

# L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation

## **Collection EVALUER**

*Dirigée par Jean Aubégnny et Loïc Clavier*

Cette collection, pionnière dans un champ dont l'importance s'affirme dans des domaines sans cesse plus nombreux, vise à la diffusion et à la confrontation de la variété des recherches et des pratiques en évaluation.

Elle postule l'acceptation de la complexité comme clé à l'élucidation du vivant social et celle de son corollaire, la multiréférentialité. L'évaluation y sera donc envisagée comme une régulation complexe tant au niveau micro (l'acte de formation et d'éducation) qu'au niveau macro (organisation des systèmes de formation).

Elle s'adresse tout autant aux chercheurs qu'aux concepteurs de projets, aux formateurs qu'aux enseignants et étudiants.

### **Déjà parus**

Jean AUBEGNY et Loïc CLAVIER (sous la direction de),  
*L'évaluation en IUFM, 2004.*

Jean-Pol Rocquet

# L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation

**L'Harmattan**

5-7, rue de l'École-Polytechnique ; 75005 Paris  
FRANCE

**L'Harmattan Hongrie**  
Könyvesbolt  
Kossuth L. u. 14-16  
1053 Budapest HONGRIE

**Espace L'Harmattan Kinshasa**  
Fac. des Sc. Sociales, Pol. et Adm. ;  
BP243, KIN XI  
Université de Kinshasa – RDC

**L'Harmattan Italia**  
Via Degli Artisti, 15  
10124 Torino  
ITALIE

**L'Harmattan Burkina Faso**  
1200 logements villa 96  
12B2260 Ouagadougou 12  
BURKINA FASO

[www.librairieharmattan.com](http://www.librairieharmattan.com)  
e-mail : [harmattan1@wanadoo.fr](mailto:harmattan1@wanadoo.fr)  
© L'Harmattan, 2005  
ISBN : 2-7475-8985-4  
EAN : 9782747589857

## Sommaire

### **Une culture évaluante entre tradition et seconde modernité**

- Des récits glosés
- Risques

### **La crise de l'inspection**

- La crise de l'évaluation A, B, C
- La crise du pilotage
- La crise de la formation

### **L'évaluation, dans toutes ses dimensions**

- Evaluation-contrôle
- Evaluation : reconnaissance, conformité et singularité
- Evaluation en entretien d'évaluation
- Ecoute active en évaluation
- Inspection et animation
- Inspection et médiation
- Inspection et intégration des conflits
- Inspection et accompagnement

### **L'inspection aux risques de l'évaluation**

- Une année d'inspection : chiffres et mots
- Les principes ECAMAR
- L'évaluation, une opération à risques
- Bibliographie
- Notes



## **Une culture évaluante entre tradition et seconde modernité**

L'évaluation est partout, elle a de multiples visages, elle est recherchée, souhaitée, redoutée, rejetée. Elle est problématique. Ce serait pour certains une épreuve, en même temps qu'une reconnaissance. On avance que l'évaluation est nécessaire, sans en dire la nécessité, ce serait le lieu du réconfort ou de la souffrance. Ce serait enfin une affaire d'expert.

Chacun s'accorde à dire que les prescriptions et les référentiels ne suffisent pas. Il y a dans le métier d'enseignant un réel du travail qui ne se voit, ni ne se dit. Pour enseigner, il faut une compétence qui serait acquise par expérience, et cette expérience est difficilement communicable. Comment « évaluer » la compétence d'un enseignant à donner un contenant aux relations dans sa classe ? Comment évaluer cette compétence à transmettre, à construire, à intéresser ? Peut-on décrire les gestes et le ton de la voix pour signifier l'autorité magistrale ? Peut-on opposer la maîtrise des didactiques disciplinaires à l'incapacité à contenir les relations ? Peut-on peser la capacité à intégrer les enfants handicapés et l'incompétence en didactique des mathématiques ?

Certaines pratiques qui apparaissent « efficaces » seraient d'ailleurs condamnées si elles étaient référées aux normes en usage. Apprendre l'orthographe au cours d'exercices répétitifs, réduire l'apprentissage de la lecture à la combinatoire, refuser l'outil informatique, voilà des pratiques que le référentiel condamne. Ce n'est pourtant ni un gage d'incompétence, ni de compétence. Bref, c'est plus par une série d'ajustements permanents, un bricolage d'expérience, que les enseignants travaillent. Pourrait-on alors mesurer le travail à l'effort consenti ? C'est ce que font souvent les inspecteurs quand ils vérifient le visible de l'ingénierie : les fiches de préparation, les répartitions, les programmations d'activité, la correction des cahiers, les procédures d'évaluation, etc. Mais comment établir une différence qualitative entre cet enseignant besogneux qui effectue toutes ces opérations pour une piètre efficacité et cet enseignant qui capte l'attention des élèves, les met en activité, différencie l'apprentissage sans le savoir, établit des synthèses et fait des leçons a posteriori, note les travaux d'élèves sans s'embarrasser de fiches et de programmes ? En situation d'observation dans la classe, il se peut même que l'inspecteur encourage la « générosité impitoyable » de l'enseignant qui court d'élève en élève pour mieux aider chacun et qu'il réprimande l'enseignant qui reste à son bureau à regarder les élèves travailler seuls. Celui-ci aura beau expliquer qu'il les observe, qu'il les laisse réfléchir et chercher, l'inspecteur considérera que « rester à son bureau », ce n'est pas travailler.

### **Le contexte**

La tradition de l'inspection a ses rituels, ses excès, ses insuffisances, mais aussi sa valeur, sa nécessité sociale. L'inspection est un des éléments de la construction identitaire du métier d'enseignant. Ce qu'elle dit sur les pratiques observées ou décrites, ce sont les attributs du corps : quand l'inspecteur écrit dans un rapport : « Mme X exerce son métier dans la polyvalence ; elle sait engager les élèves dans l'activité avec exigence et bienveillance, les programmes sont traités dans le cadre d'une programmation de cycle, etc. », il énonce des critères qui reconnaissent que Mme X est bien à sa place, dans le premier degré, parmi des élèves en apprentissage.

Cette tradition de l'inspection s'inscrit dans une histoire, celle du contrôle du travail par des ex-pairs<sup>1</sup>, plutôt que par des notables ou des responsables extérieurs. Le corps des inspecteurs a été créé, en partie, pour que le contrôle échappe au maire et aux curés. Actuellement, il semble garantir encore les enseignants contre les jugements que portent les élus, mais surtout les parents qui exercent la responsabilité de l'éducation de leurs enfants.

La tradition s'est transmise, dans la première modernité des institutions, avec la force de l'évidence. Qu'il y ait un corps d'inspecteurs semble consubstantiel au corps des instituteurs et des professeurs. Cependant, dans la seconde modernité, avec le déclin des institutions, la tradition n'est plus aussi évidente ; ce n'est pas qu'elle n'a plus de valeur, mais « les traditions sont aujourd'hui appelées à se défendre elles-mêmes ; elles sont soumises à interrogation de façon routinière »<sup>2</sup>. C'est cette interrogation qui n'est pas seulement une défense que je souhaite développer. Et cette interrogation, je l'inscris dans la perspective de l'évaluation. C'est bien parce que ce métier d'inspecteur évolue qu'il convient de l'évaluer. Il s'agit de fonder la réflexion sur une tradition qui ne s'impose plus d'elle-même. Il s'agit de savoir ce qui, dans l'inspection est conservé, ce qui constitue les invariants et montrer ce qui change, ce qui est en correspondance avec l'évolution des pratiques dans le cadre de la « seconde modernité ».

### **La seconde modernité et l'inspection**

Ce qui caractérise la seconde modernité, c'est le désenchantement du monde, le déclin des institutions et le primat de l'individuation : « Les individus ne sont plus d'abord définis par leur appartenance originelle [...] Le passé n'est donc pas supprimé. Il est seulement l'objet d'un inventaire permanent. Il prend des formes suscitant moins l'admiration que la réflexion et la critique. C'est ainsi que les institutions sont contraintes, souvent avec difficulté, à s'excuser de leurs erreurs passées. Ce mouvement de fond n'est pas un signe de la fin du « tout héritage » ; il désigne un nouveau rapport au passé dont les dimensions négatives ne doivent pas être gommées ».<sup>3</sup>

Comme la tradition de l'inspection est liée à l'exercice du contrôle du travail des enseignants, comme dans la modernité est apparu le concept d'évaluation, c'est bien autour des pratiques de contrôle et de celles d'évaluation que le métier d'inspecteur et sa tradition sont interrogés par ceux-là mêmes qui sont chargés de l'exercer.

Ce qui caractérise également la seconde modernité, c'est la réflexivité, entendue comme : « l'examen et la révision constants des pratiques sociales, à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques mêmes, ce qui altère ainsi constitutivement leur caractère ».<sup>4</sup> Ce qui signifie que les inspecteurs connaissent de mieux en mieux la complexité de leur métier, ce qui signifie également que la réflexivité est aussi une pratique qui est source d'apprentissage. Plus on est réflexif, plus on est assuré dans sa pratique professionnelle, mais aussi, plus on la change, l'évaluation étant au cœur de la réflexion sur ce que chacun des inspecteurs décide de conserver et de changer : c'est ce que les inspecteurs pourraient appeler l'appropriation ou la réappropriation de leur métier : « La modernité ne supprime pas les héritages, les origines, le passé. Elle exige une réflexivité de la part des individus... pour qu'ils décident de la part conservée et de la part rejetée. Ce travail de réappropriation personnelle s'inscrit néanmoins dans une prise de distance, volontaire, vis-à-vis du rapport de filiation existant ».<sup>5</sup>



Dans les conditions de la seconde modernité, il est pertinent d'évaluer si l'introduction de concepts et de techniques particulières contribuent à changer le métier d'inspecteur, et parmi ceux-ci quels sont les plus susceptibles d'influer, en les changeant, sur les pratiques traditionnelles : le pilotage, plutôt que la direction, a-t-il contribué à changer les pratiques d'inspection ? Ou bien est-ce le principe de l'accompagnement, de la médiation, de l'animation ?

### **La question de l'évaluation**

Elle est au cœur du métier d'inspecteur ; elle en renouvelle la pratique. C'est donc l'évaluation qui est en questions dans cet ouvrage. L'évaluation est d'ailleurs la mission première des inspecteurs : « (les inspecteurs) évaluent dans l'exercice de leur compétence pédagogique le travail individuel et le travail en équipe des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des écoles, des collèges et des lycées et concourent à l'évaluation de l'enseignement des disciplines, des unités d'enseignement, des procédures et des résultats de la politique éducative ». <sup>6</sup>

Au-delà de la mission, de nombreuses questions sont adressées aux inspecteurs en évaluation :

- Qu'est-ce qu'on entend par cette pratique de l'évaluation qui interroge elle-même d'autres pratiques ? Est-ce une culture ?
- Évalue-t-on des objets ? Tous les objets ? Évalue-t-on des pratiques, avec qui et comment ?
- Quels liens l'évaluation entretient-elle avec le contrôle ? Et avec d'autres pratiques qui sont celles de l'inspection : l'accompagnement individuel et collectif, l'animation des groupes d'enseignants, l'intégration des conflits, et la médiation ?
- Quels sont les attributs de l'évaluation ? Est-elle transparente ou opaque ? Où s'arrête-t-elle, au repérage des facteurs de changement, ou accompagne-t-elle le changement ?
- Quels sont les rôles et les postures de l'inspecteur en relation avec un (ou des) enseignant(s) en évaluation ?
- Y a-t-il une éthique et des valeurs propres à l'inspection en évaluation ?

### **Des récits glosés**

« Dans le domaine de la fiction, nous trouvons la pluralité des mondes dont nous avons besoin. Nous mourons avec le héros avec lequel nous nous sommes identifiés : cependant nous lui survivons et sommes prêts à mourir à nouveau tout en restant de la même manière sain et sauf ».

Freud S.- *Essais de psychanalyse*.- Payot, 2001 (rééd.)

J'ai choisi de présenter la réflexion sur l'évaluation sous la forme narrative glosée. En introduction des différents chapitres, je propose un récit ou un fragment de récit qui rapporte dans une fiction une part de mon expérience d'inspecteur. Les récits fonctionnent comme des rêves : ils se veulent fictions, produits de l'imaginaire, en même temps qu'ils dévoilent une forme de la réalité de second ordre : « Madame Bovary, c'est moi ! » s'exclamait Flaubert. Qu'il soit Mme Bovary est bien une réalité, sans être le réel. Le récit déplace les points de vue ; on peut le rapporter à la première personne, sans que le narrateur soit identique à l'auteur, on peut organiser le récit selon le focal d'un tiers, d'un personnage et présenter les scènes de son point de vue. Dans les récits, on peut condenser sur un personnage tout ce qu'on souhaite de meilleur ou tout ce qu'on rejette, pour mieux faire com-

prendre. Dans la fiction, on peut juger les personnages, leurs actes, on peut même les accabler et les faire disparaître sans porter préjudice aux lecteurs.

Le récit, c'est aussi une manière de faire sens au réel. Par nature, le réel est insu, opaque, inintelligible, contingent. Seuls, les langages le représentent pour le rendre intelligible. Le récit est langage, il utilise la langue pour donner corps à l'imaginaire. Dans les récits, sont à l'œuvre des processus qui mettent en lien la fiction et le réel ; il suffit de lire pour interpréter la part de l'intelligible. Comme on ne peut pas interpréter tout et n'importe quoi, comme on ne peut se satisfaire de la totale subjectivité du lecteur, la lecture des récits est organisée ; on peut, par exemple, relever les champs lexicaux pour préciser une notion, on peut relever les modalisations du discours pour repérer le surgissement de l'auteur dans le récit, on peut analyser les instances de l'énonciation, l'implicite, les références culturelles, la structure narrative, pour interpréter un récit : « je retrouvais... ce que j'avais fait dans mes livres sur le récit, à savoir le *se raconter soi-même*, avec cette idée que j'ai en commun avec Hannah Arendt que le récit est le dit de l'action ». <sup>7</sup> Le récit peut être une première forme de l'évaluation, en tant qu'il se constitue en « dit de l'action ».

Cette évaluation se poursuit avec la glose et le commentaire qui viennent se greffer sur le récit. Si le récit actualise et contextualise les valeurs et les croyances, la glose les précise. Le commentaire les rend manifestes.

En outre, le récit est une manière d'orienter l'avenir. Certes, il n'y a de récit que parce que ses racines, son contenu sont dans le passé : on demande toujours de raconter ce qui s'est passé, mais en réarrangeant le passé selon les valeurs du sujet qui écrit. C'est aussi une manière de livrer la signification de ce passé, de ce qu'il révèle. « En nous représentant un souhait comme accompli, le rêve nous mène, il est vrai, vers l'avenir, mais cet avenir est considéré par le rêveur comme présent, se trouve modelé par l'indestructible souhait en l'image même de ce passé ». <sup>8</sup>

### **Risques**

Evaluer, c'est prendre des risques. Un inspecteur n'ignore pas combien est redoutée l'inspection. D'abord, parce que le concept est flou, que certains réduisent l'évaluation au seul contrôle. Le contrôle s'est même perfectionné : il a emprunté à l'évaluation des outils ; il en a vidé le sens évaluatif pour en faire de redoutables instruments de contrôle, voire d'auto-contrôle. C'est le cas de la technologie des objectifs, de l'analyse-qualité, de la lettre de mission. Travesti en évaluation, confondu avec elle, le contrôle s'est effacé du discours de l'encadrement, les directeurs se sont transformés en pilotes. L'évaluation est de nouveau considérée comme mortifère ; elle est rejetée, crainte, détournée : « La méthode bureaucratique provoque une dévaluation et une instrumentalisation des procédures d'évaluation, car celles-ci sont suspectées d'être en fait du contrôle déguisé auquel il faut donc répondre par les conduites de ruse habituelles, propres aux cercles vicieux bureaucratiques ». <sup>9</sup> Autrement dit, l'évaluation est en crise. C'est cette crise que j'examinerai dans une première partie, crise de l'évaluation, crise du pilotage, crise dans la formation des inspecteurs.

Mais la crise est la forme même du changement. Si l'évaluation est en crise, c'est que le métier change, c'est qu'il évolue. Au risque de modifier des pratiques d'inspection, et les modifiant, il s'agit d'interroger ce que pourraient être les formes de l'évaluation individuelle et collective. Dans une seconde partie, j'examinerai la part du contrôle, et celle de l'évaluation, leurs attributs, leurs domaines : inspection individuelle, animation d'équipe en évaluation, médiation dans l'intégration des

conflits, accompagnement des enseignants. Entre tradition et rupture, la tension apparaît comme la dynamique de l'inspection de la seconde modernité.

Dans cette seconde partie, il s'agit également de fonder une éthique de l'évaluation, par nécessité, une réflexion sur les valeurs et la valeur de l'inspection. C'est l'affirmation de principes de « l'évaluant » qui autorisera à envisager les aspects méthodiques et techniques qui servent l'évaluation : méthode et techniques de la circulation de la parole, au service du processus.

Pour finir, je proposerai d'illustrer ce qui fonde le métier d'inspecteur, par une réflexion auto-évaluative. Ce sera également l'occasion de répondre aux questions que j'ai posées, pour préciser ce que sont les risques de l'évaluation en inspection.



# La crise de l'inspection

## La crise de l'évaluation (A)

La journée a été rude. Il se fait tard, et j'ai le sentiment que cette journée d'inspection s'est bizarrement passée. Je suis assez mécontent de mon travail. J'ai le sentiment que je ne suis pas congruent. Je ne me reconnais pas : j'ai inspecté hors du cadre que je me suis donné. Inutile de trouver des excuses, ou plutôt je dois les formuler pour les reconnaître comme des manifestations réactionnelles contre le malaise, cette sensation de ne pas avoir été soi-même.

Ce matin, je suis arrivé à l'école Blèze. J'ai rencontré d'abord M. D. dans sa classe de CE2, puis Mme V. l'après-midi. Je n'ai pas procédé comme à l'habitude par un entretien préalable à l'observation des actes pédagogiques. M. D m'avait fait part de son désarroi : il ne comprenait pas l'utilité de cette pratique ; comme il ne pouvait éviter l'inspection, il souhaitait qu'il soit procédé comme à l'ordinaire : observation dans la classe, suivie d'une « discussion ». Je me suis conformé à ce souhait, tout en ressentant cette demande légitime comme l'expression de la défiance, la mise en cause d'une pratique à laquelle je tiens. Et puis, par souci de traitement égal, j'ai rencontré, l'après-midi, Mme V. selon la même procédure : observation des actes pédagogiques, dans la classe : examen des documents de programmation, de préparation, emploi du temps, répartitions, cahiers des élèves, contrôles et évaluations nationales, registres d'appel.

Dans les deux classes, j'observe les séquences d'activités des élèves, je suis étonné par les implicites des codes en usage, la manière dont circule la parole, les informations sur les consignes, par exemple : « André, tu m'as compris... On ne fait pas comme hier... on a le droit de regarder le dictionnaire, mais on doit demander (quoi ?)... Ca, vous ne devez pas le savoir ». Je suis obligé de me référer aux fiches de préparation pour essayer de comprendre ce qui se joue dans l'intimité de la classe.

Les élèves ont été avertis et sans doute chapitrés ; dans la classe de Mme V., ils s'efforcent de faire plaisir à l'enseignante, ils jouent au jeu des questions-réponses, avec empressement. On sent que M. D. entretient des relations plus tendues ; les réponses sont « naïvement » inquiétantes du type : « Mais, maître, c'est bien ce que tu as dit qu'il fallait répondre ». Comme je n'ai pas de guide d'observation, inévitablement, je sens que je porte des jugements sur l'activité pédagogique : « je n'aurais pas fait comme cela... je trouve peu intéressant le fait d'énoncer une règle pour en vérifier l'application dans le cadre d'exercices... Pourquoi ne pas envoyer un secrétaire au tableau ?... On ne doit pas passer autant de temps à la correction... Il faudrait des renforcements positifs... » « On doit... il faut... On ne fait pas, etc. ». Les jugements successifs que je porte sur les séquences sont au compte des enseignants. Ils les condamnent dans leur pratique. Comme ils souhaitaient que cette séquence fût exemplaire, leur image professionnelle est définitivement ternie, à mes yeux et aux leurs (car des signaux de communication non-verbale sont perçus, confusément).

L'ennui me gagne ; il faut attendre encore une demi-heure et le spectacle est ré-pétitif. J'en profite pour rédiger le plan du rapport, je peaufine quelques formules d'autant plus assassines qu'elles sont euphémisées. L'entretien qui suit est sans dynamisme. Je commence par décrire ce que j'ai cru avoir vu. Je sens mon interlocuteur pris au piège par les questions les plus perfides qui soient : « Quels étaient

vos objectifs ? » Ce type de question présuppose d'abord la modernité et le management, elle présuppose également qu'il est convenu que chacun est familier de la technologie des objectifs, en pédagogie. Il est vrai que le discours est usé. Mais la question sous-entend que les « objectifs » n'étaient pas lisibles dans la séquence. La relation est « perdue ». Il faut admettre le caractère mortifère de cette inspection.

Evidemment mon interlocuteur sent la dissymétrie propre à la relation d'inspection-contrôle ; il se justifie. Mme V., plus habile, admet ses erreurs, elle sait écouter « les conseils », les trouve judicieux, elle me renvoie l'image du « bon » inspecteur, elle décrit ce qu'elle aurait pu faire. Mon jugement se transforme : Mme V. a su me faire parler et je la trouve bonne enseignante, puisqu'elle a trouvé mes conseils dignes d'intérêt. M. D., lui, est plutôt maladroit : il accuse les élèves, il met en cause le niveau, le système éducatif, les parents. Il se justifie, il déplace le problème, lui, qui se dévoue le mercredi après-midi, dans le cadre de l'USEP. Il en rajoute, il régresse : il a été pris en faute, proteste et se révolte (un peu). Et finit par se taire. Dans un cas comme dans l'autre, l'inspection aboutit au silence de l'une qui a su se taire pour me faire parler, et au silence de l'autre qui, éprouvant le malaise dans la relation, a préféré rompre, en attendant que ça se passe.

Il est tard, très tard. La conscience malheureuse et le sentiment d'échec de la journée s'estompent. Il me faut passer à l'analyse de ce qui s'est passé, et écrire. C'est le plus sûr moyen de tirer profit de l'erreur. Les routines sont puissantes, elles resurgissent quand l'imprévu se manifeste.

### **Réaffirmer l'évaluation**

J'ai été amené à penser qu'il ne fallait plus parler d'évaluation tant ce concept était saturé de malentendus, de confusion, tant il était refusé et confondu dans le seul contrôle : « au jeu du portrait chinois, si elle devait être un animal, l'évaluation serait une hydre, autant d'entreprises, autant de scénarios engagés ». <sup>10</sup> L'évaluation, dans l'Education nationale, est source de mystification : alors qu'elle se veut fondation de valeurs, expression des désirs et réflexion sur les pratiques professionnelles, construction de sens, alors qu'elle devrait être source d'apprentissage et ancrage de la compétence, l'évaluation se résout à la vérification, à une vaine tentative de normalisation. Le premier travail de l'inspecteur, en tant qu'il se situe dans l'évaluation, consiste à développer la compétence des enseignants, en la développant par l'analyse réflexive sur la valeur du métier et non sur les valeurs de l'institution. <sup>11</sup> Mais le système éducatif aurait, lui aussi, à gagner, s'il se montrait attentif à cette forme d'évaluation : « l'organisation scolaire dit ce qu'il faut enseigner et comment l'enseigner. Elle ne se préoccupe pas de savoir ce qui est pratiquement enseigné, ni comment c'est enseigné ». <sup>12</sup> Les rapports des inspecteurs contiennent des informations de ce genre, si on ôte les formules exprimant des jugements et des conseils. Une analyse de leurs contenus serait utile à qui voudrait fonder une politique, un projet, un pilotage par l'interaction, fondé sur l'information en retour. L'ajustement entre le désir, la volonté et le réel pratique n'intéresse pas le monde clos de l'organisation scolaire. Et ses responsables de s'étonner, de regretter, de juger du conservatisme, des « pesanteurs sociologiques », du corporatisme enseignant. Personne ne se pose la question de savoir ce qui est enseigné et comment on l'enseigne. Le rapport d'inspection sert uniquement, du point de vue de l'administration, à la carrière. Qu'un inspecteur propose un compte-rendu d'évaluation d'équipe, un rapport d'inspection d'école, et l'inspection académique ne sait qu'en faire. Alors à

quoi bon parler d'évaluation, quand la notion est récupérée par le contrôle, quand elle devient un instrument de jugement plutôt qu'un processus de formation et de développement de la compétence, quand l'administration en fait une procédure de gestion ? La tentation est grande de ne plus utiliser un mot saturé de malentendus. Pourtant, avec certains collègues, nous continuons à penser que c'est la clef du changement du métier. Le travail de définition, de conceptualisation de l'évaluation est une nécessité identitaire. L'évaluation, telle que nous l'entendons, à partir des travaux d'Ardoino<sup>13</sup>, et telle que nous l'avons développée dans le cadre de nos travaux de réflexion reste fondatrice du changement du métier d'inspecteur.

Considérons donc que le malentendu concernant l'évaluation est fondamental et n'abandonnons pas le terrain de l'évaluation, au prix de la provocation.

### **L'entretien au centre de l'inspection**

Plus j'ai l'expérience de l'entretien d'inspection, plus je le trouve intéressant, dans la perspective évaluative ; plus je me méfie de l'observation des actes pédagogiques, en particulier de la séquence d'activités en classe. L'observation dont on s'accorde à dire qu'elle serait objective est le lieu de toutes les projections. L'inspecteur observateur prend prétexte de la scène de la classe qu'il regarde pour donner libre cours à son interprétation. Il « voit » ce qu'il aurait fallu faire, il réécrit le script de la scène, à sa manière ; il pourrait dénoncer tout ce que ne voit pas l'acteur qui se livre à l'exécution ou, plus exactement, à l'adaptation du programme qu'il a préparé. Dans ces conditions, à la fin de la scène, l'inspecteur peut aisément jouer au critique du spectacle<sup>14</sup>. Si je ne refuse pas l'observation dans la pratique d'inspection, je lui réserve une part secondaire, un prétexte à entretien.

J'ai pour habitude de m'entretenir longuement, au moins une heure trente avec chaque enseignant. Préalablement à toute observation d'actes pédagogiques. C'est avant tout une façon d'entrer dans la complexité et la singularité d'une pratique enseignante. C'est aussi une façon de développer un sentiment de confiance.

### **Confiance**

La confiance est la valeur qui devrait fonder la relation d'évaluation. C'est loin d'être le cas. Au contraire, l'évaluation est une opération rejetée, massivement, parce qu'elle recouvre le contrôle, parce qu'elle pousse la fonction critique jusqu'à l'excès, parce qu'elle établit des positions asymétriques dans son processus de communication. C'est que les enseignants se sentent jugés, remis en cause dans des pratiques auxquelles ils sont attachés. Or, c'est dans ces pratiques qu'ils fondent l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes ; remettre en cause leurs pratiques, c'est remettre en cause une part de leur identité professionnelle et la valeur qu'ils lui attribuent ; c'est leur faire « perdre la face ». Et si de nombreux responsables de l'encadrement sont les thuriféraires de l'évaluation, c'est bien souvent parce que son exercice travestit celui du pouvoir, en conservant l'apparence de la relation hiérarchique<sup>15</sup>. Le présupposé de l'évaluation, dans de nombreuses représentations, c'est celui de l'expertise : il existerait des experts en évaluation, armés de méthodes, recueillant des données présentées en tableaux. La relation évaluative serait une relation asymétrique par statut, entre un évaluateur savant, missionnaire ou stratège, et un évalué ignorant, subissant l'exhortation, ou considéré comme un pion (on dit agent) sur l'échiquier de l'institution<sup>16</sup>. Quoi qu'il en soit, c'est plutôt la méfiance qui détermine affectivement la relation évaluative.

La confiance ne se décrète pas. Surtout quand c'est la méfiance qui est première. La confiance se conquiert et s'entretient. C'est pourquoi, le début de l'entretien d'inspection développe quelques principes et précise le cadre. Parmi les principes, ceux-ci : on ne confond pas la procédure de contrôle avec le processus d'évaluation ; la confidentialité est garantie : le rapport d'inspection est un document qui contient la part nécessaire du contrôle, adressée à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux<sup>17</sup> qui note, dans le cadre d'une procédure essentiellement administrative, et la part de l'évaluation qui s'adresse aux deux acteurs de l'évaluation ; sa communication au DSDEN est convenue, elle n'est pas une obligation (elle est d'ailleurs peu lue). Le cadre de l'inspection, quand il est précisé, constitue un facteur rassurant. Préciser le cadre, c'est non seulement indiquer le déroulement de l'inspection : entretien préalable sur le métier, sur la mise en problème de l'observation, mais c'est aussi préciser les conditions de l'inspection. L'inspection est tellement investie par des représentations variées, marquées par l'anxiété, qu'il est parfois nécessaire de dire les circonstances : acte de contrôle strict, acte d'évaluation ou acte d'aide à la pratique, acte dicté par la fréquence, acte inscrit dans une pratique plus vaste (par exemple : évaluation d'une pratique dans la circonscription). Il convient d'accueillir toutes les représentations qui sont à l'œuvre chez les enseignants, comme autant d'attributions de sens, le malentendu étant souvent fondateur de l'évaluation ; alors que j'avais programmé l'inspection d'enseignants dans une école, j'ai profité de la « vacance » du « ZIL »<sup>18</sup> rattaché à l'école pour inspecter plusieurs jours à la suite, prévenant les enseignants d'un jour à l'autre. Ce qui a été interprété comme une marque de désapprobation des pratiques d'enseignement dans cette école de ZEP. C'est parce que cette interprétation a été évoquée par la directrice que la confiance (relative) a permis d'élucider ce qui était une source de malentendus. Plus particulièrement, l'élucidation a permis de poser le problème de ce qui aurait été susceptible d'être désapprouvé (en l'occurrence les pratiques de soutien en lecture qui ne recueillaient pas l'assentiment de l'équipe de cycle).

On peut avancer que l'inspection n'a pas à être fondée sur la confiance. Mais alors on se limitera au contrôle ou on utilisera l'évaluation comme un outil de contrainte. La confiance est une valeur qui a été longtemps étrangère à l'inspection, elle fonde une pratique différente et nouvelle.

L'inspection a procédé de l'institution ; elle a été ce regard exercé dans l'intimité de la classe pour s'assurer que l'institution y était bien présente dans le détail réglé des usages (du tablier d'écoulier, à l'affichage des répartitions mensuelles en passant par la correction des cahiers à l'encre rouge). L'inspecteur a été ce missionnaire, porteur de la parole officielle, n'écoutant rien d'autre que les aveux des agents : aveux d'allégeance à l'institution, aveux de leurs manquements divers. La confiance, dans ces conditions n'est jamais requise. Mais l'institution s'est affaiblie, à cause de ses succès relatifs, par les changements d'attitudes des professionnels et l'évolution des cultures de métier. Le métier d'inspecteur, lui aussi, est appelé à changer. Il s'agit plus d'accompagner que de guider, plus d'aider que de dire ce qu'il faut faire, plus de responsabiliser que d'assister. La confiance est, dans ces nouvelles conditions, la valeur qui fonde la relation d'inspection entre les partenaires d'évaluation.

### **Les valeurs**

La première tâche de l'inspecteur, une fois posés les principes et le cadre, c'est de donner la parole ; et comme il s'agit d'évaluation, la question à poser est celle qui permet de rendre manifestes les valeurs et, au-delà le désir d'enseigner, d'exercer



une fonction (directeur, formateur d'adultes, enseignant spécialisé) : « Qu'est-ce qui est important, pour vous, dans votre métier ? » Par le jeu des reformulations, par le jeu de l'élucidation<sup>19</sup>, l'orientation vers les valeurs progresse. Ce n'est parfois qu'à la troisième reprise que les valeurs singulières, celles qui ne sont pas convenues, apparaissent. Les premières révèlent, généralement, l'intérêt des enseignants pour leurs élèves, pour les enfants, et l'importance accordée au climat affectif de la classe. En second lieu, vient l'attachement à la transmission de savoirs. Puis ce sont des valeurs singulières qui, pour ne pas être originales, ne sont pas toujours partagées : l'autonomie, la coopération, la citoyenneté. D'autres valeurs, moins conventionnelles, sont exprimées, dans la durée de l'entretien<sup>20</sup> : démocratisation, différenciation, éducabilité, subsidiarité, responsabilité, intégration (ou inclusion), etc. Enfin apparaissent les valeurs et les croyances propres au sujet : la vocation, le goût pour l'éducation, pour une discipline, pour le temps libéré, pour suivre ses propres enfants, pour le service public plus rassurant que le privé, pour travailler avec des gens cultivés, pour rester dans le cadre scolaire, pour parler avec son ami(e), pour « reprendre le flambeau » de ses parents enseignants ou pour échapper au désir de ses parents non-enseignants, etc.

Jamais, ou très rarement, il est fait allusion à l'institution, à ses normes et ses usages. Les programmes et les instructions sont apparemment lettre morte. On aurait tort de croire que les documents officiels sont lus dans leur intégralité. Ils sont rarement évoqués. Et quand ils le sont, c'est plus par ouï-dire, en animation pédagogique, en conseil des maîtres. Ils le sont également, en référence, quand un problème se pose à une équipe. Ils ne sont donc pas considérés comme prescriptifs, mais ils constituent un repère, une limite au-delà de laquelle le sens est réclamé ; on peut transgresser, mais celui qui transgresse aura à signifier la valeur de la transgression.

De toute façon la longueur des textes rebute. Quelques rares enseignants ont lu des passages, au mieux un domaine disciplinaire des programmes. Quand les instructions<sup>21</sup>, les recommandations officielles sont évoquées, elles le sont dans le cadre de l'interprétation : elles sont passées par les filtres de la subjectivité. On aurait tort de croire également que ce sont les grandes valeurs traditionnelles qui fondent le métier. Rares sont ceux qui avancent la laïcité, l'égalité ou le respect des différences, la méritocratie.

L'expression des valeurs et des croyances se fait parfois en négatif : « je refuse que les élèves me tiennent tête », « je suis nulle en maths » ou « je ne crois pas beaucoup à la pédagogie différenciée », « la classe multi-âges, c'est un retour à la classe unique », « la coopération est impossible » ; par renversement induit par les questions d'élucidation, apparaissent d'autres valeurs ». « Qu'est-ce que vous acceptez de la part des élèves ? » - « Dans quel domaine excellez-vous ? » - « A quel type de pédagogie croyez-vous ? » - « Vous préférez donc la classe à un seul niveau ? » « C'est la compétition qui est possible ? Souhaitable ? »

Cet approfondissement sur les valeurs et les croyances<sup>22</sup> est essentiel. Car ce sont elles qui forme le fond du métier. Pour avoir travaillé parfois avec des enseignants de second degré, je peux dire qu'il y a des divergences entre professeurs d'école et ceux de collège et de lycée. Dans le second degré, on est davantage attaché à la discipline que l'on enseigne, puisqu'on l'a choisie, on est aussi plus attaché au respect des règles et à la civilité, sans pour autant se sentir concerné et engagé dans leur formation et dans leur application ; les professeurs disent que la formation aux usages et civilités est affaire privée ; quant à leur application, c'est l'affaire de l'administration et de la vie scolaire. Mais surtout on avance sans réticence le désen-

gagement du principe du collège unique. Tout en réclamant une diversité des parcours pour tous : contre le collège unique, mais pour la massification. Les enseignants du premier degré manifestent leur attachement à accueillir, avec les moyens de la différenciation, tous les enfants : pour la mixité sociale et pour la démocratisation. C'est sans doute une grande différence, voire une rupture entre deux univers scolaires.

L'expression des valeurs et des croyances, constitue une dynamique d'entretien, propre à fonder une authentique analyse du métier.

### **La congruence**

On aura remarqué que l'entretien d'évaluation, selon les principes de l'écoute active et de l'empathie, ne comporte aucun jugement de la part de l'inspecteur. S'il y avait jugement, il n'y aurait ni confiance, ni travail de la parole évaluative. Il y aurait contrôle. La procédure n'est pas exclue, car elle appartient au rôle traditionnel de l'inspecteur ; elle peut même être utile, notamment à ces enseignants quelque peu isolés, exerçant depuis plusieurs années sans contact avec l'institution, confondant le domaine public et privé. Cependant, le contrôle fait référence à un texte officiel, ou tout au moins à des textes connus pour leur valeur sur le plan de la réflexion. Le contrôle est annoncé ; il est vérification, comparaison entre ce qui est attendu et ce qui est produit. Encore convient-il que ce ne soit pas le désir de l'inspecteur ou son expérience qui fasse référence. Le produit ou la performance de l'enseignant est référée, nécessairement, à un texte<sup>23</sup>. L'inspecteur est alors dans son rôle d'agent du contrôle. Il dit la loi, la règle, l'instruction qui doit être appliquée. Le processus d'évaluation est différent : c'est une construction de la valeur des actes pédagogiques.

La dynamique de l'entretien est développée par la traduction en actes des valeurs. En reformulant la première valeur exprimée, l'inspecteur propose d'examiner les actes qui lui correspondent : « Vous voulez développer l'autonomie<sup>24</sup> dans votre classe, si j'ai bien compris. Comment vous y prenez-vous ? » Le récit de la classe en apprentissage est intéressant, les jugements portés par les enseignants dans cette mise en mots des pratiques sous-entendent des valeurs qu'il suffit de rendre explicites : « Je ne veux plus communiquer les résultats des évaluations aux parents. J'ai arrêté parce qu'ils veulent savoir comment on fait dans la classe pour telle compétence, et quand on le fait, et pourquoi je ne fais pas autrement, et pour un oui, un non, certains parents – car un grand nombre ne sont même pas intéressés – viennent me trouver. Et j'ai dû mettre un terme à ce genre de pseudo-dialogue.

- Si je comprends bien, vous tenez à votre indépendance.

- Oui, mais aussi je pense que ça ne sert à rien, sinon à se quereller. Et puis, ce n'est pas mon métier que de rendre des comptes à certains parents.

- Vous estimez que certains parents n'ont pas vous à demander des comptes ».

Bien entendu, quand on avance dans le domaine des valeurs, surtout en période de crise, les mots qui les représentent sont équivoques : « autonomie, démocratie à l'école, citoyenneté, école de la république, laïcité, coopération, transmission des savoirs... ». Mais contrairement à certains collègues qui estiment qu'il s'agit là d'une logomachie inutile et encombrante, je ne refuse pas l'élucidation de ces valeurs floues qui encombrant le discours pédagogique, officiel ou didactique, pour peu qu'elles soient avancées par mon partenaire en évaluation, parce qu'elles donnent cohérence à son métier.

C'est souvent avec surprise que j'entends comment se traduit la valeur dans les actes de la classe. Quand c'est l'autonomie qui est visée, on pourrait s'attendre à un travail sur le règlement, à l'institution d'un conseil d'élèves ou à des dispositions d'entraide mutuelle. Ce qui arrive, bien entendu. Mais, l'autonomie est plus souvent limitée à la maîtrise des contraintes physiques (savoir renouer ses lacets) aux contraintes physiologiques (savoir retenir les besoins du corps) et à l'intégration des règles de fonctionnement de l'école, exprimées sous la forme des interdits et des devoirs. Dans ces conditions, le travail qui s'effectue, à deux, consiste à construire une autre perspective de l'autonomie.

Bien souvent, la nouvelle définition, la mise en perspective ouvre d'autres horizons que je conserve en mémoire<sup>25</sup> ; ce sera à l'occasion de la synthèse une orientation vers des lectures et, éventuellement, une formation.

La congruence entre valeurs affichées et les pratiques pédagogiques se révèle faire sens pour peu qu'aucun jugement ne vienne engager des réactions de défense. Bien entendu, cet effet de sens par mise en relation entre valeurs et pratiques, « l'insight », ne se produit pas toujours, et presque jamais aussi rapidement ; la méthode propose alors une progression de la prise de conscience, qui est une manière de problématiser l'entretien.

Ces premiers moments d'entretien, cette apparente incongruence, apparaissent comme difficilement supportables : « Aussi curieux que cela puisse être, les individus développent des plans pour rester dans l'ignorance, surtout quand les problèmes sont embarrassants ou menaçants, c'est-à-dire au moment où il importe de savoir apprendre efficacement. Ce qui est paradoxal, c'est que nous sommes conscients de l'inconséquence des autres, et nous sommes conscients qu'ils n'en ont pas conscience. Nous avons rarement conscience de notre propre inconséquence. Ce qui est responsable de nos difficultés de communication »<sup>26</sup>. Car la « face » du professionnel, qu'il soit enseignant ou non, consiste à garder le contrôle de l'entretien et de la pratique dont il est question, à ne pas exprimer des sentiments négatifs la concernant, et à apparaître « logique » et rationnel dans les propos qu'il tient ; quand la valeur « autonomie » est visée, qu'elle est explorée dans différentes dimensions, il arrive que l'enseignant rationalise des pratiques limitées aux savoirs immédiats : « il faut commencer par des choses très simples, le reste suivra ». Des jugements négatifs sur les élèves, sur leur famille, sur l'école (et non sur soi) peuvent être émis : « les enfants d'aujourd'hui sont violents », « les parents ont démissionné ; ils veulent que l'école se substitue à leur responsabilité », « le ministère ne donne pas les moyens de ses ambitions ».

Si l'inspecteur n'entend pas ces réactions comme des phénomènes banals et ordinaires, s'il s'engage dans la voie qui lui est tracée, celle de « la face » des enfants, des parents ou du ministre, il contribue à renforcer le piège d'un entretien qui évolue au mieux vers la conversation, au pire vers la dispute argumentée et, au bout du compte, le silence. La mise en problème est toujours préférable.

### **Du contrôleur à l'évaluateur**

Les inspecteurs ont la réputation d'être des censeurs. Leur travail est souvent représenté par les attributs de la souffrance : l'inspection est « infantilisante », les inspecteurs dans leur circonscription seraient des féodaux, des « barons », on redouterait la visite de ce personnage inquisiteur qui surgit dans l'intimité de la classe pour y prescrire ce qui devrait s'y passer, etc. En formation des inspecteurs, on se défend contre « la démagogie » des entretiens d'inspecteurs complaisants.

C'est dire si la représentation du métier est investie par la sévérité du contrôleur, celui qui fait souffrir au nom du service public, de l'intérêt des enfants ou de la réputation de la corporation, valeurs supérieures tout aussi investies par la confusion, le malentendu. Pour échapper à la propre souffrance de l'inspecteur, auteur de la souffrance des autres, outre les rationalisations de l'intérêt supérieur du service public et du droit des enfants, on peut retrouver les phénomènes défensifs proposés par Christophe Dejours<sup>27</sup> :

- « le cynisme viril » qui consiste à faire passer pour du courage ce qui n'est que perversité : c'est le courage dit de l'anti-démagogie<sup>28</sup> : un inspecteur se devrait d'avoir le courage de dire « la vérité », comme si, dans le domaine de la relation, il y avait une valeur qui soit celle de « la vérité »,
- « travestir le malheur en fatalité » : nous n'y pouvons rien, c'est le destin de l'inspection que de faire souffrir les enseignants,
- « le nez dans le guidon » : pour éviter d'avoir affaire à l'expression de la souffrance des enseignants, l'inspecteur se réfugie dans l'univers de la règle, administrative ou morale ; son propos est alors « modalisé », articulé autour des « on doit », « il faut », « il est souhaitable ». Le jugement précède l'injonction. La conformité est visée, et c'est le conformisme qui est atteint.

La finalité de l'inspection n'est pas de faire souffrir les enseignants. Elle ne se réduit pas non plus à une formalité administrative. Dans le premier cas, il y aurait violence, cette forme de déconstruction du sens de l'activité professionnelle : le jugement et la sentence prononcés, même et surtout dans la forme « moderne » du pilotage par les résultats, laissent les enseignants désemparés : l'inspecteur signifie que « ça ne va pas ». Il dit peu sur « ça » et rien sur ce que « ça » pourrait être ; le conseil, trop éloigné de la pratique, n'éveille que des sentiments d'incompréhension, de révolte ou de culpabilisation. Dans le second cas, l'inspection est un acte administratif de pure forme, la note, neutralisée par l'ancienneté et l'échelon, sert un barème index de la gestion des carrières, sans pour autant que la ressource humaine soit intégrée à l'organisation scolaire<sup>29</sup>. En revanche, le travail à deux dans la perspective de l'évaluation entre un enseignant et un inspecteur, sur les lieux de travail, en entretien, constitue une source de satisfaction, de réflexion sur le métier. Non seulement le but est d'avoir prise sur son métier, de le comprendre, mais c'est également l'occasion d'apprendre quelque chose sur soi-enseignant, sur le métier, sur les élèves, sur les connaissances et les savoir-faire.

Se pose le problème des méthodes d'évaluation. Comment procède-t-on, quand on est inspecteur pour « faire » évaluation ? Quelle est cette expertise qui ne tient pas à la connaissance pédagogique, qui ne tient pas au statut ? Et quelle est la position des interlocuteurs en inspection-évaluation ? Ne serait-il pas préférable que la parité soit recherchée entre les protagonistes de l'évaluation ? Et s'il y a encore hiérarchie, qu'est-ce qu'elle apporte de différent ?

## La crise de l'évaluation (B)

« Vous avez dit que vous accordiez une importance particulière à l'écriture graphique dans votre classe de CP. Vous pourriez raconter comment ça s'est passé hier ?

- Hier ? Oui. Bon, hier matin, après la récréation, j'aime bien faire l'écriture à ce moment-là, les enfants sont agités et puis le calme revient en un instant ; je commence toujours la séquence en plaçant les enfants debout derrière leur chaise. Ils ferment les yeux, je leur demande d'écouter leur respiration. Ils bougent les poignets, les mains, puis les doigts, un par un. Vous comprenez, écrire, c'est d'abord physique. Voilà, ils peuvent s'asseoir... J'oubliais, c'est important. Avant, je leur demande de regarder le modèle, sans rien dire. Pas un mot. Et puis je leur demande de refermer les yeux, je leur dis : « imaginez-vous en train d'écrire, vous commencez.... Vous avez remarqué, c'est une majuscule... tout ça comme ça.

- Poursuivez... qu'est-ce que vous leur dites ?

- Ben je ne sais plus... Ils prennent ça comme un jeu... Ca leur plaît bien... C'est toujours une petite phrase.

- Par exemple, hier c'était ?..

- C'était ... je crois : « La petite poule a vu le renard ». Je dis : « L majuscule, puis vous continuez » ; en fait je ne leur donne pas trop d'indications. A la fin, n'oubliez pas le point.

- Ensuite ?

- Ils s'installent... je leur dis de s'installer, car il faut que ça soit bien réglé, sinon tout le monde se disperse... Et je les laisse travailler.

- Vous, que faites-vous ?

- Je ne dis plus rien, sauf pour rappeler le silence... Je les observe ... Je note ceux qui ont des difficultés... Je les enverrai à l'atelier graphique, pour travailler l'occupation de l'espace, le geste.

- Et comment travaille-t-on dans cet atelier ?

- Là, c'est moi qui guide, je propose des supports différents : le tableau, le paperboard, des petits formats aussi, des fois on travaille avec un porte-plume... Au tableau, je guide le geste. On répète en évocation, on reproduit la lettre seule, dans une syllabe ou un mot, la lettre au début du mot, à l'intérieur, à la fin. On commente, jusqu'à ce que le geste soit acquis.

- Si j'ai bien compris, pour vous l'écriture graphique est un moment d'apprentissage important. Vous choisissez le moment. Ce qui compte surtout c'est la concentration des élèves ; vous échauffez le corps, comme pour une épreuve physique et vous faites évoquer mentalement la phrase qu'ils ont à reproduire... Vous guidez de près toutes les activités. Vous dites d'ailleurs qu'il faut que tout soit réglé car tout le monde se disperse.

- Oui, ça j'y tiens. Pourquoi, je devrais laisser les élèves plus autonomes ?

- Je n'ai pas dit ça, c'est vous qui le dites. Mais vous jouez un rôle important dans ce moment.

- Oui, j'aime bien tenir la classe. Ils sont jeunes encore et ça les rassure. Je suis très exigeante sur le déroulement, sauf quand j'observe. Je me demande ce qui se passerait si je laissais faire chacun à sa guise...

- Vous imaginez, demain, vous demandez à un élève en difficulté, Rémy, par exemple qui n'arrive pas à se concentrer de jouer votre rôle. A lui de donner les consi-

gnes, à lui de contrôler les étapes : l'échauffement, l'évocation mentale, l'observation des productions graphiques...

- Et moi, je sers à quoi ?

- Vous auriez l'impression que votre présence serait inutile ?

- Non, non, mais je ne vois pas Rémy, surtout lui, en train de me remplacer.

- Imaginez qu'il y arrive, même imparfaitement... vous imaginez les bénéfices ?

- Pas vraiment, car lui, ne se sera pas échauffé, lui, il ne se sera pas représenté l'écriture de la phrase. Il n'aura rien à faire. Je ne vois pas bien ce qui pourrait lui être utile...

- Essayez. Si je vous demandais de trouver les raisons...

- Bon... C'est bizarre ce que vous me demandez... Je dirais que Rémy devrait se concentrer. C'est d'ailleurs là tout le problème, Rémy n'est pas capable...

- Poursuivez... Trouvez d'autres raisons.

- Ben, au moins il serait calme. Peut-être qu'il ferait moins l'imbécile ? Il aurait une responsabilité... mais ça je n'y crois pas. Rémy...

- Concentration, responsabilité, encore d'autres raisons...

- Je ne vois rien d'autre... Et vous ?

- Moi, je me dis que si demain Rémy prend votre place pour le temps de la séquence d'écriture graphique, il va faire l'expérience d'un rôle qui lui est inconnu.

- Vous ne connaissez pas Rémy. Il va me mettre la pagaille...

- Je ne crois pas que vous laissiez la pagaille s'installer. Mais si vous ne sentez pas cette activité...

- Je doute du résultat ».

### **Créer le problème**

Il y a bien des façons de s'entretenir en inspection. La première consiste à n'examiner que les impératifs de l'institution : l'inspecteur met en relation les pratiques observées ou commentées avec les exigences des textes officiels : programmes, documents d'accompagnement, instructions, etc. L'entretien est conclu par une somme de recommandations qui visent à mettre en conformité les pratiques avec les exigences. « Les programmes demandent que vous programmiez au moins dix œuvres littéraires au CM2. Vous devez vous y conformer ». Cette injonction est assez facile à formuler ; mais elle est vaine, et place celui qui la formule dans l'embarras. D'abord l'implicite de l'injonction engage les acteurs en interlocution dans une situation paradoxale : l'impliqué, c'est que le professeur a lu les programmes et qu'il sait de quoi il retourne. Ce qui n'est une évidence que pour un inspecteur bien naïf. Le présupposé, c'est que le professeur d'école sait comment on travaille la littérature au cycle 3. Quant au sous-entendu, c'est que le contrôle s'opérera, dès lors que la conformité pourra être établie. Mais ce contrôle reste sous-entendu : rien n'est dit sur les circonstances de la procédure : rien sur la temporalité, rien sur les critères, rien sur les moyens, rien sur les conséquences. L'inspecteur qui utilise ce genre de formule n'est, lui-même, guère congruent.

A l'opposé, l'entretien pourrait placer le sujet au centre de l'entretien. L'écoute, pour être active, est la ressource principale de l'entretien. L'empathie est la disposition affective de l'inspecteur, distance nécessaire dans le cadre d'un entretien professionnel ; la reformulation et les questions d'élucidation sont les seules techniques qui permettent à l'entretien de progresser, la parole se faisant « travail ». L'expérience du sujet est singulière, et c'est cette singularité qui fait valeur. L'entretien vise alors à la reconnaissance de la divergence du sujet. Dans cette pers-

pective, l'institution est absente ou lointaine. Seul le sujet fait valeur, à lui de faire la preuve de la maîtrise des contenus, des démarches, des relations et, au final, de son charisme. Le sujet est alors mis en demeure de prouver qu'il reste le maître de son expérience. Il se sent alors bien seul, renvoyé à lui-même.

La troisième façon consiste en une négociation : l'inspecteur accepte la parole du sujet, saisie dans sa singularité, à condition que l'enseignant accepte, pour sa part, le discours de l'institution, représentée par l'inspecteur. Par exemple, le contrat pourrait être celui-ci : « vous voulez parler de votre expérience d'éducateur dans le cadre de l'USEP, j'en suis d'accord à condition que vous soyez attentif à l'analyse que je fais de votre pratique de l'enseignement de la lecture ». La négociation est une disposition qui préserve la dignité de la relation, sans pour autant fonder l'évaluation autrement que dans les domaines sans relation évidente.

La dernière façon est certainement la plus intéressante, mais aussi la plus difficile à mettre en œuvre ; c'est celle de la mise en problème. Il s'agit d'une pratique d'entretien d'évaluation qui consiste d'abord à donner la parole à l'enseignant, à l'écouter activement pour construire avec lui un problème, à partir des valeurs avancées et des dispositions (activités, rôles et positions dans la classe et dans l'école, modes de communication, utilisation des instruments didactiques, etc.) Il s'agit de référer ce qui fait problème dans la perspective de la professionnalité : en référant les questions posées à des textes officiels ou non, les pratiques sont éclairées par les théories. Poser le problème, c'est aussi envisager, à deux, les hypothèses d'actions ou d'activités, qui rendraient effectives la congruence. De l'hypothèse à la suggestion, de la suggestion à l'action effective.

### **Evaluation et problème**

La cohérence est un concept opératoire en évaluation ; la cohérence n'est pas une valeur, comme on le sous-entend parfois : il faudrait être cohérent, c'est-à-dire être en accord avec les attentes de l'institution, ses pratiques, les objectifs avec les démarches, la cohérence viserait à établir une sorte de relation « logique », généralement conçue dans une linéarité des causes et des effets. C'est plutôt la cohésion qui est recherchée dans cette perspective. Quand l'inspecteur procède au contrôle, quand il demande à l'enseignant de rendre conformes les pratiques aux finalités de l'institution, il vise la cohésion du système éducatif, c'est-à-dire qu'il exerce une pression à la conformité et à la convergence entre décideurs et agents ; il ne vise pas la cohérence. La cohérence est plutôt visée quand un lien est établi, non par raison, mais aussi par émotion, par sentiment, par désir, par croyance, entre ce qui est valorisé et ce qui est fait ou produit. Peu importe d'ailleurs qu'il n'y ait pas de relation « logique », mais ce qui importe, c'est qu'il y ait un lien. Entre « les théories professées » et les « théories d'usage », le travail de la cohérence est celui de la mise en relation et de la conscientisation : quand un enseignant professe la valeur du respect, l'intérêt, pour lui, c'est de savoir comment il en fait « usage » dans la pratique de classe ; si on demande comment le respect est objet d'apprentissage, il arrive qu'on obtienne différentes réponses : « c'est implicite, le respect s'éprouve en toute occasion. Mais c'est ce qui manque le plus chez les élèves de ma classe », « j'effectue un travail sur le code de la politesse », ou « c'est par le débat, à la suite d'un conte que la notion de respect a été abordée, collectivement » ou encore : « c'est au cours de l'heure du conseil, le samedi matin, qu'on traite du respect ». Quelle que soit la réponse, elle donne une orientation à la formulation du problème, et aux questions qui se posent. La mise en problème passe par sa reconnaissance, par les questions

qui l'explorent et par la dimension généralisante « Si j'ai bien compris, le respect, pour vous reste implicite (reformulation). Pourtant, vous éprouvez une certaine gêne lorsque se manifeste l'irrespect (reformulation éclairante). Comment faire en sorte que s'expriment les marques du respect (orientation vers les faits) ? C'est d'ailleurs une question d'actualité : sur son site, le ministère propose une réflexion sur le respect (généralisation : la valeur « respect » est en réflexion dans le système éducatif). Le respect est-il d'ailleurs une valeur dans l'institution scolaire ? Il suppose une symétrie dans la relation du maître à l'élève » (engagement dans la réflexion, implication de l'inspecteur dans le processus d'évaluation).

### **Le problème de la réalité**

L'évaluation reste un lieu de plusieurs malentendus. Certains cherchent dans l'évaluation l'épreuve de la réalité. Ils voudraient que l'opération renvoie une image plus réaliste, voire objective des problèmes qu'ils posent. Tous les dispositifs de recueils de données ne visent que cet objectif. Ils ne sont que la traduction de l'angoisse de tous ceux qui voudraient savoir comment se passent les apprentissages « en réalité ». Ils voudraient savoir quels sont les effets des dispositions qu'ils prennent, alors que les phénomènes d'apprentissage sont inscrits dans l'incertitude et dans la complexité ; on se doute que le maître exerce une influence sur l'apprentissage, que l'organisation de l'école n'est pas pour rien dans ce même domaine. Il est très curieux de parler d'évaluation en pourcentages de l'effet-maître et de l'effet-établissement. Ce qui est encore plus curieux, c'est que les responsables non-enseignants, du ministre aux DSDEN, se préoccupent davantage des instructions qu'ils donnent et des effets qu'ils souhaitent, que des pratiques réelles. Pour eux, l'évaluation serait cette opération qui viserait à rendre conformes les pratiques et les directives, tout en laissant les enseignants maîtres des méthodes. Attitude paradoxale et source de malentendu, de confusion et d'incompréhension, dénégation des formes d'une réalité pratique. S'il y a quelque intérêt à l'évaluation, c'est aussi de connaître ce qui fait fond de la réalité pratique.

L'évaluation, le travail de la valeur, n'a que peu à voir avec une connaissance « objectivée ». L'évaluation est une mise en mots du désir. Il n'y a pas à viser l'objectivité, en évaluation, et encore moins l'établissement d'une vérité ; l'évaluation est un lieu de construction verbale du sens de l'activité professionnelle.

Peu importe pour l'inspecteur que ce qui est dit soit référé à une réalité « vérifiable ». Ceci procède du contrôle. Dans le processus d'évaluation, il y a toujours à entendre au-delà ou à côté de ce qui est dit. La recherche de l'objectivation de « la réalité de la classe » empêche le développement du jeu évaluatif, notamment en niant la subjectivité de l'inspecteur, considéré comme un instrument, un organe (un œil) impartial. Or, on sait que c'est en déniait la subjectivité d'un des protagonistes qu'on ne fait que la réintroduire implicitement, avec toute la violence de l'insu. C'est dans le jeu de l'intersubjectivité que se construit l'évaluation, l'expertise de l'évaluateur étant de conduire méthodiquement l'entretien d'évaluation, tout en sachant que, dans cette construction, il lui faut faire avec les filtres de sa subjectivité.

L'objectivité est constamment affirmée en principe, même au prix d'une réduction, dans les discours sur l'inspection, en formation des inspecteurs et ailleurs : référentiel de compétences, indicateurs de tableau de bord, conformité du rapport rédigé avec ce qui a été vu et dit, transparence et clarté. Ce soin insistant de la « vérité » de la situation est une illusion, une mystification. Sans doute voudrait-on qu'il y ait conformité, convergence, cohésion dans une organisation « rationnelle » du