

UN RAPPORT DE L'INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE SUR L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS, OU LE SYNDROME DU RÉVERBÈRE

Analyse critique de : *L'évaluation des enseignants*. Rapport n° 2013-035 à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, avril 2013. Brigitte DORIATH, Reynald MONTAIGU, Yves PONCELET, Henri-Georges RICHON, Inspecteurs généraux de l'éducation nationale.

par Christian Puren
Président d'Honneur de l'APLV
Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne (didactique des langues-cultures)
christian.puren@univ-st-etienne.fr
www.christianpuren.com

SOMMAIRE

Introduction générale : la nature du texte et son contexte.....	2
1. La stratégie des auteurs	3
Introduction de la première partie.....	3
1.1 Défendre l'observation-inspection individuelle et sa fonction formative.....	3
1.2 Mettre l'accent sur les critiques concernant le « système global » d'évaluation des enseignants	7
1.3 Écarter la question des modalités différentes d'évaluation de l'enseignement.....	9
1.3.1 L'évaluation collective	9
1.3.2 L'autoévaluation	10
1.4 Gérer les sources documentaires à leur convenance	12
1.4.1 Les références bibliographiques	12
1.4.2 Les citations.....	15
Conclusion de la première partie.....	20
2. Le « cœur de métier » de l'inspection : l'observation-évaluation individuelle d'une séquence d'enseignement.....	21
Introduction de la seconde partie.....	21
2.1 Le traitement de la question des modèles cognitifs de référence	21
2.1.1 Reproduction du premier passage.....	21
2.1.2 Première série de remarques concernant les modèles cognitifs	22
2.2 Le modèle proposé d'évaluation des pratiques de classe.....	25
2.2.1 Reproduction du second passage	25
2.2.2 Seconde série de remarques concernant les modèles cognitifs.....	26
2.2.3 Remarques concernant le modèle de séquence d'enseignement.....	27
2.2.3.1 L'enseignement	28
2.2.3.2 L'observation-évaluation	31
Conclusion de la seconde partie.....	32
3. La « maladie de cœur » de l'inspection : le syndrome du réverbère.....	32
Conclusion générale.....	34

Introduction générale : la nature du texte et son contexte

Fin juillet 2013, le ministère de l'Éducation nationale a publié une série de rapports qui avaient été demandés à l'inspection générale de l'Éducation nationale en septembre 2012, dont le suivant :

*L'évaluation des enseignants. Rapport n° 2013-035 à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, avril 2013. Brigitte DORIATH, Reynald MONTAIGU, Yves PONCELET, Henri-Georges RICHON, Inspecteurs généraux de l'éducation nationale.*¹

Les spécialités des quatre inspecteurs généraux chargés de ce rapport² ne sont pas précisées, mais ce sont respectivement l'économie et gestion, l'espagnol, l'histoire-géographie et l'enseignement primaire.

Ce rapport de 58 pages sur l'évaluation des enseignants a été rédigé par quatre représentants de l'inspection, laquelle est institutionnellement en charge de cette évaluation. Ce texte ne répond donc pas aux conditions minimales d'objectivité – ce n'est pas en réalité un « rapport », mais un « point de vue » de l'inspection sur l'évaluation, c'est-à-dire en partie sur elle-même –, et ce point de vue pouvait d'autant moins être distancié que le contexte poussait fortement les auteurs à mettre en œuvre une stratégie d'auto-défense et d'autopromotion.

Ce contexte est en effet particulier, comme le signale François Jarraud dans le « Café pédagogique » du 26 juillet 2013 en y annonçant la publication de ce texte :³

Rappelons-nous le 15 novembre 2011 : le Café pédagogique dévoile un projet de décret donnant aux chefs d'établissement la responsabilité de l'évaluation des enseignants du second degré à l'image du régime ordinaire des fonctionnaires. S'ensuit un large tollé d'ailleurs en partie alimenté par les corps d'inspection qui se sentent marginalisés. Mais Luc Chatel s'obstine et signe le 6 mai 2012, après la défaite de N. Sarkozy, un décret que Vincent Peillon annulera. On est donc revenu au système traditionnel qui fait l'unanimité contre lui.

Il ne s'agit pas pour moi faire un compte rendu de ce rapport, mais d'en analyser la logique et d'en critiquer les insuffisances et les défauts les plus criants concernant la conception que ses auteurs ont de l'évaluation de chaque enseignant à partir de l'observation d'une séquence d'enseignement :

– En ce qui concerne le « système global »⁴ de l'évaluation des enseignants (dans lequel entrent les entretiens et bilans individuels et collectifs, l'évaluation administrative, la notation, les promotions, la formation continue), les auteurs empruntent à leurs lectures des critiques connues et largement partagées, ainsi que des propositions dont certaines pourront sembler pertinentes et raisonnables : je renvoie mes lecteurs à leur texte, et à leur propre jugement.

– En ce qui concerne les idées exprimées dans ce texte, nous verrons que l'on sent bien qu'au moins certains passages sont rédigés par l'un ou l'autre des auteurs sans qu'il y forcément accord des autres. Mais je suis bien obligé de prendre ce document pour ce

¹ En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/17/2/2013-035_263172.pdf, ou : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000485/0000.pdf>. Tous les liens donnés dans cet article ont été vérifiés à la date du 26 septembre 2013.

² Dans toute la suite de ce texte, « le rapport » et « les auteurs du rapport » feront référence, sauf indication contraire explicite, à ces auteurs et à ce rapport. En cas d'ambiguïté possible, je préciserai qu'il s'agit du rapport de 2013.

³ « Évaluation des enseignants : L'Inspection veut donner davantage de poids aux directeurs et chefs d'établissement », <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/07/26072013Article635104270074831795.aspx>.

⁴ Cf. page 34 : « Cependant, en France, [...] le processus d'évaluation des enseignants n'est pas intégré dans un système global et cohérent. »

qu'il est officiellement, à savoir un texte collectif. Je sais aussi que ces idées ne sont pas toutes représentatives de celles de tous les inspecteurs généraux, et moins encore de tous les IEN et IA-IPR. Néanmoins, cette mission demandée par le ministère ayant été confiée par l'inspection générale à ces quatre auteurs, et le rapport ayant été remis au ministre, je suis bien obligé également de constater que ces idées sont censées refléter la position officielle de cette institution. C'est à cette position officielle que je me référerai dans mon analyse lorsque je parlerai de la conception que « l'inspection » ou « les inspecteurs » ont de l'évaluation en général, et de leur pratique d'observation des enseignants en particulier.

Je concentrerai mon analyse sur ce que les auteurs eux-mêmes de ce rapport ont mis au centre de leur stratégie parce qu'ils le considèrent comme leur « cœur de métier », à savoir l'observation d'une séquence d'enseignement lors de la visite d'inspection (désormais « observation-inspection » ou « observation-évaluation »). La pratique de classe étant aussi, comme ils le disent, le cœur de métier des enseignants (cf. p. 4, p. 39), cette observation-inspection est donc le lieu central du système global d'évaluation, là où les deux métiers se rencontrent. Mais la conception que les auteurs ont de cette rencontre est tellement *lamentable* (je pèse mes mots) qu'à l'inverse exactement de ce qu'ils affirment, aucun changement du « système global » ne pourra donner de résultats positifs s'ils n'acceptent pas de remettre en question les finalités, les valeurs, les principes, les normes et les modes opératoires de cette observation-inspection. C'est une véritable révolution culturelle que les inspecteurs doivent réaliser, et la conclusion qui s'impose à la lecture de ce rapport, c'est que ses auteurs – eux du moins – n'ont même pas commencé à prendre conscience d'une telle nécessité.

1. La stratégie des auteurs

Introduction de la première partie

C'est le contexte rappelé ci-dessus qui explique l'opération délicate que doivent réaliser les quatre auteurs inspecteurs généraux : critiquer le système existant d'évaluation des enseignants et en proposer des améliorations, tout en défendant pour l'essentiel les prérogatives et les pratiques des inspecteurs, qui font pourtant partie intégrante de ce système. Je ne sais pas si Vincent Peillon avait alors lu ce rapport et s'il l'avait influencé, ou si, plus probablement, les auteurs du rapport connaissaient déjà les positions du ministre (nommé en mai 2012, juste un an avant la remise de leur rapport) et sont allés au-devant de ses désirs – lesquels se trouvaient par ailleurs correspondre à leurs intérêts –, mais on retrouve articulés au centre de leur stratégie les deux grandes idées affichées par le ministre lors d'une réunion de tous les IA-IPR le 17 mai 2013 : la défense de l'évaluation individuelle des enseignants par les inspecteurs, et la demande de recentrement de leurs missions sur la formation des enseignants.⁵ La stratégie des auteurs de ce rapport peut en effet être décrite par quatre éléments que nous allons passer en revue dans les quatre chapitres (1.1 à 1.4) ci-dessous.

1.1 Défendre l'observation-inspection individuelle et sa fonction formative

Pour cela, les auteurs affirment simultanément, en mobilisant à l'occasion les références aux auteurs cités dans leur texte et/ou dans leur bibliographie finale, la nécessité :

a) de privilégier, à l'intérieur du « système global » d'évaluation, l'activité qu'ils considèrent eux-mêmes comme « centrale pour l'évaluation pédagogique des enseignants », à savoir, dans

⁵ Il leur a demandé par exemple de s'investir fortement dans les nouvelles Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), qui remplacent les IUFM à la rentrée 2013 : « Il n'y aura de refondation que quand l'École mettra en avant la pédagogie. Vous êtes au premier rang de celle-ci. [...] Je souhaite que soyez impliqués dans les ÉSPÉ et la formation des enseignants. Vous devez vous imposer dans ces écoles ». Voir le compte rendu de cette réunion dans le Café pédagogique en date du 21 juin 2013 intitulé : « Peillon propulse le grand retour des IPR », http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2013/144_3.aspx.

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

le cadre d'une visite d'inspection, « l'observation dans la classe d'une séquence d'enseignement, afin d'apprécier une dimension essentielle du métier : la conduite de la classe, l'interaction avec les élèves, les choix et les ajustements opérés en direct » (p. 45 ; cf. aussi p. 18 & p. 40) :

Il ne s'agit donc pas pour la majorité des auteurs de « disqualifier une pratique », mais plutôt de réaffirmer « la nécessité d'observer le professeur dans le cours de son enseignement et donc de maintenir dans l'évaluation la dimension fondamentale de l'appréciation de l'action d'enseigner » (Monteil)⁶. » (p. 13)

b) de disposer d'une « expertise » pour pouvoir réaliser correctement cette évaluation :

L'évaluation de l'enseignant suppose donc, pour [son] « cœur de métier », une maîtrise des programmes, des instructions et de la didactique de sa ou de ses disciplines, qui permette d'apprécier la façon dont il organise son enseignement, construit une séquence d'enseignement et régule ses choix didactiques et pédagogiques dans l'interaction avec ses élèves. L'analyse de cette activité professionnelle complexe, faite d'anticipations et de régulations dans l'instant, nécessite une expertise. (p. 39)

c) de maintenir les inspecteurs dans cette fonction d'observation-inspection parce qu'ils seraient les seuls à disposer de cette expertise :

• **Une observation nécessaire de l'acte d'enseigner par un acteur légitime : l'inspecteur**

Selon Xavier Albanel, dans cette « dynamique du jugement, activité à dimension cognitive », l'inspecteur est totalement légitime, non seulement de droit mais de fait, étant considéré comme un expert dont l'institution « ne peut pas se passer pour évaluer les pratiques enseignantes ». Il est en effet le seul à détenir l'expertise pédagogique et didactique, issue de sa formation, de son parcours professionnel et de son expérience, qui permet de dépasser le simple constat pour analyser la situation d'enseignement observée, la manière dont l'enseignant s'y prend, « le processus à l'œuvre » et ainsi de transformer un ensemble d'indicateurs « qui émanent des attentes institutionnelles mais aussi des attentes de l'inspecteur en termes pédagogiques » en « une appréciation qualitative d'une situation par définition inédite ». (pp. 12-13)

Nous reviendrons sur le dernier passage ci-dessus au chapitre 1.4.2, *infra* p. 15, à propos de la gestion des citations par les auteurs de ce rapport, et à nouveau à propos de la qualification de la situation d'enseignement comme étant « par définition inédite », au chapitre .2.23.2, *infra* p. 30. Nous pouvons déjà y noter la circularité de l'argumentation présentée : l'inspecteur est considéré comme le seul à détenir l'expertise pédagogique pour garantir que soient respectées et correctement évaluées les « attentes de l'inspecteur en termes pédagogiques ». Mais la critique la plus forte que l'on peut formuler à l'encontre de ce passage est autre :

1) Qu'il faille un certain niveau d'expertise pour analyser correctement et efficacement une séquence d'enseignement est une chose, je l'admets bien volontiers.

2) Que les inspecteurs disposent du niveau d'expertise pédagogique et didactique leur permettant d'effectuer une « appréciation qualitative » du « processus d'enseignement » en relation avec la « situation d'enseignement » est déjà autre chose, qui ne vaut certainement pas pour tous,

– comme il apparaît dans plusieurs passages du rapport de Jean-Marc MONTEIL, cité plus haut, et qui écrit par exemple : « Il faut aussi, dans la formation des personnels de direction et dans celle des personnels d'inspection introduire un programme résolument axé sur les méthodes d'évaluation » (p. 13, voir aussi p. 9 et p. 12 de ce même rapport) ;

⁶ La référence concerne le document suivant, que j'aurai l'occasion de citer à plusieurs reprises dans la suite de mon analyse : Jean-Marc MONTEIL, *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*, rapport au ministre de l'éducation nation, juin 1999 (20 p.) <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994001530/0000.pdf>. J.-M. Monteil a été successivement recteur de Bordeaux (1997-2000) puis d'Aix-Marseille (2000-2002), directeur puis directeur général de l'Enseignement supérieur (DGES) au ministère de l'Éducation nationale, enfin chargé de mission auprès du Premier ministre de mai 2007 à novembre 2010.

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

- comme le montre une récente demande des sénateurs français pour une meilleure formation de ce corps ;⁷
- et comme le démontre la grande médiocrité des idées pédagogiques et didactiques sur lesquelles les auteurs de ce rapport appuient leur conception de l'observation-inspection, que j'analyserai au chapitre 2.2, p. 25.

3) Que les inspecteurs soient les seuls à disposer d'une telle expertise est encore tout autre chose. Cette dernière affirmation me paraît relever d'un invraisemblable mépris vis-à-vis de tous les enseignants experts (cf. citation ci-dessous de Jean-Marc MONTEIL), ainsi que de tous les conseillers pédagogiques auxquels l'inspection confie pourtant elle-même des tâches d'observation formative ; et d'une insupportable prétention vis-à-vis de tous les enseignants-chercheurs universitaires en pédagogie et en didactique. Je me demande si les auteurs étaient vraiment conscients de l'énormité de ce qu'ils écrivaient là.

Dans son rapport de 1999, Jean-Marc MONTEIL parle lui aussi d'expertise, mais c'est aux enseignants qu'il l'attribue, parce qu'ils disposent selon lui « d'un patrimoine d'expertises, didactiques et pédagogiques » (p. 5). C'est pourquoi il propose la rédaction par chaque enseignant, tous les trois ans, d'un « rapport d'activité » qui viendrait alimenter les réflexions collectives du « conseil des études » présidé par le chef d'établissement. Il s'agit pour lui en effet de « reconnaître, comme il est légitime de le faire, l'expertise des professeurs et leur capacité à en rendre compte » (p 14) :

*Une telle démarche permettrait tout à la fois de favoriser un engagement plus collectif du professeur dans le processus d'enseignement, **en prenant institutionnellement en considération son expertise**, et de fournir des éléments d'évaluation sur sa compétence à rendre compte et à analyser une pratique.* (p. 11, souligne dans le texte)

On peut ne pas être d'accord avec le dispositif proposé par J.-M. MONTEIL, pointer des inconvénients et des risques de dérives. Il ne s'agit pas pour moi ici de comparer des réformes, mais des attitudes. Celle de J.-M. MONTEIL, qui propose « une nouvelle démarche positive de l'évaluation » (p. 14), est à l'exact opposé de celle des quatre inspecteurs généraux du rapport de 2013, qui se maintiennent dans une pure logique hiérarchique, celle d'un contrôle de conformité de chaque enseignant par rapport à modèle unique (nous y reviendrons au chapitre 2.2.1, p. 25).

d) de renforcer la fonction formative de cette observation-inspection :

Si l'évaluation aboutit à des préconisations de formation, ces préconisations doivent pouvoir être suivies d'effets grâce à l'existence d'une offre de formation adaptée. Ainsi, « une exploitation systématique – également anonyme – des rapports individuels et des rapports d'écoles et d'établissements permettrait par ailleurs d'infléchir les formations » (HCEE). (p. 20)

On retrouve le renforcement de la fonction formative des observations-inspections tant au niveau individuel qu'au niveau collectif au début d'un sous-chapitre entièrement consacré à cette fonction :

⁷ Dans leur Rapport n° 568 (2012-2013) déposé le 14 mai 2013, l'une des propositions que font les sénateurs est de « Rénover la formation des cadres de l'éducation nationale » (point B.2) : « La formation des personnels de direction et d'inspection demeure dans l'angle mort de la réforme. [...] il convient de consacrer les missions des inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) dans la loi. En outre, il faut renforcer leur formation ainsi que celle des chefs d'établissement. » (p. 37). *Rapport au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication (1) sur le projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, par Mme Françoise CARTRON, Sénatrice. <http://www.senat.fr/rap/l12-568/l12-5681.pdf>.

3.2.2. Donner un rôle formatif clair à l'évaluation

Dans une logique formative, l'évaluation n'a de sens et d'efficacité que si elle est suivie de conseils clairs de l'inspecteur (dans les premier et second degrés) et du chef d'établissement (dans le second degré) suivis d'actions régulatrices adéquates :

- accompagnement local, individualisé, par exemple par un pair (compagnonnage ou tutorat) ou par un conseiller pédagogique ;*
- traitement de la situation des professeurs défaillants : remédiation ou accompagnement pour une reconversion ;*
- suivi de l'effectivité et de l'efficacité de cet accompagnement par le chef d'établissement et par l'inspecteur de circonscription ou par le directeur d'école ;*
- prise en compte dans le plan de formation académique du recueil et de l'analyse des besoins issus des évaluations. (p. 40)*

L'affirmation de la fonction formative de l'observation-inspection se heurte bien sûr au problème de l'incompatibilité éventuelle entre une telle visée formative et la visée sommative inhérente à l'observation-inspection, comme le reconnaissent les auteurs eux-mêmes :

Se dégagent deux types d'approche de l'évaluation : l'une, formative, régulatrice et mobilisatrice, l'autre, à la fois formative et sommative, qui débouche sur une note conditionnant l'avancement. Cette double visée sommative et formative est mise en cause par ceux qui estiment qu'elle est antinomique⁸ (« l'énoncé du jugement est-il conciliable avec la relation de confiance nécessaire à l'accompagnement ? » - Albanel) ou qui déplorent le fait que la visée sommative aurait pris le pas sur la visée formative. (p. 12)

On n'en saura pas plus sur les arguments des autres, de ceux qui, comme les auteurs du rapport, estiment qu'il y a compatibilité entre les deux visées ; la question est purement et simplement écartée :

- Pour le premier degré, la double visée est présentée comme un avantage structurel justifiant l'intervention du seul inspecteur :*

Dans le premier degré

L'inspecteur de l'éducation nationale, étant à la fois l'expert pédagogique et le supérieur hiérarchique direct, est en mesure d'assurer seul l'appréciation de la valeur professionnelle des enseignants de sa circonscription. (p. 45)

- Pour le second degré, les auteurs se contentent d'affirmer la priorité de la visée formative, comme si cette priorité éliminait d'elle-même le problème de l'incompatibilité :*

L'inspection et singulièrement l'entretien [...] offrent l'occasion d'un échange entre professionnels, quasiment des pairs, et, pour l'enseignant, de faire le point sur ses pratiques et sur ses besoins de formation. L'inspection s'inscrit donc, et de plus en plus, dans une dynamique de progrès, par une évaluation formative qui permet d'encourager, de valoriser et de dynamiser l'enseignant. (p. 13)

On voit bien dans ce dernier passage les effets de la stratégie d'auto-défense et d'autopromotion qui est celle des auteurs de ce document, dans lequel les pétitions de principe et les argumentations intéressées se mêlent constamment avec les constats objectifs, alors qu'un « rapport » digne de ce nom devrait seulement s'appuyer sur ces derniers. Je renvoie mes lecteurs enseignants à leur expérience, mais je ne pense pas qu'ils considèrent pour la plupart d'entre eux que l'inspection « s'inscrit [...] de plus en plus dans une dynamique de progrès ».

⁸ Remarquons au passage le problème d'expression : une « double visée » ne peut être antinomique en elle-même : pour qu'il y ait antinomie il faut au moins deux éléments : ce sont les deux visées qui sont antinomiques, l'une avec l'autre.

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

Quant à l'affirmation selon laquelle l'inspecteur et l'enseignant se trouvent être « quasiment des pairs », outre qu'elle paraîtra certainement à beaucoup de lecteurs comme démagogique⁹, elle est paradoxale : pour qu'il y ait « pairs » et parité entre deux parties, en effet, il faut impérativement que les deux en conviennent, ce qui n'est pas le cas ici. Cette affirmation des auteurs du rapport n'a pas de sens parce qu'elle n'est pas appuyée par l'affirmation correspondante qui serait prêtée aux enseignants. Et pour cause : ce qui est au contraire relevé par les auteurs eux-mêmes dans un chapitre intitulé « Un ensemble de constats partagés et récurrents (chap. 1.2.1, pp. 11-17), c'est que parmi les motifs de « l'insatisfaction suscitée par le processus d'évaluation des enseignants », il y a le fait que celui-ci est ressenti par beaucoup comme « infantilisant »¹⁰, et qu'il provoque chez eux « stress » et « souffrance » (p. 11), ou encore que :

L'évaluation paraît en conséquence subjective et portant « plus sur la personne que sur la performance professionnelle » (Albanel), du fait « d'une tendance à inférer des caractéristiques morales ou intellectuelles à travers l'emploi de traits de personnalité [...] qui ne rendent jamais compte d'une consistance effective des conduites » (Monteil). (p. 14)

De la part des auteurs de ce rapport, on n'est pas loin du mécanisme de défense que l'on appelle en psychanalyse le « déni ». Je pense qu'un Jacques Lacan, qui ne reculait pas devant les jeux de mots, aurait dit de ces inspecteurs qu'ils prétendent être des « experts », alors qu'ils ne sont que des « ex-pairs », d'anciens pairs qui ne le sont donc plus mais se prétendent encore tels pour se cacher à eux-mêmes le rapport d'autorité hiérarchique dans lequel, qu'ils le veuillent ou pas, ils se trouvent d'abord placés de par leur statut et leur fonction.

Cette stratégie centrale telle que présentée ci-dessus dans le point 1.1, qui n'a donc pour seule force que d'être calée sur les orientations ministérielles actuelles, est complétée de la manière suivante :

1.2 Mettre l'accent sur les critiques concernant le « système global » d'évaluation des enseignants

L'essentiel des critiques des auteurs de ce rapport porte non sur le système de l'évaluation individuelle, mais sur ce qu'ils appellent le « système global » (p. 34, p. 36) ou le « processus global » d'évaluation :

Cependant, l'observation dans la classe ne saurait suffire à évaluer de façon satisfaisante les enseignants, et tous les auteurs se rejoignent dans une analyse critique du processus global actuel d'évaluation des enseignants. (p. 13)

⁹ Même dans les propositions les plus progressistes des spécialistes en gestion d'entreprise, les relations évaluateurs-évalués ne sont pas conçues sur le mode de la parité, mais de la complémentarité. On trouve par exemple le passage suivant dans le rapport de CHASSARD-JEANBRAU (par ailleurs consulté et cité par les auteurs du rapport de 2013 : cf. *infra* p. 16) :

Quel que soit le type d'organisation, l'appréciation du personnel peut de moins en moins s'inscrire dans le cadre d'une relation hiérarchique idéale, de type donneur d'ordres-exécutant. Les outils d'appréciation doivent tenir compte de l'identité professionnelle des individus. Si l'évaluateur et l'évalué ne reconnaissent pas leur identité professionnelle dans le référentiel de l'appréciation, ils auront tendance à ne pas l'utiliser. Dans les entreprises du secteur concurrentiel, les procédures d'évaluation s'inscrivent de plus en plus dans une relation entre un manager et un salarié, où tous deux ont des savoirs différents et complémentaires. Les derniers travaux militent même en faveur d'une co-construction des outils d'appréciation entre évaluateurs et évalués.

Mais cela fait déjà bien longtemps que des pédagogues conseillent aux enseignants d'élaborer en commun avec leurs élèves les critères d'évaluation de leurs travaux.

¹⁰ Le terme est emprunté au rapport de Jean-Marc MONTEIL. Le contexte est le suivant : « Ce n'est pas disqualifier une pratique que de juger la relation d'inspection **parfois infantilisante en soi** et assez faiblement productive. » (p. 10) Je souligne, pour noter au passage le caractère paradoxal de l'expression : si la relation n'est infantilisante que parfois, elle ne l'est pas en soi ; si elle l'est en soi, elle l'est constamment. Je pense qu'il s'agit là d'une réécriture tardive, et je fais l'hypothèse que c'est « parfois » que l'auteur a rajouté après coup, pour atténuer sa critique, sans remarquer son incompatibilité avec ce qu'il maintenait à la suite.

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

Mes lecteurs iront lire, s'ils le souhaitent, ce qui dans le chapitre 1.2.1 cité *supra* apparaît pp. 13-17 à la suite des sous-titres suivants (la numérotation est mienne) :

- (1) *Un cadrage des modalités d'évaluation peu porteur d'équité*
- (2) *Un examen trop partiel pour porter appréciation sur la qualité professionnelle de l'enseignant*
- (3) *Un système de notation unanimement décrié*
- (4) *Un effort évaluatif peu performant*
- (5) *Un système éducatif qui s'arrange des modalités actuelles d'évaluation*

Comme je l'écrivais dans mon introduction, « les auteurs empruntent à leurs lectures des critiques connues et largement partagées. » Ils les présentent dans le paragraphe suivant de manière curieuse :

Nombreux sont les rapports et articles qui s'intéressent aux modalités actuelles d'évaluation des enseignants et à leurs effets. Les études prises en compte pour établir l'état des lieux que l'on va lire s'échelonnent de 1996 à 2011. Elles émanent de recteurs, d'inspecteurs généraux, de personnalités sollicitées par l'institution et de chercheurs, qui ont à la fois procédé par analyse des écrits précédents (d'où un caractère cumulatif voire amplificateur des constats) et par la collecte de témoignages. (p. 11)

Cette présentation est curieuse, parce que si une compilation de constats antérieurs peut effectivement produire un effet « cumulatif voire amplificateur », on ne voit pas pourquoi il en serait de même d'une « analyse », surtout appuyée par une « collecte de témoignages ». Sauf à accuser tous ces autres auteurs d'avoir été les victimes naïves d'un type de biais pourtant prévisible ; ce qui n'est pas très courtois vis-à-vis de ces autres auteurs, et qui est par ailleurs d'autant moins compréhensible que les auteurs du rapport de 2013 se livrent ici exactement à la même opération de reprise systématique des critiques relevées dans les écrits précédents, alors même qu'ils qualifient l'évaluation des enseignants, en reprenant une expression de l'un des auteurs cités, Marcel POCHARD, de « serpent de mer » (p. 11). L'explication qui me paraît la plus vraisemblable de cette curiosité discursive est que l'analyse critique du système global d'évaluation des enseignants est à leurs yeux secondaire par rapport à la défense de la part qu'ils assurent dans ce système global, qu'ils veulent maintenir en l'état.¹¹

On le voit bien dans la manière dont ils utilisent la critique de ce système global, et même les critiques visant le sous-système de l'inspection (l'observation d'une séquence d'enseignement, l'entretien et le rapport écrit), pour demander son renforcement :

La visite d'inspection doit être maintenue parce que l'observation de séquences d'enseignement est estimée centrale pour l'évaluation pédagogique des enseignants, mais elle doit être plus fréquente pour la dédramatiser et en assurer la continuité. (p. 18)

Le tableau est finalement assez sombre : « la forme de la procédure d'évaluation revient irrémédiablement comme un facteur d'échec » (Albanel). Mais les critiques les plus lourdes portent sur le peu d'effets de l'évaluation pour les professeurs en difficulté ou défaits, pour lesquels, compte-tenu de tout ce qui vient d'être écrit, l'institution scolaire fait preuve d'« une négligence coupable » (Pochard). (pp. 16-17)

Les auteurs de ce rapport attribuent toujours aux autres auteurs cités les critiques concernant le sous-système de l'inspection (subjectivité, absence de critères, infantilisation, mise en cause de la personne elle-même de l'enseignant), et ils ne les reprennent jamais clairement à leur compte, comme on pourra le constater en relisant les pages 11-14 du chapitre 1.2.1 (« Un ensemble de constats partagés »). Ce qu'ils demandent, c'est plus d'inspection telle qu'elle est

¹¹ Même s'ils proposent d'en réduire le poids dans la notation des enseignants, ce qui est une manière d'allumer un contre-feu par rapport aux projets accordant l'exclusivité de l'évaluation institutionnelle aux chefs d'établissement : voir le contexte décrit par François Jarraud dans le « Café pédagogique » du 26 juillet 2013 (cf. citation *supra* p. 2 et note 1). Comme le fait justement remarquer le même François Jarraud dans le même texte, ce rapport « invite à donner plus de poids aux directeurs d'école et au chef d'établissement dans l'évaluation des enseignants, le reste étant reconnu par l'inspection à l'inspection elle-même... ».

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

actuellement conçue, et une meilleure prise en compte de l'« effort » qu'elle implique de leur part :

Il ressort de tout cela que, à l'aune de l'effort d'évaluation conduit par des experts très sollicités que sont les corps d'inspection, et par les chefs d'établissement contraints à des procédures complexes, le processus actuel d'évaluation des enseignants est très insuffisamment efficace. (p. 16)

La grande question qui préoccupe les auteurs du rapport de 2013 est en définitive celle-ci, à mille lieues de toute autocritique sur leurs conceptions et leurs pratiques de l'évaluation : « Comment éviter le "gaspillage" de l'effort d'évaluation réalisé par les inspecteurs ? » (p. 21)

Il est quand même étonnant de voir des fonctionnaires demander que l'on reconnaisse qu'ils font « l'effort » de faire leur travail... Comment réagiraient ces inspecteurs face à des enseignants qui leur demanderaient comment faire pour éviter que ne soit gaspillé leur effort d'enseignement?... Si d'aventure certains enseignants s'y risquaient, ils leur répondraient sûrement « en changeant votre manière d'enseigner ». Les auteurs de ce rapport ne se posent à aucun moment la question de savoir si leur manière d'évaluer ne serait pas en partie responsable du gaspillage de leur effort d'évaluation.

1.3 Écarter la question des modalités différentes d'évaluation de l'enseignement

Les auteurs du rapport annoncent dès leur introduction :

La mission a centré son étude sur l'évaluation individuelle des enseignants, tout en étant consciente des multiples interconnexions avec de nombreux sujets, tels que la gestion des carrières ou encore l'évaluation des équipes, des enseignements et des unités d'enseignement. (p. 3)

Ils ne prennent pas la peine de justifier cette limitation, fort regrettable parce qu'elle écarte les deux principales modalités innovantes d'évaluation des enseignants proposées dans des rapports antérieurs ou par des chercheurs en éducation, à savoir l'évaluation collective et l'autoévaluation.

1.3.1 L'évaluation collective

La modalité d'évaluation collective est pourtant signalée à plusieurs reprises par les auteurs de ce rapport :

– dans le code de l'éducation : « Les IA-IPR et les IEN [...] "évaluent dans l'exercice de leur compétence pédagogique le travail individuel **et le travail en équipe** des personnels enseignants [...] des écoles, des collèges et des lycées" (R. 241-19) » (p. 8, je souligne)

– dans leur chapitre 1.2.1 intitulé « Un ensemble de constats partagés et récurrents » :

[...] la prise en compte de la dimension collective du travail de l'enseignant est jugée insuffisante, aussi bien sous l'angle de la construction collective des apprentissages des élèves que sous celui de sa participation au travail en équipe au sein, ou en-dehors, de l'établissement. (p. 14)

– dans une citation extraite d'un article de Nathalie MONS :¹²

Nathalie Mons analyse le projet d'évaluation des enseignants français au regard des pratiques européennes. « Malgré la rhétorique en vogue sur l'autonomie, on a du mal en

¹² Nathalie MONS, « Autonomie et contrôle du travail enseignant. Une enquête dans les pays européens », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 48 (« L'école et son contrôle »), septembre 2008

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

France à penser le collectif. On s'intéresse à chacun des membres de l'équipe pédagogique mais sans comprendre vraiment qu'il s'agit d'un collectif. La France est à cet égard en retard : elle est l'un des rares pays à ne pas évaluer ses établissements. (p. 32)

Ils auraient pu ajouter les propositions de Jean-Marc MONTEIL dans son rapport de 1999, qu'ils citent à plusieurs reprises par ailleurs, et dont un chapitre s'intitule « L'évaluation : d'une approche individuelle à un enrichissement collectif » (pp. 4-5).

Enfin, sans doute connaissaient-ils déjà le nouvel état d'esprit et la nouvelle orientation que souhaite impulser le ministre Vincent Peillon, et qu'il présente ainsi lors d'une interview réalisée le 29 août 2013 :

[...] Je veux qu'on ait des relations dans toute la chaîne hiérarchique de considération, respect et confiance. La pédagogie, les professeurs doivent redevenir au cœur du système éducatif. Pas la gestion. [...] Il faut donc que les équipes, qui savent mieux que personne comment répondre aux besoins des élèves, aient la capacité de s'organiser pour le faire. C'est de la question de l'autonomie pédagogique, de l'autonomie des équipes, dont je parle ici, et non de l'autonomie « de l'établissement » [...].¹³

Or c'est seulement dans les toutes dernières lignes de leur rapport que les auteurs envisagent « à plus long terme » la « perspective » d'une réflexion sur cette modalité d'évaluation – autant dire qu'ils en reportent la mise en œuvre aux calendes grecques – :

À plus long terme, une dernière perspective, mais pas la moindre, serait de réfléchir à la mise en cohérence – sans confusion – des évaluations individuelles avec les évaluations des équipes, des enseignements, des écoles et des EPLE, comme s'y essaient déjà, selon des modalités diverses, nombre d'académies. (p. 51)¹⁴

Les auteurs de ce rapport de 2013 annoncent dans leur introduction que leur étude impliquait, en particulier, « une exploitation des acquis de la recherche en sciences de l'éducation » (p. 3). Leur choix de « centrer [leur] étude sur l'évaluation individuelle des enseignants » leur permet d'écarter dans ces recherches toute une partie de ce qui ne leur convient pas. Dans un article de 2012 sur l'évaluation des enseignants, un chercheur de l'IREDU-CNRS, Bruno SUCHAUT, note en effet que « la dimension collective de l'évaluation des enseignants semble être par ailleurs une solution pertinente en référence aux résultats des recherches en éducation » (p. 20).¹⁵

1.3.2 L'autoévaluation

Comme pour l'évaluation collective, l'option de l'autoévaluation est citée par les auteurs du rapport parmi les « propositions d'amélioration du cadre et du processus d'évaluation »¹⁶ qu'ils ont relevées dans leurs lectures :

– Selon l'étude d'Eurydice de 2008, au niveau européen,

(1) l'autoévaluation des enseignants se développe depuis les années 1990, dans le cadre d'évaluations individuelles ou collectives voire pour pallier l'absence d'évaluation externe. Le développement de l'auto-évaluation « s'accompagne d'une structuration des critères de contrôle ou d'une vérification, par un agent externe à l'établissement scolaire, des critères choisis par ce dernier. » (p. 31)

¹³ « Autonomie des équipes pédagogiques et réforme de la carte scolaire », Interview du ministre Vincent Peillon par le Café Pédagogique, 29 août 2013. "L'expresso" du 2 septembre 2013, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/02092013Article635137044607069125.aspx>.

¹⁴ On notera la réserve subliminale exprimée par l'expression « sans confusion », qui fleure bon, par ailleurs, le style souvent pontifiant des programmes officiels et des rapports d'inspection.

¹⁵ Bruno SUCHAUT, « L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution », IREDU-CNRS et Université de Bourgogne, février 2012, http://www.brunosuchaut.fr/IMG/pdf/Evaluation_des_enseignants.pdf.

¹⁶ Titre du chapitre 1.2.2, p. 17.

– « Dans les différents écrits étudiés par la mission [...] se dégage [...] un certain consensus sur des évolutions du cadre de l'évaluation, de son processus et des suites qui lui sont données » : (p. 17)

(2) Il est également proposé de développer la place de l'enseignant, dans le cadre d'une « évaluation tripartite » sur la base d'une analyse réflexive ou d'une autoévaluation par l'enseignant, d'un rapport d'activité ou encore d'une co-élaboration par l'inspecteur et l'enseignant des actions à visée corrective.²⁸ [...]

²⁸ *Il faudra veiller à préciser les attentes et à éviter la confusion entre des hypothèses assez différentes : le rapport d'activité pluriannuel, l'analyse réflexive – conduite après l'action afin de la rectifier selon un processus continu d'amélioration de sa pratique professionnelle, qui relève d'une compétence attendue de l'enseignant – et l'auto-évaluation, bilan périodique portant appréciation sur ses propres activités.*

On notera dans les deux citations ci-dessus (n° 1 et n° 2 : la numérotation est mienne) les restrictions ou réserves immédiatement apportées aux idées relevées dans les documents étudiés qui ne correspondent pas à celles des auteurs – stratégie déjà notée précédemment (cf. *supra* note 10), et que l'on retrouve très fréquemment dans ce rapport – : voir la seconde phrase de la citation (1) concernant l'étude d'Eurydice 2008, et la note de bas de page pour la citation suivante (2).

Cette note de bas de page est rédigée d'une manière qui laisse perplexe : le rapport d'activité, l'analyse réflexive et l'auto-évaluation seraient des « hypothèses » ? L'auto-évaluation ne serait pas « une compétence attendue de l'enseignant » ? Cette dernière idée n'est ici que suggérée, mais on la retrouve plus clairement énoncée à propos du « bilan professionnel » que les auteurs du rapport reprennent comme l'une de leurs propositions :

Plutôt qu'une auto-évaluation qui conduirait l'enseignant à porter un jugement sur sa propre action, que le renseignement d'un référentiel type ou qu'un rapport d'activité purement descriptif, on préférera donc un élargissement de son regard sur son activité professionnelle. (p. 48)

Le premier thème que devrait aborder ce bilan, selon les auteurs qui en demandent en outre un « cadrage national », est d'ailleurs « la prise en compte des recommandations issues de l'évaluation précédente »...

J'aimerais savoir – et sans doute beaucoup de mes lecteurs avec moi – pourquoi les enseignants ne seraient pas capables d'autoévaluer leur pratique d'enseignement, alors que par contre les inspecteurs seraient en mesure d'évaluer leur propre pratique d'inspection, comme ils le postulent tout au long de ce rapport. Ont-ils reçu une formation spécifique à l'autoévaluation, et disposent-ils pour ce faire du nécessaire « cadrage national » correspondant ?

Lorsque les auteurs du rapport écrivent :

Même si elle est insuffisamment normée, la France a développé une pratique d'évaluation des enseignants par l'inspection, constituée de l'observation de la classe, de l'entretien et de la rédaction du rapport d'inspection, qui constitue un acquis réel d'expérience et de compétences évaluatives, et non une simple tradition, comme cela est souvent évoqué (p 35),

je suis prêt à reconnaître que ce n'est pas par tradition qu'ils défendent le dispositif de l'inspection individuelle. Mais ce n'est pas non plus parce qu'ils y seraient particulièrement compétents : c'est par intérêt corporatiste, parce que c'est dans ce dispositif que l'inspecteur a le plus de pouvoir : il peut en effet y être seul à observer et évaluer, face à un seul enseignant.

1.4 Gérer les sources documentaires à leur convenance

Dans ce chapitre, j'ai regroupé la gestion des références bibliographiques – leur sélection et leur utilisation – et celle des citations.

1.4.1 Les références bibliographiques

Dans l'introduction de leur rapport, les auteurs écrivent que mener à bien leur étude supposait, comme premier travail (celui qui demandait de faire appel à des sources extérieures) :

• **Recenser, clarifier et expliciter les pratiques de l'évaluation des enseignants**

Cela impliquait :

- une étude réglementaire ;
 - un bilan de l'actuel système d'évaluation au travers d'entretiens et de l'étude de monographies ;
 - une exploitation des acquis de la recherche en sciences de l'éducation et en gestion des ressources humaines ;
 - une analyse comparée des pratiques d'évaluation des enseignants à l'international.
- (pp. 2-3)

La bibliographie présentée en fin de rapport (pp. 55-56) est découpée en quatre parties, 1. Analyses des pratiques existantes (9 références), 2. Analyses comparées (7 références), 3. L'efficacité professionnelle des enseignants (7 références), 4. Apports de la recherche en GRH (3 références). Elle appelle de ma part les quelques remarques suivantes, présentées ici sans ordre d'importance :

1) En ce qui concerne les « entretiens » – annoncés comme l'une des deux sources du « bilan de l'actuel système d'évaluation » avec « l'étude de monographies » –, une « liste des personnes rencontrées » est publiée effectivement en annexe 2, p. 57. Elle comporte les noms de trois recteurs (« et leurs collaborateurs »), des directeurs de la DGESCO, DGRH et DAJ (« et leurs collaborateurs »), ainsi que ceux de vingt représentants de différentes organisations syndicales. Or non seulement aucune de ces personnes n'est citée dans le rapport, mais aucune référence n'y est faite aux contenus des échanges lors de ces entretiens : le chapitre 2 s'intitule « Les pratiques existantes au travers de regards croisés », mais les auteurs du rapport n'ont pas jugé bon de croiser les regards des auteurs des articles et rapports écrits – seules sources retenues (cf. le 1^{er} paragraphe du chap. 1.2., p. 11) –, avec ceux des personnes interviewées spécialement pour la préparation de leur rapport.

Cette décision des auteurs, tout-à-fait surprenante, aurait dû au moins être signalée et expliquée, par respect pour les personnes interviewées... et pour le lecteur, qui ne peut que constater que ces auteurs ont choisi dans leur rapport d'opposer des jugements sélectionnés et présentés par eux-mêmes¹⁷, au lieu de rapporter des confrontations d'arguments. La place qu'ils accordent au véritable débat d'idées dans leur rapport laisse très mal augurer de celle qu'ils sont prêts à envisager pour l'entretien suivant l'inspection...¹⁸

Il est très regrettable, aussi, qu'en plus des syndicats (parmi lesquels on peut s'étonner de l'absence de la CGT et de Sud-Éducation), des représentants des mouvements pédagogiques actifs et reconnus tels que le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) et l'Institut Coopératif de l'École Moderne - Pédagogie Freinet (ICEM), des associations de spécialistes ainsi que quelques chercheurs universitaires spécialistes de pédagogie et de didactique n'aient pas été invités¹⁹. L'explication en est donnée en page 3 :

¹⁷ Quand ils ne sont pas manipulés : cf. chap. 1.4.1, *infra* p. 15.

¹⁸ Cette crainte est largement confirmée par le schéma de classe normatif proposé comme « trame » d'observation-inspection (cf. *infra* chap. 2.2.1, p. 25). La question de la méthodologie de l'entretien n'est pas abordée dans le rapport, comme si elle allait de soi.

¹⁹ Il est significatif que le seul universitaire dont les auteurs exploitent un tant soit peu les travaux soit un sociologue, plus compétent en tant que tel sur la question des modalités du système global de l'inspection que sur celle des modes et contenus de l'évaluation individuelle d'une séquence de classe.

[...] la mission [...] a également rencontré de nombreux acteurs, même si le temps a manqué pour ouvrir ces rencontres autant qu'il aurait été souhaitable (elle s'est limitée aux pratiques existant dans l'enseignement public) (p. 3)

Mais cette explication ne tient pas : les mouvements pédagogiques et associations de spécialistes, en effet, ont, au moins autant que les syndicats, compétence pour donner leur avis sur les pratiques d'évaluation des enseignants. Suite à une entrevue au Ministère du 3 juillet 2012 sur le baccalauréat 2013, des représentants de l'Association de Professeurs de Langues Vivantes notent, dans un compte rendu publié trois jours plus tard :²⁰

Dorénavant la concertation est à l'ordre du jour et l'équipe ministérielle actuelle estime que des enseignants désormais formés à bac + 5 ne doivent pas être considérés comme de simples exécutants de directives auxquelles ils n'ont pas été associés. Les principaux partenaires seront consultés et donc les associations de spécialistes es qualités.

Pour les inspecteurs, ce principe, de toute évidence, n'a pas à s'appliquer pour ce qui est de l'évaluation des enseignants, qu'ils ne jugent sans doute pas assez compétents et responsables pour participer à sa conception.

Que ces autres acteurs n'aient pas été invités n'est finalement pas du tout surprenant : ils seraient forcément intervenus, pour leur part, autant que sur les modalités de l'inspection et du système global de notation et de promotion, sur la conception de l'observation et de l'entretien par rapport à sa double fonction formative et sommative. Les auteurs du rapport n'étaient sans doute pas disposés, dès le départ, à envisager la moindre réforme ni même le moindre questionnement concernant leur « cœur de métier », qui de toute évidence relève pour eux de leur domaine réservé.

3) Les auteurs écrivent en introduction que « compte tenu de l'importance du corpus sur l'évaluation, [ils ont] choisi d'établir [leur] diagnostic sur la base d'une recherche documentaire aussi approfondie que possible » (p. 3). Ils qualifient par ailleurs (p. 11) d'« abondante littérature » les neuf références concernant les « analyses des pratiques existantes » qu'ils ont consultées pour un rapport dont ils prennent soin de préciser qu'ils lui ont consacré « de longues plages de travail » (p. 4)²¹ : les critères qualitatifs et quantitatifs ne sont clairement pas du même ordre entre un rapport d'inspecteurs et une recherche d'universitaires... Cela fait d'autant plus sourire que sur ces neuf références, huit sont des rapports officiels de l'Éducation nationale ou pour l'Éducation nationale²², la seule véritable recherche universitaire, et le seul document mobilisé pour ces « analyses de pratiques existantes » qui ne relève pas d'une commande officielle, étant l'ouvrage de Xavier ALBANEL, version « remaniée et réduite » de sa thèse de doctorat soutenue en 2007²³.

3) Les auteurs s'appuient au moins à six reprises, explicitement ou implicitement, sur un consensus qui existerait parmi les chercheurs et/ou autres auteurs consultés²⁴ :

(1) *Se dégage cependant un certain consensus sur des évolutions du cadre de l'évaluation, de son processus et des suites qui lui sont données. (p. 17)*

(2) *Pour autant, la recherche a mis en évidence non pas des traits de personnalité, ni même peut-être des compétences, mais des attitudes stables qui contribuent à l'efficacité d'un enseignant [...]. (p. 23)*

²⁰ <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4600> (6 juillet 2012).

²¹ L'inspection fait décidément beaucoup d'efforts, et tient à le faire savoir à son ministre de tutelle...

²² Ces rapports ont été publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale, la Direction Générale des Ressources Humaines de ce ministère (DGRH) ou le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (HCEE).

²³ Xavier ALBANEL, *Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire*, Toulouse : Éditions Octarès, 2009, 171 p.

²⁴ À sept reprises, si l'on ajoute « recherches approfondies, qui conduisent à des résultats fiables » (cf. au début du chap. 2.2.1, *infra* p. 25), sans là non plus aucune indication donnée concernant ces recherches.

(3) *La pédagogie explicite a fait l'objet de plusieurs recherches et d'une importante méta-analyse qui semblent témoigner de son efficacité, au moins avec les jeunes élèves et dans les disciplines fondamentales et instrumentales.* (p. 24)

(4) *Aussi est-il préférable de recenser les paramètres qui, à travers la littérature pédagogique, semblent s'imposer, quelle que soit la « philosophie » de référence.* (p. 25)

(5) *Qu'est-ce qu'une séquence d'enseignement efficace ? Le consensus qui se dessine débouche en effet sur les conclusions suivantes, peut-être temporaires, mais du moins partagées [...]* (p. 25).²⁵

(6) [...] *la recherche conduit à souligner l'utilité, voire la nécessité, du « sur-apprentissage », l'automatisation de « routines cognitives » libérant l'esprit pour des tâches plus complexes. Cette dimension quantitative apparaît essentielle aux yeux de chercheurs, par ailleurs de sensibilités différentes.* (p. 25)

À chaque fois, *pas une* référence bibliographique n'est donnée pour appuyer ces affirmations, alors même que les cinq dernières concernent directement le « cœur de métier » de l'inspection, à savoir l'observation d'une séquence d'enseignement avec pour objectif l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement : les auteurs de ce rapport considèrent-ils que leur statut d'inspecteurs généraux leur assure d'être crus sur parole par leurs lecteurs, contrairement aux chercheurs universitaires, qui ne se permettraient pas une telle légèreté ? Toutes ces affirmations paraissent d'autant plus suspectes qu'elles sont présentées avec une prudence subliminale. Mais relisons attentivement, et interrogeons-nous :

- Qu'est-ce exactement qu'« un certain consensus » (1) ou « un consensus qui se dessine » (5), sinon un consensus qui n'en est pas vraiment un (1), ou pas encore un (5) ?

- Quel état exact de la recherche décrit-on lorsque l'on écrit qu'elle n'a « peut-être » pas « mis en évidence » tel ou tel résultat (2), ou que certains paramètres « semblent s'imposer » (4), expressions qui, comme celle d'« acquis provisoires » que j'ai notée plus haut (cf. note 25 p. 14), frisent l'oxymore ?

- Les auteurs font allusion à des recherches qui « semblent témoigner » (3) : elles témoignent sûrement, la seule question pertinente étant de savoir ce que valent scientifiquement ces témoignages. Les auteurs voulaient sans doute laisser entendre que ces recherches *semblent démontrer...*, mais cette expression appelle la même remarque que les expressions utilisées dans les passages (2) et (4) ci-dessus.

- En quoi l'avis de *certain*s chercheurs (cf. « aux yeux de chercheurs ») permet-il de parler de « la recherche » (6) ?

Je laisse à mes lecteurs la responsabilité de décider pour eux-mêmes si une telle concentration de confusions conceptuelles ou du moins d'approximations écrites, au sein même de ce qui constitue précisément l'argumentation centrale des auteurs de ce rapport, relève de leur part d'une négligence, d'une incompétence, ou d'une volonté délibérée de tromper les lecteurs. Je ne vois pas, pour ma part, d'autre hypothèse possible à formuler.

4) Au chapitre 2.1 « Apports de la recherche » (pp. 22 *sqq.*), dans le sous-chapitre où ils posent la question, effectivement centrale pour l'évaluation des enseignants, « Qu'est-ce qu'un enseignant efficace ? », les auteurs du rapport présentent brièvement, sous l'appellation de « discussions pédagogiques », ce que l'on appelle à l'université un débat scientifique concernant les différents modèles cognitifs existants. La gestion des nombreuses références y est particulièrement déficiente :

²⁵ Ces mêmes conclusions étant qualifiées d'« acquis » à la page suivante, les auteurs du rapport introduisent dans leur texte un nouveau concept didactique, assurément fort original, celui d'« acquis provisoires ».

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

- Neuf auteurs cités dans le texte ne sont pas référencés dans la bibliographie finale : BERNSTEIN, Éric PLAISANCE, PIAGET, Philippe MÉRIEUX (sic !!)²⁶ Philippe PERRENOUD, Barak ROSENHINE, Clermont GAUTHIER, Steve BISSONNETTE et Mario RICHARD.

- À l'inverse, sur 7 références apparaissant en bibliographie, 4 ne sont pas citées dans le texte : BRUNER, CRAHAY & LAFONTAINE, DUPRIEZ & CHAPPELLE (dir.), LIEURY & DE LA HAYE.

- Le socioconstructivisme est annoncé comme « inspiré des travaux de Vygotski et de Piaget », (p. 24). On se demande alors pourquoi en bibliographie finale n'est pas cité Piaget, mais un autre, Bruner, lequel par ailleurs aurait eu bien plus sa place comme auteur cité en référence pour le socioconstructivisme que Piaget, qui avait une conception individualiste de l'apprentissage.

Dans le sous-chapitre suivant intitulé « Des confrontations idéologiques à dépasser », les auteurs affirment que « la pédagogie explicite a fait l'objet de plusieurs recherches et d'une importante méta-analyse qui semblent témoigner de son efficacité, au moins avec les jeunes élèves et dans les disciplines fondamentales et instrumentales » sans citer une seule de ces recherches, ni cette méta-recherche.

Apparemment, les auteurs n'ont pas considéré nécessaire de faire relire ce chapitre 2.1 sur les « Apports de la recherche » par un seul chercheur. À bien y réfléchir, on les comprend, parce qu'il leur aurait fortement conseillé de retravailler un minimum la bibliographie, dont le traitement, ici, n'est même pas du niveau d'un étudiant de première année de licence de psychologie. Nous reviendrons sur ce même extrait au chapitre 2.1, *infra* p. 21, cette fois en ce qui concerne les contenus.

1.4.2 Les citations

De nombreuses citations faites par les auteurs de ce rapport pourraient être reprises ici, en montrant comment elles ont été manipulées. En voici un exemple :

Les critères d'évaluation doivent être définis, homogènes, transparents et rendus publics, par exemple sous la forme d'un « référentiel de l'inspection comportant un petit nombre d'indicateurs pédagogiques objectifs » (Monteil), afin de rendre l'évaluation plus objective sans pour autant la décontextualiser ni normaliser les pratiques des enseignants. (pp. 18-19)

La citation exacte de Jean-Marc Monteil, dans son rapport de 1999, est la suivante :

[...] il conviendrait de concevoir et de diffuser un référentiel de l'inspection qui permettrait à chacun (inspecteurs et enseignants) de partager un petit nombre d'indicateurs pédagogiques objectifs permettant de situer minimalement l'acte d'enseigner et les comportements qui lui sont en principe attachés sans en aucune manière établir un système de normes (p. 8).

On voit que ce qui a été effacé de la citation (sans même qu'il y ait indication de coupe) est l'idée d'une évaluation qui aurait été concertée entre inspecteurs et enseignants, idée incompatible avec le modèle d'inspection que les auteurs proposent dans le chapitre de leur rapport intitulé « Qu'est-ce qu'une séquence d'enseignement efficace ? » (pp. 25-26).

Pour ne pas allonger démesurément mes propres plages de travail sur ce rapport, et la longueur de son analyse écrite, je me limiterai ici à l'analyse détaillée de deux extraits où des déclarations fortement auto-promotionnelles sont appuyées par des citations. J'ai lu

²⁶ Je souligne : Philippe MÉRIEU peut être qualifié sans doute, à lui tout seul, de laboratoire d'idées pédagogiques, mais il n'a rien à voir avec le laboratoire lui aussi bien connu de produits pharmaceutiques. Une erreur aussi grossière en dit long tant sur la familiarité réelle des auteurs avec la littérature pédagogique, que sur la qualité de leur relecture collective.

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

intégralement les deux documents dont elles proviennent, après avoir téléchargé le premier, disponible en ligne²⁷, et m'être fait livrer le second, à commander sur le site de l'éditeur.²⁸

Premier extrait (« Enquête DGRH »)

L'inspection et singulièrement l'entretien, qui en constitue le deuxième temps fort, donnent la possibilité à l'enseignant, qui travaille « en vase clos » (Chassard, Jeanbrau)²⁹, de « réduire sa solitude » (Enquête DGRH)³⁰ en lui apportant un regard extérieur. Ils offrent l'occasion d'un échange entre professionnels, quasiment des pairs, et, pour l'enseignant, de faire le point sur ses pratiques et sur ses besoins de formation. L'inspection s'inscrit donc, et de plus en plus, dans une dynamique de progrès, par une évaluation formative qui permet d'encourager, de valoriser et de dynamiser l'enseignant. (p. 13)

1) Dans la première phrase de cet extrait, l'expression de l'enseignant qui travaillerait « en vase clos » est attribuée à Yves CHASSARD et Christian JEANBRAU, pour appuyer la nécessité, selon les auteurs du rapport de 2013, du « regard extérieur » de l'inspecteur.

On trouve bien cette expression dans le rapport de 2002 des auteurs cités, mais il s'agit non pas d'une affirmation de ces auteurs, mais des propos d'un enseignant qu'ils ont recueillis dans le cadre de leur enquête et dont ils citent textuellement la transcription :

*« L'enseignant a pourtant besoin d'un regard extérieur. Être perpétuellement dans la classe, **en vase clos**, a quelque chose de fossilisant. Pourquoi pas entre professeurs ? pas forcément, d'ailleurs de la même discipline. Mais la tradition d'individualisme est tellement forte... Il faudrait, pour que ce soit admis, repenser la formation des enseignants. » (p. 12, je souligne)*

Le plus grave, comme on peut le constater à la lecture de cet extrait, c'est que le constat de cet enfermement ne justifie pas, aux yeux de cet enseignant, une observation-inspection, mais tout au contraire la visite de collègues, y compris – *horresco referens* ! – de collègues d'autres disciplines.

2) Dans les deux phrases suivantes de ce premier extrait sont énoncées des idées que l'on retrouve dans les deux autres documents cités (le rapport de Chassard & Jeanbrau et l'enquête DGRH), non pas cependant sous la forme affirmative qui leur est ici donnée, mais,

– en tant que présente dans certains avis positifs, à côté d'autres avis négatifs (au cours des inspections, l'idée est mise en œuvre selon certains, pas selon d'autres) ; par exemple, dans l'« Enquête DGRG » :

Les points forts les plus partagés (1.2)

1. Une occasion d'échanges et de conseils

– Quand l'inspecteur remplit correctement sa mission³¹, l'inspection est toujours constructive : on discute, on échange, on reçoit des encouragements.

*– La discussion avec l'inspecteur permet d'exprimer ses souffrances et **réduire la solitude**. (diapositive n° 8, je souligne)*

²⁷ Ce que, selon les règles universitaires et par courtoisie envers leurs lecteurs, les auteurs auraient dû signaler eux-mêmes, pour ce document et tous les autres (nombreux) de leur bibliographie finale, en donnant par ailleurs les références complètes des documents, ce qu'ils ne font pas non plus.

²⁸ Cf. *supra* note 23, p. 13.

²⁹ Yves CHASSARD, Directeur des études Chez Bernard BRUNHES Consultants & Christian JEANBRAU, Professeur agrégé, *L'appréciation des enseignants du premier et du second degré. Diagnostic et propositions*. Rapports établis à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n° 6, juin 2002, 65 p. http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/91.pdf [note de Ch. Puren].

³⁰ Les références données dans ce document sont les suivantes : ALIXIO, stratégie sociale, management du changement et communication, *Consultation sur l'évolution du système d'évaluation professionnelle des personnels de l'enseignement. Synthèse*. Paris : Alixio-MEN, 6 juin 2011. [Diaporama, 31 diapositives]. http://media.education.gouv.fr/file/11_novembre/18/6/Consultation-sur-l-evolution-du-systeme-evaluation-professionnelle-des-personnels-enseignement_200186.pdf [note de Ch. Puren].

³¹ On notera la réserve : elle fait que l'ensemble de la phrase, et de la suivante, peuvent aussi bien relever du souhait que du constat dans l'esprit de ces enquêtés.

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

Les points faibles les plus partagés (1/2)

1. Manque de fréquence et de suivi

– Les inspections sont trop espacées, aléatoires et brèves, ce qui ne permet pas un suivi efficace

2. Non prise en compte du travail quotidien

– L'inspection est un exercice de style trop ponctuel

– Les inspections planifiées sont l'occasion de mises en scène (diapositive n° 6)

– seulement en tant que constat critique (l'idée n'est pas mise en œuvre dans les inspections) ; par exemple, chez CHASSARD & JEANBRAU :

2.1.4 Les procédures actuelles sont jugées inefficaces

[...] la grande majorité des enseignants du second degré dit aussi n'avoir rien appris de l'inspecteur, sauf peut-être lors de la première inspection en début de carrière ; au-delà, celui-ci, trop éloigné des difficultés de l'enseignant dans sa classe, ne leur apporte aucune aide : « Les inspecteurs passent sans laisser de trace. »

Nous n'avons rencontré qu'un seul témoignage vraiment positif. [...] Les autres avis sont beaucoup plus négatifs.

Suivent six citations d'avis négatifs, parmi lesquelles celle-ci, dont la partie que je souligne me semble particulièrement pertinente en ce concerne les auteurs de ce rapport :

*« L'inspecteur est une courroie de transmission des avis du ministère. **Il n'a aucune notion de ce qu'est la "vraie" recherche en pédagogie ou en didactique.** Je considère que je n'ai jamais été guidé vers des voies de progrès lors des visites d'inspection. »* (p. 11 et p. 12)

– en tant qu'évolution souhaitée (l'idée devrait être mise en œuvre dans les inspections) ; par exemple, dans le rapport de CHASSARD & JEANBRAU :

La conception d'un bon outil d'appréciation du personnel au sein d'une organisation devrait selon eux [les théoriciens de la gestion des ressources humaines] reposer sur l'enchaînement logique suivant :

[...]

– Instaurer une dynamique d'amélioration de la qualité des contributions rendues. (p. 24 et p. 25)

Ou encore dans l' « Enquête DGRH » (ALIXIO-MEN)

Les propositions

[...]

3. Fonder l'évaluation sur un support

– Définir un contrat de progrès qui reconnaisse la personnalité de l'enseignant, ses efforts, son expertise³² et lui donne les moyens de s'améliorer et de se former de manière continue. (diapositive n° 15)

[...]

8. Faire en sorte que les inspecteurs aient un rôle de conseillers-formateurs

– Apporter du soutien et de l'encouragement aux profs qui font "bien" les choses plutôt qu'une inspection vécue comme une infantilisation

– Évaluer pour conseiller, encourager, motiver et redéfinir des objectifs. (diapositive n° 17)

À aucun endroit, dans ces deux rapports cités, on ne trouve l'idée que l'inspection évoluerait positivement, comme les auteurs du rapport de 2013 l'affirment dans ce premier extrait en laissant penser qu'ils s'appuient pour cela sur les auteurs cités.

Seconde citation

• Une observation nécessaire de l'acte d'enseigner par un acteur légitime : l'inspecteur

Selon Xavier Albanel, dans cette « dynamique du jugement, activité à dimension cognitive », l'inspecteur est totalement légitime, non seulement de droit mais de fait, étant considéré comme un expert dont l'institution « ne peut pas se passer pour évaluer les pratiques enseignantes ». Il

³² Nous retrouvons l'idée d'« expertise », mais il s'agit, comme dans la citation de J.-M. MONTEIL (*supra* p. 5) de l'expertise attribuée aux enseignants.

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

est en effet le seul à détenir l'expertise pédagogique et didactique, issue de sa formation, de son parcours professionnel et de son expérience, qui permet de dépasser le simple constat pour analyser la situation d'enseignement observée, la manière dont l'enseignant s'y prend, « le processus à l'œuvre » et ainsi de transformer un ensemble d'indicateurs « qui émanent des attentes institutionnelles mais aussi des attentes de l'inspecteur en termes pédagogiques » en « une appréciation qualitative d'une situation par définition inédite ». (pp. 12-13)

L'analyse de ce second extrait requiert un type d'analyse différent de celui du premier, qui relève simplement de la manipulation. Dans ce second extrait, non seulement les citations intégrées sont exactes, mais l'ensemble du paragraphe reflète fidèlement les idées de X. Albanel telles qu'elles sont exprimées dans son livre, y compris l'idée que les inspecteurs seraient les seuls « experts légitimes ». Voici un passage de cet ouvrage :

De fait, l'activité des inspecteurs ne semble pas éloignée d'une activité d'expertise. Trépos (1996) définit l'expertise de la façon suivante : « Ce serait une situation problématique [...] requérant un savoir de spécialiste [...], qui se traduira par un avis [...] donné à un mandant [...] afin qu'il puisse prendre une décision. »³³ [...]

On peut noter que cette activité est reconnue, acceptée comme légitime, et que les résultats auxquels parviennent les inspecteurs font autorité. Certes, ils ne sont pas performatifs à chaque fois ; si certaines conclusions auxquelles ils arrivent sont toujours suivies d'effets, d'autres n'ont qu'une portée indicative, le recteur ayant la possibilité de suivre ou pas l'avis des inspecteurs. Cependant, les analyses qu'ils livrent ne sont généralement pas remises en question ; en tant que spécialistes de leur discipline sur l'académie, ils sont les seules personnes aptes à développer cette activité d'expertise – cela expliquant sans doute leur légitimité. (p. 26)

On comprend que les auteurs du rapport fassent un éloge appuyé de cet ouvrage, dont ils ne peuvent qu'apprécier ce genre d'analyse... :

Seul Xavier Albanel a conduit un véritable examen du processus d'évaluation par l'inspecteur. (21)

[Note 21 :] Outre une étude documentaire, son analyse prend appui sur l'observation d'une douzaine d'inspections dans toutes leurs phases, d'une vingtaine d'entretiens avec des IA-IPR, de 33 entretiens avec des professeurs du secondaire de profils divers et de 451 rapports d'inspection, le tout dans l'académie de Toulouse. L'auteur apporte un regard externe et une analyse approfondie, précise et critique sur les pratiques d'inspection et d'évaluation pédagogique et sur la perception qu'en ont les acteurs, inspecteurs et enseignants. (p. 11)

Le problème est que pour ce chapitre d'où sont extraites ces citations (intitulé (« L'appartenance à une communauté de pratiques : la structuration du groupe par la pratique de travail », pp. 25-29), X. Albanel s'appuie *exclusivement* sur des témoignages d'inspecteurs. Deux exemples tirés de ce chapitre, qui me semblent particulièrement significatifs :

(1) [...] *le travail de l'inspecteur consiste à avoir une connaissance précise de sa discipline et de la vie de sa discipline au sein de l'académie. Bien entendu, cela nécessite à la fois de l'expérience et de l'ancienneté. Ainsi ce jeune inspecteur parle du doyen de sa discipline :*

« On a besoin de lui. Il a une connaissance exceptionnelle de l'académie. Il a une vraie base de données dans la tête, c'est-à-dire qu'il connaît pratiquement les mille professeurs du public et des deux cents du privé. Et puis il connaît parfaitement tous les établissements, les contextes. » (p. 25)

(2) [...] *une fois inspecteur titulaire, l'apprentissage se poursuit toujours dans la confrontation directe avec le terrain, au gré de nouvelles expériences vécues. Il s'agit tout simplement d'un effet d'apprentissage, lié à la répétition de situations, et qui débouche sur une expertise plus fine, plus rapide.³⁴ Ces propos d'inspecteurs en témoignent :*

³³ Désolé pour la série de coupes (cf. les « [...] ») : elles sont toutes d'Albanel [note de C. Puren].

³⁴ J'aurais envie de demander à cet inspecteur pourquoi ce même mécanisme ne fonctionnerait pas aussi dans l'enseignement, et pourquoi ne créerait pas également chez les enseignants « une expertise plus fine, plus rapide »... Mais l'accumulation d'expériences ne crée pas d'expertise par elle-même : elle peut tout au contraire, chez les inspecteurs comme chez les enseignants, provoquer une réduction de la diversité des pratiques et leur fossilisation.

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

« Avec l'expérience, j'arrive à voir dès les premières minutes s'il y a un problème. Je jauge rapidement le niveau d'un professeur. » [...] (p. 28)

Dans son ouvrage, en tout cas (je n'ai pas lu sa thèse), X. Albanel ne croise pas systématiquement ces témoignages avec ses autres sources d'information : ni avec les témoignages des enseignants (chap. IV, « Les enseignants face à leur évaluation ») ; ni avec ses observations des pratiques d'inspection sur le terrain (chap. II Le travail d'évaluation) : ni avec ses analyses de rapports d'inspection (Chap. III, L'écrit de l'évaluation : le rapport d'inspection). Cela me semble critiquable du point de vue de la recherche en général et de la recherche sociologique en particulier³⁵, et d'autant plus risqué que les affirmations concernent, comme le second témoignage, un domaine qui ne relève pas de la spécialité du chercheur.

Comment un inspecteur peut-il se prétendre capable de « jaug[er] rapidement le niveau d'un professeur », alors que ce qu'il observe est par ailleurs – de l'avis même de X. Albanel, repris par les auteurs du rapport –, « une situation par définition inédite »... et inédite en particulier du fait même de la présence d'un inspecteur au fond de la classe ? Comment peut-on recevoir sans mise en doute et sans contrôle l'affirmation par un individu d'une telle capacité d'extrapolation acquise par sa seule expérience personnelle, et la généraliser à l'ensemble du corps des inspecteurs ? Si l'ancienneté et l'expérience personnelle ne permettent pas par elles-mêmes aux enseignants de maîtriser leur pratique d'enseignement, pourquoi en serait-il autrement chez les inspecteurs pour leur pratique d'inspection ?

Bref, dans ce second passage, les inspecteurs auteurs du rapport citent à l'appui de leurs idées un chercheur citant des inspecteurs...

Par contre, les mêmes auteurs sont passés rapidement dans leur texte sur une autre citation qu'ils font de X. Albanel, qui contredit pourtant la conception qu'ils se font de l'évaluation-inspection, dont la fonction formative aurait pris de plus en plus d'importance par rapport à la fonction normative (cf. le chap. 1.1 *supra* p. 3).

*Se dégagent deux types d'approche de l'évaluation : l'une, formative, régulatrice et mobilisatrice, l'autre, à la fois formative et sommative, qui débouche sur une note conditionnant l'avancement. Cette double visée sommative et formative est mise en cause par ceux qui estiment qu'elle est antinomique (« **l'énoncé du jugement est-il conciliable avec la relation de confiance nécessaire à l'accompagnement ?** »- Albanel) ou qui déplorent le fait que la visée sommative aurait pris le pas sur la visée formative.*

Ces approches relèvent de deux conceptions de la GRH : l'une, administrée, de gestion de carrière, l'autre, de progression professionnelle. (p. 12, je souligne)

On observera, dans l'extrait ci-dessus, comment les auteurs évacuent la question de l'incompatibilité entre les deux fonctions de l'évaluation en présentant celles-ci comme « deux types d'approche » relevant des deux objectifs différents de gestion des enseignants.

Ils se gardent bien de relever, enfin, d'autres passages de l'ouvrage de X. Albanel encore plus incompatibles avec leurs idées, comme par exemple les deux suivants :

(1) *Cette activité d'évaluation vise donc la structuration du travail d'enseignement, puisqu'elle définit et relaye le[s] cadre[s] des comportements des enseignants et qu'elle tente de les faire entrer dans ces cadres. Mais elle vise aussi à instaurer un ordre pédagogique collectif, qui semble relever d'une **volonté d'alignement des comportements sur une même doctrine.** (pp. 163-165, je souligne).*

(2) *Il apparaît clairement que l'inefficacité de l'évaluation, particulièrement en termes d'accompagnement, provient d'une incompréhension entre évaluateur et évalué, qui les empêche de **co-construire de façon positive** l'évaluation du second. (pp. 154-155, je souligne)*

³⁵ Mais je n'ai pas lu non plus le rapport de soutenance de thèse... J'ai cherché à contacter l'auteur par deux courriels à l'adresse professionnelle que m'a donnée son éditeur, à la mi-août et à la mi-septembre 2013, mais ils sont restés sans réponse.

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

C'est bien cette « volonté d'alignement des comportements sur une même doctrine » qui apparaît clairement à l'analyse du modèle de séquence d'enseignement proposé par les auteurs du rapport (nous l'analyserons au chap. 2.2.3, *infra* p. 27). Comment l'imposition d'une doctrine régissant les pratiques d'enseignement peut-elle être compatible avec une « co-construction positive » de l'évaluation entre évaluateur et évalué ?

Xavier Albanel, depuis la rédaction de sa thèse en 2007 et la publication de son ouvrage en 2009, semble même avoir durci sa critique vis-à-vis de cette conception normative de l'inspection. En novembre 2011, dans une interview pour le site Edupros.fr intitulée « Évaluer les enseignants n'est pas une priorité. Ils ont besoin d'un accompagnement pédagogique », il déclare ainsi :

Le double rôle de l'inspecteur biaise tout. Ce qui pose actuellement problème, c'est qu'il est à la fois évaluateur, c'est-à-dire juge, et conseil. [...] Que l'évaluation ait lieu tous les trois, cinq ou dix ans, ne change pas le problème non plus. Si l'évaluation telle qu'elle est ne fonctionne pas bien, supprimons-la et remplaçons-la par de vrais conseils ! Noter, évaluer, juger les professeurs n'est pas une priorité. Ce dont ils ont besoin, c'est d'un accompagnement pédagogique.³⁶

Conclusion de la première partie

La stratégie des auteurs est claire, et d'ailleurs explicite :

Une réforme ambitieuse de l'évaluation des enseignants nécessiterait un temps préalable significatif de réflexion, mieux partagé que celui qui a précédé la prise du décret n° 2012-702 du 7 mai 2012. Il faut donc s'y préparer. À titre transitoire, des propositions pour une action à court terme permettraient de pallier les limites et certains dysfonctionnements du système actuel. (p. 3)

Il s'agit pour ces inspecteurs, sous prétexte de réalisme, de maintenir pour l'essentiel l'existant de manière à conserver, dans le système global d'évaluation, leur statut privilégié et la conception qu'ils ont de leur action.

En ce qui concerne mes critiques concernant la manière dont ils mettent en œuvre cette stratégie, certains de mes lecteurs m'objecteront peut-être qu'un rapport d'inspection n'est pas un mémoire de recherche ou une thèse, et n'a pas forcément, de ce fait, à en respecter toutes les normes. Mais il me semble logique d'exiger que lorsque l'on s'appuie sur des recherches universitaires, on les traite avec la rigueur et selon les règles correspondantes. L'un des co-auteurs de ce rapport, Reynald Montaignu, vient d'être nommé président du jury pour l'agrégation externe d'espagnol session 2014. Il faut s'attendre à ce qu'il soit plus exigeant pour les copies des candidats qu'il ne l'a été lui-même pour ce document.

D'autres lecteurs penseront sans doute que l'analyse de l'écriture de ce rapport ne méritait pas toutes ces pages que je lui ai consacrées. Il se trouve que je me suis rapidement rendu compte que ce texte concentrait toute une série inespérée d'exemples clairs de ce qu'il ne faut surtout pas faire dans une recherche universitaire – mémoire de master ou thèse. Cette analyse servira sur mon site personnel de formation à la didactique des langues-cultures d'excellent support de formation à l'écriture de recherche.³⁷

³⁶ Propos recueillis par Isabelle MARADAN, <http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/xavier-albanel-sociologue-evaluer-les-enseignants-nest-pas-une-priorite-ils-ont-besoin-d.html> (publié 22.11.2011, mis à jour 30.10.2012).

³⁷ « L'écriture de recherche en didactique des langues-cultures », <http://www.christianpuren.com/cours-ecriture-de-recherche-en-dlc/> (à paraître en 2014).

2. Le « cœur de métier » de l'inspection : l'observation-évaluation individuelle d'une séquence d'enseignement

Introduction de la seconde partie

Les lecteurs voudront bien m'excuser pour la reproduction *in extenso* – que je pense nécessaire – des deux longs passages sur lesquels je vais baser cette deuxième partie de mon analyse (chapitres 2.1 et 2.2). Dans le plan général du rapport, ils se situent ainsi :

2. Fondements et comparaisons

2.1. Apports de la recherche

2.1.1. L'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants

- *L'évaluation de l'efficacité professionnelle*
- *Qu'est-ce qu'un enseignant efficace ?*
- **Des confrontations idéologiques à dépasser** [chapitre dont fait partie le passage étudié dans mon chap. 2.1 *infra*]
- **Qu'est-ce qu'une séquence d'enseignement efficace ?** [chapitre dont fait partie le passage étudié dans mon chap. 2.2 *infra*]

Ces deux extraits sont donc présentés – il est important de le noter – comme des « apports de la recherche ». Le chapitre 2.1.2 du rapport, qui fait immédiatement suite à la partie du plan reproduite ci-dessus, passe à une autre question annoncée dans son titre : « Quelques apports de la recherche en gestion des ressources humaines ».

2.1 Le traitement de la question des modèles cognitifs de référence

2.1.1 Reproduction du premier passage

Pour les besoins de mon analyse, j'ai numéroté les différents paragraphes du premier passage (pp. 23-25 du rapport). Je devrai faire référence de manière ponctuelle au second passage (reproduit au chap. 2.2.1, *infra* p. 25), qui reprend à certains moments la question de ces modèles.

Des confrontations idéologiques à dépasser

(1) *Si la personne enseignante pèse, sous les réserves mentionnées, d'un certain poids dans les résultats des élèves, les méthodes utilisées ont également fait l'objet de recherches approfondies, qui conduisent à des résultats fiables.* [p. 23]

(2) *Toutefois, avant de présenter ces résultats, il faut rappeler qu'en France les discussions pédagogiques revêtent souvent une dimension d'affrontement à caractère idéologique, dont il convient de se déprendre. De manière extrêmement sommaire, on peut définir les extrémités et les points centraux d'un continuum qui va du socioconstructivisme à l'instructionnisme en passant par le cognitivisme.*

(3) *Le socioconstructivisme s'apparente à la pédagogie « invisible » (Bernstein) ou « expressive » (Éric Plaisance). Inspiré des travaux de Vygotski et de Piaget, et illustré entre autres par ceux de Philippe Mérieux [sic !, je souligne] ou Philippe Perrenoud, il considère que tout apprentissage durable, revêtant un caractère social, est le fruit d'une activité du sujet au cours de laquelle le conflit entre ses représentations antérieures et les représentations auxquelles il doit accéder d'une part, l'interaction avec ses pairs d'autre part, lui permettent de (re)construire des savoirs contextualisés qui ne sauraient, sous peine d'insignifiance, être transmis purement et simplement, ni acquis éléments par éléments. Les concepts tels que « construction », de « sens », de « projet interdisciplinaire », de « situation problème globale », sont au centre de cette conception, défiante à l'égard de tout processus d'acquisition mécanique, répétitif, élémentaire et fondé sur la transmission, la mémorisation, la répétition et l'entraînement. Le socioconstructivisme, peut-être parce qu'il ne débouche pas sur des pratiques d'enseignement formalisées, mais plutôt sur des orientations pédagogiques assez générales, n'a jamais réellement fait l'objet de recherches susceptibles de le valider.*

(4) *L'instructionnisme, à l'autre extrémité du spectre pédagogique, est notamment illustré par le courant de la « pédagogie explicite », beaucoup plus présent dans les pays anglo-saxons qu'en Europe méditerranéenne, et illustré entre autres par les travaux de Barak Rosenshine, Clermont Gauthier, Steve Bissonnette, Mario Richard ou encore, en France, par le site Formapex. La pédagogie explicite est fondée sur un enseignement structuré qui prend ses distances avec une pédagogie de découverte centrée sur l'élève et préconise une stratégie d'enseignement*

systématique et organisée en étapes dûment séquencées et intégrées. Ces étapes sont : la « mise en situation », au cours de laquelle l'enseignant présente l'objectif d'apprentissage et indique les contenus qui seront abordés ; l'« expérience d'apprentissage » (qui inclut successivement le « modelage », la « pratique guidée » et la « pratique autonome »), et l'« objectivation », ou sélection et synthèse des éléments essentiels à retenir, qui permettront leur intégration et leur organisation en mémoire. La pédagogie explicite a fait l'objet de plusieurs recherches et d'une importante méta-analyse qui semblent témoigner de son efficacité, au moins avec les jeunes élèves et dans les disciplines fondamentales et instrumentales.

(5) *Entre ces deux termes, on trouve naturellement nombre de positions intermédiaires parmi lesquelles on peut ranger celles qui se rattachent au courant cognitiviste, issu des travaux d'Ausubel, qui insiste sur les phénomènes d'« ancrage » (articulation des nouvelles connaissances avec les anciennes), de « représentations structurantes », de « stratégies d'apprentissage » et de « métacognition ». [p. 24]*

(6) *Le risque est grand, devant un tel éventail, d'opter, plus ou moins consciemment, pour tel ou tel courant, et d'évaluer les enseignants selon le rapport qu'ils entretiennent avec lui, et les inspecteurs n'y échappent pas toujours. Aussi est-il préférable de recenser les paramètres qui, à travers la littérature pédagogique, semblent s'imposer, quelle que soit la « philosophie » de référence. Modestes, mais précis, ils concernent donc non pas l'efficacité des enseignants, ni même celle des pratiques enseignantes en général, mais celle des séquences d'enseignement spécifiques. Si l'ambition est moins grande, les conclusions sont plus sûres. [p. 25]*

Je ne reprendrai pas ici les remarques critiques que j'ai faites précédemment au chap. 1.4.1, *supra* p. 11, sur la manière particulièrement critiquable dont les références bibliographiques sont ici traitées du point de vue des exigences universitaires.

Je n'entrerai pas non plus dans la critique du choix des auteurs concernant les théories ou modèles cognitifs d'apprentissage³⁸. Telle qu'elle est faite ici, sur la base d'un continuum entre socioconstructivisme et instructionnisme et avec des positions intermédiaires comme celle de David P. Ausubel, leur schéma des options disponibles entre une centration maximale sur l'apprentissage et une centration maximale sur l'enseignement est d'ailleurs très classique. La position de ces auteurs sur les modèles cognitifs disponibles, quelles que soient les critiques qu'on peut lui faire à partir d'autres conceptions de l'apprentissage, a au moins pour elle, ici, le mérite de la clarté, dans un rapport qui privilégie généralement les messages subliminaux (cf. *supra* note 14 p. 10, p. 14, et *infra* note 43 p. 23). Je ferai simplement deux séries de remarques qui ne visent pas la position des auteurs en elle-même.

2.1.2 Première série de remarques concernant les modèles cognitifs

Pour gérer la question de la multiplicité des modèles cognitifs différents et pour certains contradictoires – ce qu'il faut bien faire lorsque l'on se situe au niveau des pratiques de classe, *i.e.* d'enseignement et d'apprentissage –, les auteurs choisissent de se référer aux travaux de David P. Ausubel, qui correspondent à un positionnement certes intermédiaire et relativement « large » (dans le sens où il couvre un intervalle important du continuum, en d'autres termes, dans le sens où il combine à la fois des éléments de l'instructionnisme et du cognitivisme, pour reprendre les positionnements donnés ici) ; mais c'est malgré tout une position définie sur le continuum. Il y avait un autre choix possible, celui d'une conception englobant la totalité des positionnements, où l'on va considérer que ce qui doit réguler les pratiques de classe, ce n'est

³⁸ Une *théorie* cherche à décrire la réalité en elle-même, et son critère de validation est l'exactitude. Un *modèle* cherche à agir sur la réalité, et son critère de validation est l'efficacité (cf. « Théories externes versus modélisations internes. Selon Edgar MORIN et Richard RORTY ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/>. Il existe une « théorie » de l'apprentissage par empreinte, l'instructionnisme étant le « modèle » pédagogique correspondant. Dans tout débat sur les hypothèses cognitives en pédagogie et en didactique, on est amené à passer constamment d'un concept à l'autre, suivant que l'on se situe au niveau du débat théorique ou à celui des pratiques de classes, et en fonction de la réponse que l'on donne à la question épistémologique fondamentale concernant le mode de relation que l'on envisage entre les théories et les modèles. Le fait que l'on rencontre couramment l'expression « modèle théorique » illustre bien cette ambivalence/ambiguïté conceptuelle. Je serai amené, dans mon commentaire de ce passage, à utiliser les deux concepts, mais plus fréquemment celui de « modèle », qui est le plus adéquat par rapport au niveau où les auteurs du rapport placent ici le débat.

pas tel ou tel modèle cognitif, qu'il soit plus ou moins « large », mais la totalité des modèles cognitifs disponibles, parce que ceux-ci peuvent et doivent être en pédagogie et en didactique *à la fois opposés et complémentaires*. En didactique des langues, par exemple, la question pratique (puisque nos inspecteurs généraux aiment bien s'appuyer sur les « réalités » de la classe...) n'est pas de savoir s'il faut demander aux élèves d'écouter (modèle de la réception, qui correspond à l'« instructionnisme »), ou bien s'il faut leur demander de reproduire intensivement des modèles (modèle de la réaction, qui correspond au béhaviorisme) ou au contraire de réfléchir sur leurs propres erreurs de langue (modèle de la construction, qui correspond au « cognitivisme »), ou bien de concevoir et organiser collectivement un projet (modèle que j'appelle de la « co-action »)³⁹, mais à quel moment donner quelle consigne et à quel autre moment quelle autre consigne, sachant que des consignes complexes peuvent viser l'activation de plusieurs modèles à la fois. Dans cette optique, les pédagogues et didacticiens ne vont pas chercher à dépasser les oppositions théoriques dans des compromis ou dans des combinaisons pratiques (paradigme éclectique), mais au contraire à mettre à profit ces oppositions pour construire des modèles opposés de pratiques de classe parmi lesquels les enseignants sont les seuls à même de choisir pour s'adapter à leur environnement (paradigme complexe).⁴⁰

En d'autres termes, entre les deux paradigmes disponibles pour gérer la relation entre théories et modèles en pédagogie et en didactique, le paradigme d'optimisation – on cherche le meilleur positionnement dans l'idéal – et le paradigme d'adéquation – on cherche dans quelles situations et à quelles conditions quel positionnement, parmi tous les positionnements disponibles, sera le plus pertinent et de ce fait le plus efficace –, les auteurs ont fait le choix du premier. Ce choix réduit la souplesse et la différenciation de l'enseignement, mais il leur était indispensable pour donner un étayage théorique minimal au modèle de séquence d'enseignement et d'inspection qu'ils voulaient unique et normatif : il s'agit là d'un des symptômes de ce « syndrome du réverbère » que je présenterai en détail au chap. 3, *infra* p. 32.

Je n'entrerai pas plus avant, donc, dans la critique du choix des auteurs concernant les modèles cognitifs d'apprentissage, non pas seulement parce qu'il renvoie à un débat scientifique, et donc par définition ouvert, mais surtout parce qu'en fait l'objectif de ces auteurs n'est pas d'entrer véritablement dans le débat théorique (c'est-à-dire de débattre : il n'y a pas de confrontation d'arguments dans ce passage, mais simple juxtaposition). Leurs objectifs sont en effet différents :

1) Il s'agit pour eux de jeter la suspicion sur l'intérêt réel de ce débat théorique de manière à valoriser, par contraste, la base en réalité empirique de leur modèle d'inspection (que nous analyserons au chapitre 2.2.2, *infra* p. 26) : pour eux, ce débat théorique donne lieu à des « discussions pédagogiques [qui] revêtent souvent une dimension d'affrontement à caractère idéologique... »⁴¹ ; les auteurs le qualifient d'« idéologique », « pédagogique » et

³⁹ Cf. ma schématisation : « Évolution historique des modèles cognitifs d'activités d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/>.

⁴⁰ Pour autant que je puisse en juger, le méta-modèle de David Ausubel relève plutôt du paradigme éclectique : le principe unique d'« enseignement significatif » y permet de justifier une combinaison définie de modèles différents. Un autre méta-modèle disponible, celui d'André Giordan, relève du paradigme complexe : son « modèle allostérique » justifie le recours à des modèles opposés en fonction des situations d'apprentissage. Concernant ce dernier auteur, voir son site personnel, et en particulier l'article qu'il y a cosigné, intitulé « Des modèles pour comprendre l'apprendre : de l'empirisme au modèle allostérique », <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/modelealosterique.html>.

⁴¹ « [dimension d'affrontement idéologique] **dont il convient de se déprendre** » (je souligne) : le ton de cette dernière expression me semble particulièrement choquant et malvenu. Les auteurs en effet semblent prendre là leurs lecteurs (dont le ministre !...) pour des enseignants auxquels, au cours d'une réunion pédagogique, ils infligeraient une leçon de rigueur scientifique voire de morale du haut de leur statut d'inspecteurs généraux. Au vu de l'ensemble de leur texte, ils ne me semblent vraiment pas en mesure de donner à leurs lecteurs ce genre de leçon.

« philosophique »⁴², et ils ne lui accordent donc jamais son véritable statut, qui est celui d'un débat « scientifique », donc par définition ouvert en permanence entre des théories que leurs défenseurs eux-mêmes reconnaissent par principe comme « falsifiables ». Le concept de « falsificabilité » (ou « réfutabilité ») est le concept central de l'épistémologie de Karl Popper : on pourra lire la présentation qui en est faite sur le site professionnel « Implications Philosophiques »⁴³. On y lit en particulier ceci : « Une grande part du travail du scientifique réside en la détermination des "critères de réfutabilité" de sa théorie. Ces critères explicitent dans quelles conditions sa propre théorie pourrait être réfutée, quels cas empiriques lui donneraient tort. » C'est exactement la démarche inverse qu'ont adoptée les auteurs de ce rapport, qui cherchent en réalité à valider *a posteriori* leurs choix empiriques par le recours à la « théorie » qui leur convient le mieux (celle d'Ausubel, qui est en réalité un méta-modèle empirique de type éclectique). On notera aussi que la seule et unique autocritique que ces inspecteurs adressent eux-mêmes à l'inspection dans tout leur rapport concerne une dérive dans la pratique d'inspection mise au compte de choix théoriques : « Le risque est grand, devant un tel éventail, d'opter, plus ou moins consciemment, pour tel ou tel courant, et d'évaluer les enseignants selon le rapport qu'ils entretiennent avec lui, et les inspecteurs n'y échappent pas toujours. »⁴⁴

2) Il s'agit aussi pour eux d'imposer, comme critère d'évaluation des modèles cognitifs, celui dont eux-mêmes ont besoin pour leur pratique d'inspection, c'est-à-dire « des pratiques d'enseignement formalisées », et non « des orientations pédagogiques assez générales » (cf. la fin du paragraphe 3)⁴⁵. Cette critique, qui vise le socioconstructivisme, est elle-même critiquable du point de vue du type de représentation qu'elle suggère entre théories cognitives et pratiques de classe : en quoi des « pratiques formalisées » valideraient-elles mieux en elles-mêmes une théorie cognitive (et son modèle pédagogique correspondant) que des « orientations pédagogiques générales » ? Ce sont les résultats de l'apprentissage, et eux seuls, qui sont susceptibles de fonder une telle validation. Il est absurde de prétendre qu'une théorie telle que le socioconstructivisme n'est pas validée « parce qu'[elle] ne débouche pas sur des pratiques d'enseignement formalisées » alors que cette théorie porte précisément non pas sur l'enseignement, mais sur l'apprentissage, et qu'on y considère que des pratiques d'enseignement formalisées seraient contreproductives pour l'apprentissage. Par ailleurs, je ne vois pas pourquoi des conclusions plus « modestes » et plus « précises » seraient de ce fait plus « sûres » (cf. la seconde citation au début de mon chap. 2.2.1, p. 25) : il y a là, chez les quatre inspecteurs généraux, une épistémologie sous-jacente que j'aimerais bien voir expliciter, ne serait-ce que pour m'assurer qu'elle n'a rien à voir avec l'anti-intellectualisme qui affleure parfois dans certaines critiques d'inspecteurs vis-à-vis des universitaires. Enfin, on peut tout aussi bien défendre l'idée, inverse de celle présentée ici comme une évidence par les auteurs, qu'une théorie cognitive qui « débouche » sur des pratiques formalisées n'est pas valide pour l'enseignement, parce qu'elle ne permet pas la souplesse d'adaptation et la différenciation qui sont indispensables à cet enseignement. La dictature des exercices structuraux pour l'enseignement des langues, dans les années 60-70, qui s'appuyait sur une forme extrême du béhaviorisme (le modèle stimulus-réponse-renforcement de Skinner) en est un bon exemple historique.

3) Il s'agit enfin pour les auteurs de faire étalage de leurs connaissances des termes du débat théorique – d'où, dans les paragraphes 3 et 4, l'accumulation de noms d'auteurs, en grande

⁴² Ce dernier qualificatif est mis entre guillemets dans le texte... Cette dernière critique (elle aussi quelque peu subliminale...) est d'autant plus curieuse de la part des auteurs que le courant instructionniste, qui semble bien avoir leur préférence, se réclame d'abord et avant tout d'une philosophie de l'éducation, selon laquelle l'école devrait avoir pour mission prioritaire la transmission des connaissances et des habiletés.

⁴³ <http://www.implications-philosophiques.org/implications-epistemologiques/theorie-de-la-connaissance/popper/popper-et-le-critere-de-falsifiabilite/>.

⁴⁴ La critique est juste, certes, mais elle vient s'ajouter aux autres réserves exprimées par les auteurs concernant la « théorie », qu'ils dévalorisent ainsi par rapport à une approche qui serait plus assurée parce qu'empirique (cf. point 1 *supra* p. 23).

⁴⁵ C'est là un autre exemple du « syndrome du réverbère », auquel nous avons déjà fait une première allusion p. 23.

partie inutile pour les lecteurs puisque, comme nous l'avons vu, beaucoup d'ouvrages ou articles ne sont pas référencés avec leur titre et leur localisation. Il s'agit de montrer à leurs lecteurs que leur modèle de séquence d'enseignement ne relève pas chez eux de l'empirisme vulgaire, mais qu'il a été mûrement réfléchi et conçu sur la base d'une parfaite connaissance critique des différentes options théoriques sous-jacentes à ce qu'ils appellent le « spectre pédagogique ». Dans leur discours, les auteurs du rapport mettent du coup en œuvre deux logiques contradictoires, puisqu'ils s'efforcent de minorer l'importance du débat théorique tout en prenant parti pour certaines des positions en présence (cf. au chap. 2.1.1, *supra* p. 22, le second paragraphe de mon texte sous la reproduction du second passage du rapport).

Seconde série de remarques concernant les modèles cognitifs

On trouvera cette seconde série de remarques sous la reproduction du passage présentant le modèle de séquence d'enseignement (au chapitre 2.2.2, *infra* p. 26), qu'elles concernent principalement.

2.2 Le modèle proposé d'évaluation des pratiques de classe

2.2.1 Reproduction du second passage

J'ai présenté en introduction de la 2^e partie, p. 21, la situation de ce second passage dans le plan général du rapport. Il me semble nécessaire de reproduire auparavant deux courts paragraphes antérieurs qui introduisent, en quelque sorte, ce passage que je vais analyser dans ce chapitre 2.2. La numérotation des composantes de la séquence est mienne.

Si la personne enseignante pèse, sous les réserves mentionnées, d'un certain poids dans les résultats des élèves, les méthodes utilisées ont également fait l'objet de recherches approfondies, qui conduisent à des résultats fiables. (p. 23)

[...]

Aussi est-il préférable de recenser les paramètres qui, à travers la littérature pédagogique, semblent s'imposer, quelle que soit la « philosophie » de référence. Modestes, mais précis, ils concernent donc non pas l'efficacité des enseignants, ni même celle des pratiques enseignantes en général, mais celle des séquences d'enseignement spécifiques. Si l'ambition est moins grande, les conclusions sont plus sûres. (p. 25)

[...]

Qu'est-ce qu'une séquence d'enseignement efficace ?

Le consensus qui se dessine débouche en effet sur les conclusions suivantes, peut-être temporaires, mais du moins partagées, et pas nécessairement faciles à mettre en œuvre.

Une séquence d'enseignement efficace doit :

- (1) – reposer sur des objectifs clairs : avant chaque séquence, les élèves doivent savoir le plus clairement possible ce qu'on attend d'eux et ce qu'ils devront être capables de faire à son issue ;*
- (2) – s'appuyer sur une structure explicite qui rende visible le cœur de l'apprentissage : les élèves doivent connaître à l'avance le déroulement de la séquence, les étapes qu'ils auront à franchir, les outils qu'ils utiliseront, voire les difficultés auxquelles ils seront confrontés... Ces deux premières conditions semblent s'imposer tout particulièrement pour des élèves issus de milieux dits défavorisés ;*
- (3) – débiter par une récapitulation des acquis antérieurs et une justification de leur utilité, permettant l'ancrage des connaissances nouvelles ;*
- (4) – se poursuivre par une contextualisation : concrètement, c'est à travers une situation-problème qu'une notion nouvelle sera introduite, lorsque la discipline enseignée le permet ;*
- (5) – comporter un temps d'entraînement et de répétition suffisant : la recherche conduit à souligner l'utilité, voire la nécessité, du « sur-apprentissage », l'automatisation de « routines cognitives » libérant l'esprit pour des tâches plus complexes. Cette dimension quantitative apparaît essentielle aux yeux de chercheurs, par ailleurs de sensibilités différentes ;*
- (6) – intégrer de nombreuses phases de régulation : l'enseignant doit constamment s'assurer, par des rétroactions, des questionnements, des exemples et des contre-exemples, que les élèves valident, ajustent, consolident et approfondissent leurs connaissances ;*

(7) – *comporter le temps de travail utile le plus élevé possible : il appartient à l'enseignant de préparer et d'organiser la classe de manière que les activités et les démarches qui ne contribuent pas directement aux apprentissages soient le plus réduites possibles. //*

Ces acquis débouchent, en dépit de leur apparente trivialité, sur de réelles exigences professionnelles. Ils sont susceptibles de fournir la trame d'une évaluation non pas des enseignants en tant que personnes, mais de l'efficacité des pratiques pédagogiques, dans le contexte séquentiel où les inspecteurs peuvent les observer. Ils constituent une aide importante à la détermination des critères de l'évaluation. (pp. 25-26)

2.2.2 Seconde série de remarques concernant les modèles cognitifs

Il s'agit de la seconde série de remarques annoncée au chapitre 2.1 ci-dessus, p. 25. Elle concerne les problèmes ou contradictions internes que l'on peut relever chez les auteurs entre d'une part leur présentation des différents modèles cognitifs et leur positionnement personnel, et d'autre part ce qui, dans leur modèle de séquence d'enseignement, concerne directement ou indirectement ces modèles.

– À l'analyse de ce passage, il apparaît clairement qu'à l'intérieur du modèle éclectique de David Ausubel, les auteurs privilégient l'orientation instructionniste, même si le concept clé d'« ancrage », qu'ils empruntent à cet auteur et qu'ils utilisent dans les deux passages, renvoie à l'orientation cognitive.⁴⁶ Ce qui montre cette préférence, c'est l'importance qu'ils accordent dans leur modèle de classe à l'enseignement explicite, comme il est logique de leur part, puisqu'ils ont choisi de baser l'observation-évaluation sur un modèle *observable*, celui de la séquence d'enseignement. Leur idée selon laquelle « Une séquence d'enseignement efficace doit [...] s'appuyer sur une structure explicite qui rende visible le cœur de l'apprentissage » est de ce point de vue très significative. La « structure » dont il est question est bien une structure d'enseignement. De sorte que ce qui est conçu ici comme le « cœur de l'apprentissage », ce sont les activités des élèves telles qu'elles sont déterminées par les activités d'enseignement. Or l'idée que les activités d'enseignement puissent directement non seulement provoquer, mais déterminer les processus mentaux d'apprentissage, c'est l'idée centrale de la pédagogie dite « traditionnelle », que l'on retrouve dans l'instructionnisme.

– On reste doublement perplexe en lisant, dans ce passage, que selon les auteurs « une séquence d'enseignement efficace doit [...] se poursuivre par une contextualisation : concrètement, c'est à travers une situation-problème qu'une notion nouvelle sera introduite, lorsque la discipline enseignée le permet ».

a) Le concept de « situation problème globale » était cité en effet dans le premier passage (cf. *supra*, paragraphe 3 de ce passage) comme un des concepts centraux du socioconstructivisme, que les auteurs rejetaient comme « n'a[yant] jamais fait l'objet de recherches susceptibles de le valider ». Je doute que les destinataires de ce rapport aient été en mesure de comprendre la différence subtile entre la « situation problème globale » des socioconstructivistes et la « situation-problème » telle qu'on la retrouve combinée avec l'instructionnisme, comme chez Ausubel, dans le passage suivant : « les élèves doivent connaître à l'avance le déroulement de la séquence, les étapes qu'ils auront à franchir, les outils qu'ils utiliseront, voire les difficultés auxquelles ils seront confrontés ».⁴⁷ Les auteurs du rapport devaient à leurs lecteurs non seulement

⁴⁶ Notons toutefois ce concept est utilisé de manière discutable pour justifier la « reprise » par laquelle commence le schéma de classe proposé : ce n'est pas la « récapitulation des acquis antérieurs », qui peut assurer par elle-même « l'ancrage des connaissances nouvelles », mais la relation qui va s'établir entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles. La reprise d'une séquence antérieure au début d'une séquence où seront abordées des connaissances entièrement nouvelles ne peut pas aider à un tel ancrage.

⁴⁷ Pour mes lecteurs intéressés à aller plus loin sur cette question, je signale l'excellent article de Michel FABRE, « Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème », *Revue Française de pédagogie*, n° 210, juil.-août-sept. 1997, pp. 49-58. En ligne (dernière consultation 4 septembre 2013) :

http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF120_5.pdf.

d'expliciter cette différence, mais aussi et surtout de citer les recherches concluant à l'efficacité supérieure du second type de situation-problème sur le premier.

b) Cette même phrase se termine ainsi : « c'est à travers une situation-problème qu'une notion nouvelle sera introduite, **lorsque la discipline enseignée le permet** » (je souligne). C'est bien la première fois que je vois affirmer qu'une discipline pourrait ne pas être en elle-même adaptée à un procédé pédagogique aussi reconnu en pédagogie et aussi flexible : il peut même être combiné, comme on l'a vu ci-dessus, avec l'instructionnisme... Puisque le rapport était un texte collectif, une plage supplémentaire de travail commun aurait été nécessaire aux auteurs pour convaincre l'inspecteur (ou les inspecteurs) qui ne voulai(en)t pas de ces situations-problèmes pour sa/leur discipline qu'elles pouvaient parfaitement y être mises aussi en œuvre.

– Le « sur-apprentissage », présenté comme nécessaire, renvoie en termes de théories cognitives au béhaviorisme. On peut s'étonner, de ce fait, que celui-ci n'ait pas été intégré au continuum présenté dans le premier passage (cf. chap. 2.2.1, *supra* pp. 21-22), alors qu'avec le socioconstructivisme, le constructivisme et le cognitivisme, cette théorie de l'apprentissage fait partie des quatre grandes théories cognitives généralement citées par les pédagogues.⁴⁸ Je suis encore plus étonné que l'inspecteur général d'espagnol co-signataire de ce texte, Reynald Montaigu, ait pu accepter cette mention, alors que le sur-apprentissage (*over-learning*) renvoie en didactique des langues au modèle skinnérien d'apprentissage stimulus-réponse-renforcement et aux exercices structuraux intensifs basés sur ce modèle, exercices qui ont toujours été farouchement rejetés par l'inspection d'espagnol, et qui sont tombés en désuétude depuis les années 80 dans l'enseignement des langues en général. Apparemment, il a oublié de faire de sorte que là aussi soit ajoutée la réserve « [...] lorsque la discipline le permet »...

– Les exercices visant au sur-apprentissage, et les situations-problèmes (quelles que soient les conceptions de celles-ci), renvoient à deux théories opposées de l'apprentissage. Que les uns et les autres soient simultanément préconisés par les auteurs comme complémentaires ne me semble pas critiquable, tout au contraire (cf. chap. 2.1.2, *supra* pp. 22-23). Mais si une approche éclectique, ou complexe, des modèles cognitifs est possible et même souhaitable, pourquoi n'en serait-il pas de même pour les modèles de séquence d'enseignement ? Comment peut-on justifier l'imposition d'un schéma de classe unique s'appuyant sur des modèles cognitifs opposés ? Il y a là une contradiction, dont l'explication réside à mon avis, là encore, dans le « syndrome du réverbère » (cf. le chapitre 3, *infra* p. 32, où je vais – enfin !, penseront sans doute quelques-uns de mes lecteurs... – présenter la maladie épistémologique dont souffrent ces inspecteurs).

2.2.3 Remarques concernant le modèle de séquence d'enseignement

J'ai déjà signalé au chapitre 1.4.1 concernant « Les références bibliographiques » (p. 13 et note 24, p. 13) que plusieurs affirmations de cet extrait ne sont appuyées par aucune référence bibliographique. Ce sont celles qui correspondent aux passages suivants :

- [...] les méthodes utilisées ont également fait l'objet de recherches approfondies, qui conduisent à des résultats fiables [...]
- [...] les paramètres qui, à travers la littérature pédagogique, semblent s'imposer [...]
- Le consensus qui se dessine [...]

Il y constate que « tantôt on met l'accent sur le dispositif pédagogique et la situation est alors organisée selon un objectif-possible (en fonction d'une difficulté ou d'un manque), tantôt on met l'accent sur l'analyse didactique des représentations [...] (p. 55), et il conclut : « La situation-problème se donne ainsi comme une notion complexe et ambiguë. » (p. 56)

⁴⁸ Contrairement à l'instructionnisme, sans doute parce que celui-ci n'est pas en réalité un modèle d'apprentissage basé sur une théorie cognitive d'apprentissage, mais un modèle d'enseignement basé sur une philosophie de l'éducation.

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

Je suspecte d'autant plus fortement les auteurs d'avoir voulu ainsi impressionner à peu de frais leurs lecteurs avec ces trois affirmations gratuites portant sur le même point – central dans leur texte, celui de leur modèle normatif de séquence d'enseignement –, que des recherches plus « approfondies » sur les méthodes d'enseignement ne peuvent logiquement conduire qu'à un constat plus affirmé de leur nécessaire variété et variabilité.

L'analyse de ce modèle révèle une série d'incohérences ou d'incompatibilités en ce qui concerne tant l'enseignement que l'observation-évaluation de cet enseignement :

2.2.3.1 L'enseignement

Le modèle de « séquence d'enseignement » proposé par les auteurs est un modèle à la fois unique et normatif : cf. le sous-titre « Qu'est-ce qu'un enseignement efficace ? ». Ce modèle est décrit :

– d'abord sous forme d'un « schéma de classe », c'est-à-dire d'une succession chronologique déterminée de phases différentes : cf. (1) « avant chaque séquence », (2) « à l'avance », (3) « débiter par », (4) « se poursuivre par ». Les auteurs considèrent d'ailleurs, dans le paragraphe final du passage, que ces exigences fournissent la « **trame** d'une évaluation » (je souligne), concept qui intègre la dimension chronologique, contrairement au concept habituel de « grille » ; cf. aussi leur expression de « contexte **séquentiel** » de l'observation (je souligne).

– ensuite sous forme de composantes pratiques : ce schéma de classe doit « comporter un temps d'entraînement et de répétition suffisant » (5), « intégrer de nombreuses phases de régulation » (6), « comporter un temps de travail utile le plus élevé possible » (7).

Il y a au moins une cohérence forte dans ce rapport, et c'est dans l'imposition autoritaire, par l'inspection, d'un modèle d'enseignement directif.⁴⁹

Mais pour le reste, il est véritablement *hallucinant*, non seulement pour un pédagogue ou un didacticien, mais, j'en suis persuadé, pour tout enseignant ayant un minimum d'expérience professionnelle, de voir ainsi proposer officiellement (et au ministre de l'Éducation nationale !) un tel modèle aussi précis et normatif comme le seul efficace pour tout l'enseignement scolaire à tous niveaux (de la classe maternelle à la classe terminale !) dans toutes les disciplines de toutes les filières et pour tous les élèves. « On croit rêver ! », selon l'expression consacrée qui me vient immédiatement à l'esprit. Ces quatre inspecteurs généraux sont-ils à ce point inconscients qu'ils ne se rendent pas compte qu'ils se déconsidèrent ainsi aux yeux de toute l'Éducation nationale et se tournent en ridicule aux yeux de tous – et même, j'en suis persuadé, aux yeux d'un certain nombre de leurs pairs ?

Exiger, en tant qu'inspecteurs ayant autorité hiérarchique, de voir en inspection une séquence de classe définie construite de telle ou telle manière parce qu'elle leur permet d'observer et de contrôler certains éléments qui leur paraissent indispensables est une chose – ils ont décidé que ce type de séquence est la seule efficace pour l'inspection : c'est leur droit et leur responsabilité – ; mais présenter cette même séquence de classe comme la seule efficace pour l'enseignement est tout autre chose, et c'est ce passage de la première à la seconde qui est invraisemblable, tellement il est incongru : il ne peut s'expliquer à mon avis que comme l'effet pervers d'un véritable délire auto-justificateur de pouvoir. Les auteurs parlent de « l'apparente

⁴⁹ Notons au passage que les auteurs reprennent, pour définir la liberté de l'enseignant, le passage d'un texte officiel qui fournit un bel exemple d'énoncé paradoxal caractéristique de la langue de bois ministérielle, où ce qui est affirmé l'est avec une réserve si forte qu'il en est nié : « La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. Le conseil pédagogique ne peut porter atteinte à cette liberté. » (L. 912.1-1) (cité pp. 7-8) Ce qui est dit là en réalité, c'est que ni les enseignants ni le conseil pédagogique ni peuvent aller contre les directives officielles.

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

trivialité » de leurs propositions (dernier paragraphe du passage) ; ce que je constate, pour ma part, c'est leur évidente stupidité.

À côté de la critique première de cette énormité, les autres remarques qui me semblent s'imposer sur ce passage pourront paraître mineures, alors qu'elles sont tout aussi importantes :

a) La séquence d'enseignement ainsi conçue, et présentée comme un modèle unique d'évaluation imposé par l'inspection, est incompatible avec ce qui est écrit par ailleurs dans ce rapport :

*Une évolution du système d'évaluation de personnels ne peut se concevoir sans les acteurs concernés et, plus particulièrement, sans les sujets de l'évaluation. Il ne s'agit pas seulement d'une affirmation de bon sens, ni d'une référence conjoncturelle à la démarche d'élaboration du décret du 7 mai 2012, mais du **constat opéré par des chercheurs en gestion des ressources humaines**. (p. 39, je souligne)*

Cette citation est extraite du chapitre 3.1.3 intitulé « Entreprendre une démarche concertée » (p. 38), où l'on trouve aussi les expressions « ressources humaines disponibles » (p. 38) et « acceptabilité sociale » (p. 39). Il a certainement été rédigé par l'inspectrice d'économie et gestion : comme nous l'avons vu pour les modèles cognitifs, une partie des contradictions de ce texte vient du fait que certains passages ont été rédigés ou certaines mentions faites séparément par tel ou tel co-auteur, sans qu'ils aient ensuite effectué en commun la mise en cohérence minimale de l'ensemble de leur texte.

b) La séquence d'enseignement ainsi conçue est incompatible avec les exigences de la différenciation pédagogique, indispensable dans les classes, et par ailleurs recommandée dans les textes officiels. Lorsque les auteurs, par exemple, écrivent que cette séquence doit...

[...] – comporter le temps de travail utile le plus élevé possible : il appartient à l'enseignant de préparer et d'organiser la classe de manière que les activités et les démarches qui ne contribuent pas directement aux apprentissages soient le plus réduites possibles (paragraphe 5),

on voit bien que ce qu'ils proposent, c'est un rythme d'enseignement constamment soutenu, alors que tous les élèves ont besoin de variations de rythmes, et même de pauses, et que chacun apprend à son propre rythme : que font là les auteurs des besoins des « élèves en difficultés », auxquels ils faisaient allusion plus haut d'une manière qui du coup peut paraître démagogique ?

Notons que l'on retrouve dans ce paragraphe l'idée d'une détermination étroite des apprentissages par l'enseignement (cf. « [...] les activités et les démarches qui ne contribuent pas **directement** aux apprentissages [...] » (je souligne), caractéristique d'une pédagogie traditionnelle que l'on n'attendait pas chez des personnes qui se prétendent des « experts » en pédagogie. La mise en relation des processus d'apprentissage et d'enseignement est par nature d'une grande complexité. Il y a près de 30 ans, André de Péretti proposait comme l'un des éléments possibles d'un « fondement théorique de la pédagogie différenciée » la loi dite de « variété requise » du cybernéticien William Ross Ashby, qu'il énonçait ainsi :

Dans un système hypercomplexe [la classe], le sous-système [l'enseignant] qui assure la régulation des demandes, des rapports et plus généralement des problèmes d'ajustement ou de fonctionnement, doit disposer d'une variété de réponses ou de solutions au moins égale à la variété des besoins et des problèmes du système ou de ses sous-groupements : si la variété des solutions et des relations offertes est insuffisante, le sous-système fonctionne comme réducteur et non plus comme régulateur ; il entraîne des blocages et des ruptures qui favorisent les effets pervers du système. (p. 9)⁵⁰

⁵⁰ André DE PÉRETTI : « Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée », *Les Amis de Sèvres* [revue du CIEP de Sèvres], n° 1, mars 1985, pp. 5-35. Beaucoup de pédagogues des pays du Nord de l'Europe considèrent fort justement qu'il est et sera toujours impossible à un enseignant de connaître en temps réel tous les besoins et problèmes de chacun de ses élèves, et que par conséquent la

Ce texte pourra paraître très « théorique », mais les « blocages » et « ruptures » qu'entraîne la volonté d'imposer à tous les élèves les mêmes processus d'apprentissage (et en même temps !) sont bien réels et bien concrets.

c) La séquence d'enseignement ainsi conçue est incompatible avec le soutien à l'innovation, que le ministère veut impulser fortement chez les enseignants, et dont on retrouve d'ailleurs des échos dans le rapport lui-même :

Les écrits issus de l'évaluation

*Le rapport d'inspection, dans sa forme actuelle, devrait être revu dans son contenu et ses usages afin d'être plus utile à l'amélioration de la qualité de l'enseignement par les informations qu'il apporte, d'une part à l'enseignant évalué, à son chef d'établissement, à son conseiller pédagogique (dans le premier degré), d'autre part, dans le cadre d'une remontée d'information, **en dégagant les innovations**, les difficultés, utiles à l'évaluation des enseignements. (p. 19, je souligne)*

*D'autres comportements professionnels [attendus] participent à la qualité et à la dynamique de l'exercice du métier. On peut ranger dans cet ensemble : l'engagement, décisif pour la réussite des enseignements, l'autoformation et l'ouverture à la formation continue ; la pratique réflexive, **l'expérimentation de pratiques nouvelles**, les relations avec les familles et les partenaires de l'établissement. (p. 44, je souligne)*

À qui fera-t-on croire que la séquence d'enseignement modèle que les auteurs veulent ainsi imposer favorise « l'expérimentation de pratiques nouvelles » ?

d) Enfin, *last but not least*, la séquence d'enseignement ainsi conçue est incompatible avec les finalités de la formation des élèves telles qu'ils apparaissent fortement rappelées dans tous les textes officiels, à commencer par le « socle de compétences » de l'enseignement obligatoire : la septième compétence, transversale à toutes les disciplines, est « l'autonomie et l'initiative » :

Compétence n° 7 (B), L'esprit d'initiative, Capacités :

Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir :

- définir une démarche adaptée au projet ;
- trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ;
- prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ;
- prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ;
- déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités.

Cette compétence ne peut être travaillée que dans le cadre, précisément, de la pédagogie de projet, qui se situe à l'exact opposé de la pédagogie directive proposée dans le modèle de séquence d'enseignement du rapport. Vis-à-vis des enseignants, les inspecteurs sont des fonctionnaires d'autorité, mais ils sont eux-mêmes soumis aux orientations ministérielles : les quatre inspecteurs généraux auteurs de ce rapport se dispensent ainsi eux-mêmes du principe d'obéissance dont ils demandent le respect aux enseignants.

meilleure chose que puisse faire un enseignant est de proposer à des élèves des séquences d'apprentissage autonome, au cours desquelles l'enseignant n'interviendra avec ses aides et guidages qu'en fonction des demandes : au concept français de « pédagogie différenciée » correspond chez eux celui d'« *open learning* », « *offenes lernen* ». Cf. Puren Christian, « La pédagogie différenciée en classe de langue : les leçons d'un programme de coopération européenne », pp. 57-65 in : *Didactique de l'espagnol (2) : De l'Université à l'IUFM : quelles continuités en matière de formation professionnelle des enseignants d'espagnol ? Actes des « Journées angevines »*. Université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire, « Collections/Ressources » n° 5, avril 2002, 81 p. L'ouvrage avec cet article est disponible en ligne :

http://www.iufm.univ-nantes.fr/74672153/0/fiche_pagelibre/&RH=12259661541892002d.Pedagogie_differenciee.pdf.

2.2.3.2 L'observation-évaluation

Toutes les critiques que l'on peut adresser au modèle de séquence d'enseignement (cf. le chapitre ci-dessus 2.2.3.1) s'appliquent bien sûr intégralement au modèle d'observation-évaluation, puisqu'il s'agit du même modèle : cette séquence d'enseignement peut, selon les auteurs du rapport, « fournir la trame d'une évaluation [...] des pratiques pédagogiques ». Je ne ferai ici qu'une seule remarque complémentaire, qui concerne spécifiquement le modèle d'observation-évaluation.

Les auteurs reprennent à leur compte, p. 13, l'idée de Xavier ALBANEL selon laquelle l'objectif de l'observation-évaluation est de parvenir à « une appréciation qualitative d'une situation par définition **inédite** » (je souligne ; cf. la reproduction du paragraphe correspondant *supra* pp. 17-18). Or toute la conception du modèle de séquence d'enseignement que les auteurs du rapport considèrent comme le modèle de l'observation-évaluation vise à la normaliser, c'est-à-dire à en réduire l'originalité.

Le cœur de compétence d'un enseignant est, indissociablement, la capacité d'appliquer certains principes généraux, et celle de ne pas les appliquer ou d'appliquer des principes différents et même opposés lorsque la situation l'exige. C'est pour cette raison que dans le patrimoine méthodologique que les enseignants ont historiquement accumulé, toutes disciplines confondues, on trouve des modèles cognitifs différents et opposés (cf. *supra* note 40, p. 23) ; pour cette raison encore que toutes les méthodes disponibles se présentent par paires antagonistes : analytique/synthétique, déductive/inductive, onomasiologique/sémasiologique, etc.⁵¹ Si je reprends le principe de la reprise initiale de la séquence antérieure en début de toute nouvelle séquence, présenté comme obligatoire par les auteurs du rapport, il me vient immédiatement à l'esprit de nombreux cas où l'enseignant pourra décider de ne pas la faire faire :

- lorsqu'il commencera en salle informatique une activité toute différente de l'activité précédente réalisée dans une salle « ordinaire » ;
- lorsqu'il commencera par une mise au point concernant la discipline, à la suite d'une heure de classe où les élèves ont eu un comportement particulièrement agité ;
- lorsqu'il proposera un tout nouveau projet après le bilan du projet antérieur, effectué lors de la classe précédente ;
- lorsqu'il remettra des copies de bac blanc ;
- au retour de vacances scolaires ;
- le jour prévu depuis longtemps pour des exposés de groupe ;
- lorsque la classe recevra un invité extérieur dans le cadre d'un projet.

Je laisse à mes lecteurs le soin de poursuivre la liste, qui ne sera jamais exhaustive.

Bref, les enseignants vont toujours en principe faire effectuer par les élèves, en début de séquence, une reprise de la séquence précédente, sauf dans tous les cas où ils auront jugé en toute compétence, autonomie et responsabilité professionnelles, (1) qu'il n'y a rien à reprendre, (2) qu'il ne faut surtout pas reprendre, ou encore (3) qu'il est plus urgent, plus important ou plus adéquat de faire autre chose. C'est dans la mesure où il possède et met en œuvre cette capacité de juger du caractère exceptionnel de certaines situations d'enseignement-apprentissage et de leur apporter les réponses adaptées que l'enseignant est un professionnel expert, et on comprend du coup pourquoi les auteurs de ce rapport ne lui accordent jamais cette qualité.

⁵¹ Cf. le « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », où j'illustre ces couples antagonistes de « méthodes » (dans le sens d'unité minimale de cohérence méthodologique, comme le sème est l'unité minimale de cohérence sémantique) en didactique des langues : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/>.

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

On retrouve d'ailleurs cette idée dans le rapport, à la note de bas de page n° 66, à propos du « bilan professionnel » rédigé par les enseignants eux-mêmes, qui est proposé comme un élément souhaitable du système global d'évaluation :

Il [l'enseignant] peut éventuellement choisir de présenter la manière dont il répond à des « situations professionnelles critiques », notion qui fait référence à une classification des situations de travail. Une situation de travail critique intègre une urgence, l'inattendu, de forts enjeux, de la complexité, situation à laquelle il s'agit de « faire face ». (Samurçay) (p. 45)

Mais il s'agit certainement, là encore, d'un passage rédigé et assumé par la seule inspectrice d'économie et gestion.

Conclusion de la seconde partie

Ce rapport donne vraiment l'impression que pour ses auteurs, les enseignants et leurs formateurs sont des exécutants, les pédagogues et didacticiens, des « théoriciens », les seuls experts capables d'évaluer et de conseiller les enseignants étant les inspecteurs. Ils écrivent en introduction de leur texte que « ce qui a compté à [leurs] yeux a moins été le caractère radical de telle ou telle préconisation que le respect de ce qu'est le cœur du métier d'enseignant et la possibilité d'améliorer les choses » (p. 4), mais ils ont de ce cœur du métier d'enseignant, et de leur propre cœur de métier, l'observation-inspection, les conceptions les plus régressives que l'on puisse imaginer, et ils ne donnent pas l'impression de respecter les enseignants eux-mêmes.

Dans un article au vitriol intitulé « Les inspecteurs de l'Éducation Nationale : Un grand corps malade », Pierre FRACKOWIAK, Inspecteur honoraire de l'Éducation Nationale, écrivait en 2010 ceci :⁵²

L'image du corps, son impact, sa crédibilité sont devenus si faibles que bien des spécialistes s'interrogent sur son avenir et se demandent même si les mesures prises depuis quelques années, mettant les inspecteurs sciemment dans les pires difficultés de leur histoire, ne sont pas inscrites dans la perspective d'une mort annoncée, parfaitement cohérente avec le contexte de réduction de la dépense publique et de libéralisation du système. Ils sont malheureusement les seuls à ne pas s'en rendre compte et à « faire semblant » en avalant, parfois goulument, toutes les couleuvres. La suppression de leur formation initiale, les conditions de leur recrutement qui n'a aujourd'hui plus rien à voir avec toute idée de concours républicain, l'introduction du mérite dans leur rémunération, le mépris avec lequel ils sont considérés dans les séminaires inter académiques où ils sont ouvertement traités comme des valets ou des exécutants interdits de pensée, faux experts jamais consultés, producteurs de milliers de rapports ignorés de l'institution, rendent leur position infiniment moins confortable encore qu'en 2003.

Ce rapport ne risque certainement pas d'améliorer leur image. Mais il permet, sur la base de l'examen de quatre patients – les quatre auteurs de ce rapport – d'affirmer qu'il s'agit d'une maladie de cœur. Comme nous allons le voir maintenant dans le chapitre suivant, il est même possible d'affiner encore le diagnostic : il s'agit du « syndrome du réverbère ».

3. La « maladie de cœur » de l'inspection : le syndrome du réverbère

On connaît cette histoire comique où quelqu'un qui a perdu ses clefs les cherche de nuit sous un réverbère parce que c'est seulement là qu'il y a de la lumière. J'en ai entendu deux versions ; elles mettent toutes deux en scène des ivrognes de retour d'une soirée arrosée, l'un qui cherche à quatre pattes ses clefs de voiture sous le réverbère d'un parking, l'autre les clefs de sa maison sous le réverbère devant chez lui. La blague a aussi valeur de fable épistémologique lorsqu'elle est utilisée pour se moquer d'un biais qui guette tout chercheur, qui consiste à croire que ce qu'il a découvert est toute la réalité en elle-même, alors que c'est uniquement ce que sa position, sa perspective et ses outils l'ont amené à regarder et lui ont permis d'observer.

⁵² Pierre FRACKOWIAK, « Les inspecteurs de l'Éducation Nationale : Un grand corps malade » http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/02/Frackowiak_inspecteursEducNat.aspx (dernière consultation 26 septembre 2013).

C'est exactement de ce biais dont sont victimes les auteurs de ce rapport concernant l'évaluation-inspection, qui considèrent que la compétence professionnelle réelle d'un enseignant correspond précisément ce qu'ils peuvent connaître en une heure de visite de classe. Pour cela, consciemment ou inconsciemment, ils sont amenés à réduire cette compétence à cette connaissance :

– J'ai déjà signalé précédemment deux symptômes de ce syndrome du réverbère : le choix du paradigme d'optimisation pour gérer la relation entre théories et modèles en pédagogie et en didactique, qui leur était indispensable pour paraître donner un étayage théorique au modèle de séquence d'enseignement et d'inspection qu'ils voulaient unique et normatif (chap. 2.1.2, *supra* p. 23) ; et l'imposition d'un schéma de classe unique appuyé paradoxalement sur des modèles cognitifs opposés (chap. 2.2.2, *supra* p. 27).

– Si leur modèle d'enseignement est très directif, uniquement centré sur l'enseignement, c'est parce qu'il s'agit d'un modèle d'évaluation de l'enseignant : pour justifier qu'ils évaluent malgré tout l'efficacité des apprentissages, ils ont besoin de l'idée, que j'ai notée à deux reprises dans mon analyse (p. 26 et p. 29), d'une détermination étroite des apprentissages par l'enseignement.

– Si les auteurs du rapport écartent le constructivisme, c'est sans doute moins par choix théorique qu'en raison des contraintes liées à l'observation-inspection d'une séquence d'enseignement, ce modèle cognitif obligeant à tenir compte de l'apprentissage et ouvrant sur l'extérieur de la salle de classe, comme l'explique Philippe PERRENOUD :

Pour développer des compétences, il faut avant tout travailler par problèmes et par projets, donc proposer des tâches complexes, des défis, qui incitent les élèves à mobiliser leurs acquis et dans une certaine mesure à les compléter. Cela suppose une pédagogie active, coopérative, ouverte sur la cité ou le village. Le professeur doit cesser de penser que donner des cours est au cœur du métier ! Enseigner, aujourd'hui, devrait consister à concevoir, mettre en place et réguler des situations d'apprentissage, en suivant les principes des pédagogies actives constructivistes.⁵³

– Si les auteurs du rapport proposent un modèle d'enseignement explicite (cf. : « Une séquence d'enseignement efficace doit [...] s'appuyer sur une structure explicite qui rende visible le cœur de l'apprentissage : les élèves doivent connaître à l'avance le déroulement de la séquence, les étapes qu'ils auront à franchir, les outils qu'ils utiliseront, voire les difficultés auxquelles ils seront confrontés »), c'est parce qu'ils veulent pouvoir évaluer non seulement ce qu'a fait l'enseignant, mais ce qu'il se proposait de faire, et la relation entre les deux.

– S'ils écartent les modèles cognitifs au profit de « paramètres [...] modestes, mais précis, [qui] concernent donc non pas l'efficacité des enseignants, ni même celle des pratiques enseignantes en général, mais celle des séquences d'enseignement spécifiques » (p. 25), c'est parce qu'ils se limitent à ce qu'ils peuvent eux-mêmes directement observer. Lorsqu'ils écrivent, à la suite : « Si l'ambition est moins grande, les conclusions sont plus sûres », cette modestie soudaine de la part d'« experts » auto-déclarés s'explique aisément par le fait que ce sont les paramètres qui leur permettent de conclure seuls ; ce qui nous laisse d'ailleurs mal présager de leur conception de l'entretien suivant l'observation, qui n'est sûrement pas celle d'une « évaluation partagée ».

– S'ils considèrent que la séquence d'enseignement doit « comporter le temps de travail utile le plus élevé possible », c'est tout simplement parce qu'ils veulent en voir le plus possible, et des activités les plus variées possible, dans le temps très limité de leur observation. Nous avons vu que certains inspecteurs en viennent même à considérer qu'ils peuvent évaluer un enseignant en beaucoup moins de temps qu'une heure de visite d'inspection : cf. *supra* p. 18

⁵³ « Construire des compétences », Entretien avec Philippe Perrenoud. Propos recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini (dernière consultation 26 septembre 2013), http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html.

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

la déclaration d'un inspecteur cité par Albanel : « Avec l'expérience, j'arrive à voir dès les premières minutes s'il y a un problème. Je jauge rapidement le niveau d'un professeur. »

– S'ils exigent que la séquence de classe commence par la reprise de la séquence antérieure, c'est parce que c'est pour eux, qui n'observent qu'une séquence isolée (voire seulement la « séance » correspondant à la première partie d'une séquence isolée), le seul moyen d'extrapoler quelques informations concernant le continuum du processus d'enseignement, et les acquisitions des élèves.

On peut parfaitement comprendre qu'un inspecteur ne veuille pas assister à un exposé fait par des élèves ou à une correction de copies, séquences moins directement et plus difficilement interprétables en termes de pratiques d'enseignement. Mais c'est une chose que de proposer un modèle de séquence parce qu'il leur permet à eux de faire le mieux possible leur métier d'observateurs-évaluateurs, et tout autre chose de considérer que c'est aussi la manière pour les enseignants de faire le mieux possible leur métier d'enseignants. Le passage d'une chose à l'autre relève très précisément du syndrome du réverbère : les inspecteurs ne disposent que d'un certain éclairage sur certaines pratiques limitées d'enseignement, et c'est dans ces pratiques qu'ils veulent à tout prix trouver les clefs de leur évaluation, celles qui ouvrent sur l'appréciation de l'efficacité de la séquence à partir de la séance observée.

Le syndrome du réverbère apparaît d'ailleurs clairement sous la plume des auteurs eux-mêmes, lorsqu'ils écrivent, à propos de leurs critères d'observation, qu'« ils sont susceptibles de fournir la trame d'une évaluation non pas des enseignants en tant que personnes, mais de l'efficacité des pratiques pédagogiques, **dans le contexte séquentiel où les inspecteurs peuvent les observer** » (p. 26, je souligne) : ce qu'ils présentent ainsi abusivement comme des « acquis » de la recherche est en réalité ce dont ils ont besoin pour justifier leur conception de l'observation-évaluation dans les conditions où ils doivent la réaliser.

Conclusion générale

Je conclurai par un retour au contexte, à savoir l'actualité de la formation des enseignants. Le ministre Vincent Peillon, comme on l'a vu dans l'introduction de la première partie, veut donner à l'inspection un rôle de tout premier plan dans la conception et la mise en œuvre de la formation initiale des enseignants dans les nouvelles Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ). Il veut en même temps, comme c'est dans la logique de la « mastérisation », en faire une formation de niveau universitaire :

[Dans les ÉSPÉ, les étudiants] recevront une formation articulant des enseignements théoriques et pratiques, des stages d'observation ou de pratique accompagnée et de véritables périodes d'alternance, et pourront ainsi entrer de manière progressive dans le métier. Ils apprendront aussi à développer des méthodes pédagogiques innovantes grâce à un lien permanent avec la recherche et à une ouverture à l'international.⁵⁴

Or s'il y a bien une conclusion qui se dégage à l'analyse de ce rapport, c'est que la conception que les auteurs ont de leur métier d'inspecteur et du métier des enseignants est à mille lieues des exigences de l'innovation, de la recherche et des standards internationaux. L'écart entre ces exigences et le modèle de séquence de classe qu'ils proposent ici est – je pèse mes mots – véritablement grotesque.

⁵⁴ « ÉSPÉ : L'ambition de la réforme ». [...] « Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale, et Geneviève Fioraso, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, ont présenté les futures Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), lundi 1er juillet 2013 à l'université de Lyon 1 ». <http://www.education.gouv.fr/cid72795/espe-l-ambition-de-la-reforme.html> (dernière consultation 06 septembre 2013)

Christian Puren, « Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère »

Dans un article intitulé « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle », Claude LESSARD et Raymond BOURDONCLE écrivent très justement :⁵⁵

En effet, si la pédagogie entre à l'université, c'est qu'elle accepte de se transformer en sciences de l'éducation, c'est-à-dire de passer d'un ensemble de discours fortement prescriptifs et pragmatiques à un champ pluridisciplinaire soumis aux méthodes de production de connaissance des disciplines [...]. (p. 140)

Le ministre Vincent Peillon est sûrement conscient qu'en seconde année d'ÉSPÉ, comme ce fut le cas en seconde année d'IUFM tout au long des années 1990-2000, le modèle d'inspection influencera forcément et fortement aussi bien les demandes de formation des enseignants-stagiaires que les pratiques de formation des tuteurs sur le terrain. Je compte lui envoyer ma présente analyse, en espérant qu'elle lui parvienne et qu'il la lise, parce que si cet effet de modèle vient à être encore renforcé du fait de la participation directe des inspecteurs à la conception des modules de formation en ÉSPÉ, et d'une participation sur la base des conceptions que les auteurs de ce rapport ont d'une « séquence d'enseignement efficace », c'est pour la formation des enseignants-stagiaires l'assurance d'un scénario catastrophe. Il faut souhaiter que ce rapport ne reflète pas du tout l'avis de tous les inspecteurs généraux, ni surtout de la plupart des IA-IPR, qui devront intervenir en permanence dans les ÉSPÉ, mais il serait vraiment nécessaire que le ministre s'en assure.

La revue en ligne *VousNousIls, l'e-mag de l'éducation* a publié dans son numéro du 9 septembre dernier l'information suivante :⁵⁶

Refondation de l'école : rôle majeur des inspections générales pour sa mise en œuvre

Vincent Peillon a transmis mercredi 4 septembre aux inspecteurs généraux leur programme de travail pour l'année 2013-2014, indique l'AEF. Leur rôle sera majeur.

Le ministre de l'Éducation nationale compte beaucoup sur les inspections générales pour la mise en place de la loi de refondation de l'école. Dans le texte qu'il leur a adressé, Vincent Peillon indique en effet souhaiter de leur part « une présence forte sur le terrain » et vouloir s'appuyer sur leur « magistère intellectuel et moral ».

Eh bien, bonne chance, Monsieur le Ministre : au vu de ce rapport, il va vous en falloir beaucoup, en effet, pour réussir la refondation de l'école sans refondation de l'inspection.

Christian Puren
Castillon-en-Couserans, le 26 septembre 2013

⁵⁵ Claude LESSARD, Raymond BOURDONCLE, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie* n° 130, Paris : INRP, 2002, pp. 131-153. Disponible en ligne (dernière consultation 26 septembre 2013) : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2002_num_139_1_2889.

⁵⁶ *VousNousIls, l'e-mag de l'éducation*, « Refondation de l'école : rôle majeur des inspections générales pour sa mise en œuvre », <http://www.vousnousils.fr/2013/09/09/refondation-de-lecole-role-majeur-des-inspections-generales-pour-sa-mise-en-oeuvre-550073>, 09.09.2013. J'ai déjà noté en note 5, *supra* p. 3, la même demande faite plus tôt par le ministre aux IPR-IA, le 17 mai 2013.