ce point-là*.

Au final, l'inspectrice est satisfaite du résultat obtenu, car l'enseignant lui renvoie qu'il a compris l'inefficacité de ses propositions en prenant l'exemple d'un élève de bon niveau qui ne parvient pas à s'auto-évaluer correctement : « I1 : il comprend pourquoi il (l'élève) sait pas s'auto-évaluer parce que ...il (l'enseignant) explicite pas suffisamment ce qu'il attendait des élèves ».

En complétant cette analyse par les présupposés de la théorie de l'énoncé, nous repérons de forts indices d'expressivité de satisfaction aussi bien lors de l'entretien d'inspection que lors de l'EAC. Ces indices se manifestent par un enthousiasme partagé signe d'une compréhension mu-tuelle entre destinataire immédiat et une réussite à faire des liens entre le concept d'auto-évaluation et la pratique de l'enseignant : « j'ai l'impression qu'il y a une petite, petite lumière qui s'est allumée en disant "ah oui, ça me... ça me parle effectivement, je comprends !" » dit l'inspectrice un peu plus loin.

À la lumière du cadre théorique mobilisé, ces résultats montrent que l'inspectrice a verbalisé des règles qu'elle juge satisfaisantes pour permettre à l'enseignant d'appréhender un apprentissage qu'il pourra mettre en œuvre par la suite. Cette illustration témoigne de deux niveaux de déve-

¹³ Cf. Annexe 2.

loppement professionnel des acteurs en entretien d'inspection : 1) celui de l'enseignant lors de l'entretien d'inspection et 2) celui de l'inspectrice lors de l'EAC.

- 1) L'inspectrice suit deux règles fondamentales qui posent les conditions du développement professionnel de l'enseignant en mobilisant sa réflexivité : permettre la compréhension mutuelle qui construit un *horizon lexical commun* (Bakhtine, 1984) au sein du dialogue et faire des liens de signification entre concept et pratique par une explication ostensive pour que l'enseignant re-signifie les règles qu'il doit suivre. Nous pouvons dire que ces règles participent à une technique d'entretien d'inspection féconde pour permettre à l'enseignant de construire de nouvelles expériences.
- 2) Par ailleurs, sur le même moment d'entretien, l'inspectrice verbalise en EAC les règles qu'elle suit pour guider avec efficacité la réflexion de l'enseignant : « *faire prendre conscience à l'enseignant* » des effets de ses pratiques et « *raisonner avec l'enseignant* ». Les conditions favorables de l'EAC permettent à l'inspectrice de re-signifier son expérience par un processus d'étayage à l'envers isomorphe à celui que l'inspectrice mène avec l'enseignant pour l'amener à réfléchir sur sa pratique. La mobilisation de la conscience pré-réflexive de l'inspectrice est en mesure de participer au développement dialogique de sa propre activité de jugement.

4.2. Résultats du dispositif D2

Le résultat présenté ici s'appuie sur l'entretien d'inspection d'une enseignante d'allemand en lycée professionnel. L'inspectrice est confrontée à un dilemme : elle ne parvient pas à mettre en place un *horizon lexical commun* avec l'enseignante. Nous verrons à la suite comment le collectif se saisit de ce dilemme qui fait écho à leur pratique pour tenter de trouver des alternatives au sein du collectif.

4.2.1. Conflit dialogique : la question des malentendus

Nous avons exploité les EAC de l'inspectrice et de l'enseignante sur une même partie d'entretien afin de permettre d'accéder aux JDL de chacun des acteurs.

Lors de l'entretien d'inspection, l'inspectrice souhaite que l'enseignante accède au sens de sa pratique. Elle la questionne durant vingt-cinq minutes et évoque au cours de l'EAC « *Ne pas savoir comment faire pour amener un enseignant à un niveau plus complexe de réflexion* » ce qui l'amène à « *questionner pour faire sentir à l'enseignante "qu'elle n'y est pas"* » puis finalement avouer qu'« *elle ne dispose pas d'autres outils pour accéder à un changement de sa part* »¹⁴. Dans cette partie d'entretien, le conflit dialogique est formalisé ainsi : « *Mettre l'enseignant dans l'inconfort pour qu'il se questionne VS Maintenir l'estime de soi de l'enseignant* ». L'inspectrice jugeant les moyens mis en œuvre inefficaces, le conflit s'exprime par un dilemme.

Nous avons croisé les propos de l'enseignante en EAC¹⁵ sur les extraits d'entretien d'inspection correspondants afin de saisir les JDL et de parfaire leur intelligibilité.

L'enseignante perçoit son incapacité répétée à ne pas pouvoir répondre aux attentes de l'inspectrice par cette occurrence : « *je ne trouve toujours pas la réponse* ». En EAC, l'enseignante ne voit pas l'intérêt du cheminement par ce mode de questionnement et se dit déstabilisée par cette modalité qui n'a pas fait l'objet d'un accord explicite en amont : elle ne comprend pas l'intérêt du questionnement : « *Elle aurait pu me donner la réponse tout de suite. Mais bon après, c'est pas grave !* ». « *À un moment donné, je me suis dit, peut-être qu'elle veut me déstabiliser, ou euh... je ne donne pas les bonnes réponses, donc je ne suis pas un bon prof, je ne connais pas mon travail quoi.* » Le JDL utilisé par l'inspectrice a pour effet de placer l'enseignante dans un JDL qui

¹⁴ Cf. Annexe 3.

¹⁵ Cf. Annexe 4.

suit la règle « *Trouver la bonne réponse* » pour avoir la reconnaissance de l'inspectrice. N'y parvenant pas, ce JDL mené pendant une longue période de l'entretien lui renvoie un sentiment d'incompétence. La locution « *tant pis* » témoigne du dépit de l'enseignante et du sentiment d'échec.

Ces résultats sont révélateurs de l'effet du JDL employé par l'inspectrice avec l'enseignante, dans ce contexte d'incompréhension installé. Ils montrent que l'inspectrice ne parvient pas à construire un *horizon lexical commun* avec l'enseignante. L'entretien se déroule dans un climat d'incompréhension qui entame le sentiment de compétence de l'enseignante : « *je ne donne pas les bonnes réponses, donc je ne suis pas un bon prof, je ne connais pas mon travail quoi.* »

Les effets de la nature conjugués à la durée de ce questionnement infructueux questionnent les modalités choisies par l'inspectrice pour aboutir à un entretien formatif.

Le croisement de l'analyse des énoncés de l'enseignante avec ceux de l'inspectrice documente les effets des règles suivies dans le JDL de l'inspectrice 3, et permettent de mieux saisir les enjeux du conflit dialogique qui font émerger le dilemme soumis au collectif d'inspecteurs lors du D2.

4.2.2. Des alternatives issues de la controverse au sein du collectif

Lors de l'allo-confrontation collective, les inspecteurs choisissent de traiter ce dilemme. Lors de la projection des extraits vidéos, les inspecteurs réagissent vivement aux propos de l'enseignante¹⁶ lorsqu'elle dit : « *Elle aurait pu me donner la réponse tout de suite. Mais bon après, c'est pas grave !* ». « *Ben si c'est grave, elle dit c'est pas grave, mais en fait elle est affectée* ». « *C'est une torture comme elle ne voit pas la solution* », « *elle se tort [...] après pour rattraper ça derrière, c'est pas évident !* ».

Ils évoquent l'attention à porter pour « *sortir du questionnement "vrai-faux" de correction de leçon* » et proposent une alternative pour répondre de manière plus satisfaisante à ce conflit intrapsychique vécu par l'inspectrice dans ce contexte : « *Livrer la réponse* » afin de ne pas engendrer une démotivation à long terme.

L'allo-confrontation collective à ces extraits vidéo engage des questionnements chez les inspecteurs : « *Quelles techniques de questionnement pour faire émerger tout en prenant en considération les caractéristiques de l'enseignant en face ? Comment être en mesure d'identifier les préoccupations des enseignants pour ne pas être dans un décalage maximum et non endossable par les enseignants ?* » Le parallèle est fait avec ce que vivent les tuteurs lorsqu'ils donnent des conseils qui ne sont pas endossables par les novices (Bertone & Chaliès, 2015). Selon eux, ces interrogations renvoient à deux objets de réflexion : la capacité à identifier la démarche qui guide l'enseignant, et la nécessité de partager le diagnostic avec lui, c'est-à-dire de construire un accord mutuel. Tout en avouant que c'est « *un exercice très difficile* » notamment « *d'être en mesure d'identifier les préoccupations des enseignants pour ne pas être en décalage maximum* ».

Ils proposent un raisonnement pratique pour répondre au dilemme de la situation débattue : *[doser l'équilibre de l'entretien / vaut pour / prendre en compte le contexte et la réalité du vécu de l'enseignant en partageant un diagnostic explicite avec l'enseignant / dans les circonstances où / l'enseignant n'est pas dans le déni / ce qui permet de / éviter les malentendus / ce qui obtient comme résultat / construire les propositions d'évolution avec l'enseignant.]*

Plusieurs alternatives sont évoquées par les inspecteurs pour répondre au souci d'accompagnement des enseignants. Les inspecteurs ont énoncé d'autres règles qu'ils pensent utiles pour prévenir ces malentendus en début d'inspection : expliquer ce que l'on attend de

¹⁶ Cf. Annexe 5.

l'inspection ; partager un diagnostic explicite et justifié avec l'enseignant ; impliquer les enseignants dans une négociation contractuelle des difficultés à aborder.

La démarche de ce dispositif de recherche-formation a permis à la fois de gagner en généralisation par le repérage de similitudes et de différences entre sa propre activité et celle d'autres inspecteurs de sa communauté de pratique, et de développer l'activité des inspecteurs par la controverse provoquée lors de l'allo-confrontation à des extraits d'activité correspondant aux préoccupations des inspecteurs du collectif mobilisé. Cette illustration répond à notre seconde hypothèse en témoignant de la manière dont un collectif peut se saisir de conflits contenus dans l'activité professionnelle pour puiser au sein du collectif des alternatives, source de développement professionnel.

5. Discussion et conclusion

Par la mobilisation de la réflexivité des professionnels, le cadre théorique pluriel sur lequel ce dispositif de recherche est adossé nous permet un accès à une intelligibilité fine des règles qui gouvernent l'activité des inspecteurs au profit du développement de leur propre activité et de celle des enseignants. Ce préalable épistémique ouvre les portes de la controverse pour confondre les dissensus liés à l'interprétation des règles et dépasser les accords tacites d'une communauté. Il invite aussi à discuter les conditions de conduite d'entretien en mesure de spéculer le développement de l'activité des enseignants.

Cette recherche met en évidence l'importance de construire un *horizon lexical commun* entre inspecteur et enseignant en entretien d'inspection, mais également entre les acteurs des collectifs d'inspecteurs afin d'être en mesure de partager des pratiques. Cet *horizon lexical commun* est ainsi considéré comme une condition du développement de l'activité des professionnels tant pour garantir des techniques d'entretien fécondes que pour envisager le développement de l'activité des professionnels entre eux.

Cette étude questionne aussi la nature des interactions entre inspecteur et enseignant dans un rapport dialogique d'accord entre pairs (Talérian & Bertone, 2018).

Nous pensons qu'un repérage des règles et des conflits pourrait alimenter la controverse des inspecteurs sur les pratiques d'entretien d'inspection, dans un souci de gagner en généralisation face aux dilemmes récurrents relatifs à la nature du questionnement, et à la gestion du temps par exemple. Le contexte de réforme du PPCR dénué d'enjeux d'avancement de carrière nous semble propice pour favoriser la dimension formative de cette pratique d'inspection.

Cependant, considérant le fait que nous ne vérifions pas le suivi des règles énoncées, la question du lien entre le développement de l'activité réflexive et le développement de l'activité d'enseignement par l'activité de jugement des inspecteurs en entretien d'inspection reste posée, et représente des perspectives à explorer.

Références

- ALBANEL Xavier (2009), *Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire*, Toulouse, Octarès.
- ALBANEL Xavier (2012), « Le travail d'évaluation. L'inspection des professeurs de l'enseignement secondaire », dans *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 49 (L'évaluation des enseignants histoire, modalités et actualités), p. 107-121, <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1111>
- ALBANEL Xavier (2016), « La face cachée de l'inspection : retour sur le travail réel des IPR. Les inspecteurs territoriaux : médiateurs du changement », *Administration et éducation*, n° 149, mars, p. 93-97.

ALLAL Linda (2013), « Teachers' professional judgement in assessment: a cognitive act and a socially situated practice », *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 20, n° 1, p. 20- 34.

BACHER-HICKS Andrew, CHIN Mark J., KANE Thomas J. & STAIGER Douglas O. (2019), « An experimental evaluation of three teacher quality measures: Value-added, classroom observations, and student surveys », *Economics of Education Review*, vol. 73, décembre, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101919>

BABLET Marc (2016), « Mots de l'éducation IN-SPECT. Les inspecteurs territoriaux : médiateurs du changement », *Administration et éducation*, n° 149, mars, p. 147-151.

BAKHTINE Mikhaïl (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BARBIER Jean-Marie & DURAND Marc (2003), « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales. L'analyse de l'activité. Approches situées », *Recherches et formation*, n° 42, p. 99-117.

BERTONE Stefano (2011), *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance*, Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de la Réunion.

BERTONE Stefano & Chaliès Sébastien (2015), « Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques », *Activités*, n° 12(2), p. 53-72.

BIESTA Gert (2009), « Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education », *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, n° 21, p. 33-46, <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

BRESSOUX Paul (2007, décembre), « L'évaluation des enseignants : recommandations pour une réforme de l'inspection en France », dans Jacques Weiss (éds.), *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?*, communication présentée aux Actes du séminaire de Leysin (Suisse).

CHALIES Sébastien, BRUNO Françoise, MEARD Jacques André & BERTONE Stéfano (2010), « Training preservice teachers rapidly: the need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers », *Teaching and Teacher Education*, n° 26, p. 764-774.

CLOT Yves (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.

CLOT Yves (2005), « L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », dans Laurent Fillietaz & Jean-Paul Bronckart (éds), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*, Louvain-La-Neuve, Peeters

CLOT Yves (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.

CLOT Yves (2015), « Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 2015/2, tome 140, p. 205-224.

CLOT Yves & YVON Frédéric (2004), « Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant », *Psicologia da educaçao*, Sao Paulo, n° 19, p. 11-38.

CLOT Yves & DUBOSCQ Julie (2010), « L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 2, p. 255-286.

CONDETTE Jean-François (2017), *Les personnels d'inspection : contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une histoire, France-Europe (XVII^e-XX^e siècle)*, Rennes, Presse universitaire de Rennes.

DULOT Alain (2008), « De la fonction au métier : une professionnalisation croissante. L'inspection générale à l'heure des changements », *Revue de l'inspection générale*, vol. 5, p. 40-45.

CROCE-SPINELLI Hélène (2013), « Des inspecteurs engagés : quels gestes professionnels ? » dans Anne Jorro & Jean-Marie De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 69-84.

DE GRAUWE Anton (2007), « Transformer la supervision scolaire en un outil pour l'amélioration de la qualité », *Revue internationale de l'éducation*, vol. 53, n° 5/6, novembre (Éducation de qualité en Afrique : défis et perspectives), p. 709-714.

GAUTHIER Roger-François (2008), « Inspecteurs généraux et savoirs sur l'École : l'urgence d'un nouveau positionnement. L'inspection générale à l'heure des changements », *Revue de l'inspection générale*, vol. 5, p. 26-33.

GOLDRING Rebecca, TAIE Soheyla, RIZZO Luigi & RIDDLES Minsun (2017), *User's Manual for the 2015-16 National Teacher and Principal Survey*, vol. 1-4 (NCES 2017-131 through 2017-134), U.S. Department of Education, Washington, National Center for Education Statistics.

HAIGH Mavis & ELL Fiona (2014), « Consensus and dissensus in mentor teachers' judgments of readiness to teach », *Teaching and Teacher Education*, vol. 40, mai, p. 10-21, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.001>

HCEE (2002), *L'appréciation des enseignants du premier et du second degré. Diagnostic et propositions*, Rapport du Haut conseil de l'évaluation de l'école, Claude Thélot (dir.), n° 6, janvier-février.

HCEE (2003), *L'évaluation des pratiques enseignantes dans les premier et second degrés*, Rapport du Haut conseil de l'évaluation de l'école, Claude Thélot (dir.), n° 7, janvier-février.

HOFER Sarah, HOLZBERGER Doris & REISS Kristina (2020), « Evaluating school inspection effectiveness: a systematic research synthesis on 30 years of international research », *Studies in Educational Evaluation*, vol. 65, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100864>

IGEN-IGAENR (2016), *Rôle et positionnement des inspecteurs du second degré en académie*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Rapport N° 2016-070, octobre.

JOUBLOT-FÉRRE Sylvie (2016, septembre), « Quelle évaluation des pratiques enseignantes par l'inspecteur en France ? », Actes du 3^e colloque du gEvaPE, *Évaluer les pratiques enseignantes : de la formation initiale à l'entrée dans la profession*, Bernard André & Méliné Zinguinian (éd.), Lausanne.

LEBLANC Serge (2009, décembre), « Des espaces de confrontation à l'expérience médiatisée par la vidéo : principes de conception, effets formatifs et projectifs », Actes du colloque international de l'association *Recherches et pratiques en didactique professionnelle* « L'expérience », ENESAD, Dijon.

LAUGIER Sandra (2009), *Wittgenstein. Les sens de l'usage. Moments philosophiques*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.

LEBLANC Serge (2011), « Ressources filmiques issues de l'analyse du travail des enseignants et scénarisées. Effets sur l'activité en formation », *Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*, Actes de colloque international INRP, Paris.

LEBLANC Serge, RIA Luc & VEYRUNE Philippe (2013), « Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action », dans Laurent Veillard & Andrée Tiberghien (dir.), *Instrumentation de la recherche en éducation, Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage*, Journées VISA 2007, Maison des Sciences de l'Homme, p. 63-94, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804095>

LEGRAND Dorothee (2007), « Pre-relective self-as-subject from experiential and empirical perspectives », *Consciousness and Cognition*, n° 16, p. 583-599.

LE GUERN Anne Laure & THEMINES Jean François (2013), « L'entretien professionnel : d'une action conjointe à un engagement renouvelé entre inspecteurs et enseignants », dans Anne Jorro & Jean-Marie De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 55-67.

- FLANDIN Simon & RIA Luc (2014), « Comment les enseignants apprennent-ils de l'observation de leurs pairs ? Analyse de l'activité de vidéo-formation en ligne de professeurs stagiaires », Journées internationales EFTS *ConviSciencia*, Toulouse, France, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01352258>
- LONG Jennifer, VAN ES Elizabeth & BLACK Rebecca (2013), « Supervisor-student teacher interactions: The role of conversational frames in developing a vision of ambitious teaching », *Linguistics and Education*, vol. 24, juin, p. 179-196, <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.02.002>
- LOPEZ Jean-Louis (2016), « PPCR : pour les enseignants, un processus d'évaluation rénové avec plus de pouvoir aux personnels », *Bulletin SGEN-CFDT*, 19 septembre.
- MERLIN Christian (2008), « Réforme de l'État et mutation de l'inspection générale de l'Éducation nationale. L'inspection générale à l'heure des changements », *Revue de l'inspection générale*, n° 5, p. 4-14.
- MOLLO Vanina & FALZON Pierre (2004), « Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities », *Applied Ergonomics*, n° 35(6), p. 531-540.
- OCDE (2013), *Regards sur l'éducation 2013. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, Éditions OCDE, <https://doi.org/10.1787/eag-2013-fr>
- OGIEN Albert (2007), *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*, Paris, Armand Colin.
- PAUFLER Noelle & SLOAT Edward (2019), « Using standards to evaluate accountability policy in context: School administrator and teacher perceptions of a teacher evaluation system », *Studies in Educational Evaluation*, vol. 64, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.07.007>
- PERRENOUD Philippe (1996), « L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure », *Éducateur*, n° 10, p. 24-30.
- PONS Xavier & BUISSON-FENET Hélène (2019), « Responsable, mais pas redevable ? Gouvernance par les résultats et relations d'"accountability" dans les établissements scolaires en France », *Éducation et société*, vol. 1, n° 43, p. 41-56.
- RAVEZ Jean (1995), « Rôle des inspecteurs de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique. L'inspection : un nouveau métier ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, CIEP, p. 129-131.
- RIA Luc, SAURY Jacques, SÈVE Carole & DURAND Marc (2001), « Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en éducation physique », *Science & motricité. Revue scientifique de l'Association des chercheurs en activités physiques et sportives*, EDP Sciences, n° 42, p. 47-58, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803976/document>
- RICŒUR Paul (1986), *Du texte à l'action*, Paris, Seuil.
- SILVA Liliana, GIOVANNINI Maria Lucia & ROSA Alessandra (2017), « Mesurer et améliorer l'efficacité des écoles : une étude longitudinale sur l'utilisation d'indicateurs de valeur ajoutée », *Département des sciences de l'éducation*, Université de Bologne.
- SCHUTZ Aaron & MOSS Pamela A. (2004), « "Reasonable" decisions in portfolio assessment: evaluating complex evidence of teaching », *Educational Policy Analysis Archives*, n° 12(33), <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n33.2004>
- TALÉRIEN Stéphane & BERTONE Stefano (2018), « La transmission explicite des connaissances ordinaires des enseignants expérimentés comme ressource de la formation continue », *SHS Web of Conferences*, vol. 52, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185201004>
- VOISIN-GIRARD Bernadette & BERTONE Stefano (2020, mars-avril), « Comment les inspecteurs peuvent-ils impulser un développement professionnel lors des entretiens d'inspection réalisés avec les enseignants du second degré ? », communication présentée au 7^e colloque international en éducation, *Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante*, Montréal (Canada).

VOISIN-GIRARD Bernadette, TALERIEN Stéphane & BERTONE Stefano (2020, octobre), « Développement professionnel en entretien d'inspection : l'activité de jugement au cœur des pratiques dialogiques », Actes du colloque CIDEF, *Quels enjeux pour l'éducation et la formation de demain ?*, 5^e édition, <https://cidef2020.sciencesconf.org/resource/page/id/5>

VOISIN-GIRARD Bernadette (2020), *Activité de jugement des inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et développement de l'activité professionnelle en entretien d'inspection dans le système éducatif français : règles, jeux de langage et conflits d'une activité dialogique pluri-adressée*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion.

VON WRIGHT Georg-Henrik (1998), *Théorie de l'action*, Liège, Mardaga.

VOSTERS Kelly, GUARINO Cassandra & WOOLDRIDGE Jeffrey (2018), « Understanding and evaluating the SAS® EVAAS® Univariate Response Model (URM) for measuring teacher effectiveness », *Economics of Education Review*, vol. 66, p. 191-205, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.006>

VYGOTSKI Lev (1985), *Pensée et Langage*, Paris, Terrains/Éditions sociales.

WAGNER Inga (2020), « Effectiveness and perceived usefulness of follow-up classroom observations after school inspections in Northern Germany », *Studies in Educational Evaluation*, vol. 67, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100913>

WITTGENSTEIN Ludwig (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

Annexe 1 - Vision synoptique de l'activité de jugement de l'inspectrice 1

Annexe 2 - Règles grammaticales à la suite de l'EAC

Règle 90c : « je raisonne, mais pas forcément sur du concret » [dans les circonstances où « il aurait fallu qu'à partir de (...) sa production je détaille davantage »] ce qui obtient comme résultat « il essaie de me prouver qu'il a compris ce que j'avais voulu dire » « il prend un élève justement qui est très bon et qui ne sait pas s'autoévaluer, et du coup il comprend pourquoi il sait pas s'autoévaluer » « il rebondit sur ce que je dis »

Règle 91c : « je raisonne » [dans les circonstances où « il explicite pas suffisamment ce qu'il attendait des élèves »] ce qui obtient comme résultat « il prend conscience »

Règle 91c bis : « je raisonne » ce qui obtient comme résultat « ça laisse présager qu'il fasse davantage attention et qu'il travaille ce point-là » sans savoir comment ça va être fait « comment ça va être fait je peux pas savoir »

Annexe 3 - Extrait de l'EAC UI 21 de l'I3

« I3 : Euh...Difficile de changer les représentations...Vraiment vraiment difficile de changer ses représentations...J'ai tout essayé, de lui faire comprendre, par A+B, avec des questions, en la mettant dans une situation concrète d'exemples...Donc, tu t'imagines, tu fais quoi ? ... Mais elle reste sur, ... vraiment sur une approche grammaticalisante qui pour elle...C'est ça le vrai cours de langue...Et tout le reste c'est de l'habillage quoi. C'est compliqué.

C : Tu penses que tu as réussi là ?

I3 : Je ne suis pas sûre. Je suis pas sûre...Sur le coup...mais c'est toujours la même chose...Quand ils te disent "ah oui, d'accord, ok je vois", hum est ce que c'est pour me faire plaisir...Il y en a " je vois c'est ok d'accord, tu t'es tellement masturbée intellectuellement, je vais dire oui"...Ou alors c'est..."Oui c'est bon, fous moi la paix parce que ça fait une demi-heure qu'on est dessus". Ou alors euh...je pense dans pas beaucoup de cas finalement c'est une vraie compréhension, probablement...après j'ai pas d'autres outils pour accéder à un changement de sa part... »

Annexe 4 - Extrait de l'EAC de l'enseignante E3

E3 : Elle attendait pas ces réponses...

C : Qu'est ce qui était important pour vous des réponses que vous avez données ?

E3 : Bah c'est...Quand j'ai préparé ce cours-là, j'ai pensé à ça, mais après quand un IPR vient voir un professeur, lui il voit peut-être plus. Il voit peut-être au-delà. Et moi ce que j'attends d'elle aussi...Bon...C'est des conseils, de l'aide, mais euh...Après elle m'a donné la réponse, j'avais la réponse, mais je ne trouvais pas la réponse.

C : Mais là dans ce contexte, qu'est-ce que vous cherchiez à justifier... etc, est-ce que pour vous c'était important ce que vous ameniez comme élément de réponse ?

E3 : Oui, bien sûr, comme ça j'arrive à trouver la réponse qu'elle voulait, mais la réponse qu'elle voulait était évidente, j'aurais pu la trouver.

C : C'est ce que vous ressentez ? Qu'il est important de répondre aux questions, aux attentes de...l'inspectrice ?

E3 : Pouvoir répondre... On doit quand même être capables de répondre aux questions d'un inspecteur. (...) Et là...Euh...Je pense que j'ai trouvé la réponse mais après qu'elle me pose plusieurs questions.

(...)

E3 : Je ne réponds toujours pas à sa question. Mais...Bon. On arrive à la fin, à répondre à la question. Elle me met sur la piste.

C : C'est quelque chose qui est important pour vous d'avoir ce retour ?

E3 : Oui. Oui oui, parce que je me dis, je réfléchis trop longtemps alors que quand elle m'a donné la réponse bah...C'était une réponse évidente. Tant pis hein...

(...)

E3 : Je ne trouve toujours pas la réponse...

C : Mais ce que vous dites là, ça a du sens pour vous ?

E3 : Oui ! Oui. Pour elle aussi. Mais ce n'est pas la réponse qu'elle attend. Elle veut une réponse qui aille plus loin que ce que je dis. Enfin je crois...(...) Bon là, elle me dirige vers la réponse, mais elle aurait pu aussi donner la réponse tout de suite, elle ne donne pas la réponse tout de suite...Je ne sais pas...Pour vérifier

mes connaissances didactiques, ou euh...Pour voir quand j'ai préparé ce cours qu'elle était mon but, mon objectif, mon intention.

C : Et pour vous c'est important que ça se passe comme ça un entretien d'inspection ?

E3 : Hum...Elle peut tout de suite me dire, bon...Peut-être pas passer par les questions, mais me donner les réponses ?

C : Oui...Vous ne trouvez pas trop d'intérêt à avoir tout ce cheminement ?

E3 : Hmm...Non. Elle aurait pu me donner la réponse tout de suite. Mais bon après, c'est pas grave ! Pourquoi pas passer ce cheminement !

C : ça vous conduit vers quelque chose que vous allez pouvoir mettre en œuvre après ?

E3 : Oui oui oui.

(...)

E3 : A un moment donné, je me suis dit, peut-être qu'elle veut me déstabiliser, ou euh...je ne donne pas les bonnes réponses, donc je ne suis pas un bon prof, je ne connais pas mon travail quoi. Mais après, je me suis dit non, ce n'est pas ça, ça doit être une nouvelle méthode d'entretien d'inspection.

Annexe 5 - Extrait des échanges entre les inspecteurs D2

I3 : « Ben si c'est grave, elle dit « c'est pas grave » mais en fait elle est affectée. Maintenant c'est une torture, parce que comme elle voit pas l'intérêt. Parce que là c'est pareil, l'inspectrice est bienveillante et autre... sauf qu'elle la torture. Des pratiques qui sont douloureuses. Alors qu'à un moment, donner la réponse aurait été un soulagement. Et puis on aurait pu passer à autre chose. ».

I1 : « oui, on n'a pas conscience »

I3 : « et quand elle dit à la fin, c'est pas grave, si, en fait pour elle c'est très grave... elle se tord. Et puis pour rattraper ça derrière... c'est pas évident. Parce que cette enseignante il faut qu'elle continue à enseigner sans souffrir. »