

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS AU CRIBLE DU RAPPORT D'INSPECTION

Marie-Michèle Cauterman
Collège Debeyre, Marquette-lez-Lille
Bertrand Daunay
Université Charles de Gaulle – Lille 3, équipe Théodile

Un métier ne se définit pas seulement par ce que vivent ceux qui l'exercent, mais aussi par le discours que tiennent sur lui ceux qui ne l'exercent pas... Enseigner – enseigner le français particulièrement d'ailleurs (tant prolifèrent les paroles sur ce métier socialement sensible) – c'est aussi affronter le discours des autres : les élèves, les parents, les journalistes, les politiques, les formateurs, les chercheurs et... la hiérarchie. C'est ce dernier discours que nous voulons évoquer ici, ou plutôt l'une de ses formes les plus importantes, le discours de l'inspection.

Nous ne discuterons pas ici du bien-fondé de l'inspection : notre position, somme toute très sage ou, plutôt, très républicaine, revient à admettre la règle que tout fonctionnaire est amené à rendre des comptes à l'État de son travail¹. La

1. Par ailleurs, comme le dit le recteur Jean-Marc Monteil (1999) : « Nos sociétés n'étant pas particulièrement vouées aux déclin des hiérarchies, au moins fonctionnelles, le jugement en demeure la clef de voûte »... Le texte officiel qui régit l'inspection, encore en vigueur malgré quelques aménagements ultérieurs, est la note de service n° 83-512 du 13 décembre 1983 (BO n° 46 du 22 décembre 1983). On trouve une liste exhaustive des textes dessinant le cadre réglementaire de l'inspection (ainsi que quelques autres indications bibliographiques) sur le site de l'ESEN :

question qui se pose est de savoir comment évaluer ce travail... Là commence une série de difficultés, qui concernent précisément ce que ce numéro de *Recherches* tente de cerner : le métier d'enseignant de français. En effet, le discours d'inspection construit une image du métier, à la fois collectivement (l'inspection, comme émanation de l'administration centrale, dit les normes du métier²) et individuellement (c'est dans le rapport personnel à l'enseignant que le discours se réalise effectivement et se donne à entendre).

C'est une facette bien précise de ce discours que nous nous proposons d'examiner : le rapport d'inspection, dans le premier comme dans le second degré³. Ce choix de réduire l'analyse au discours écrit de l'inspection s'explique aisément par la facilité du recueil d'un tel corpus : il est plus difficile d'enregistrer des entretiens entre un enseignant et un inspecteur⁴. Pourtant, on sait bien, par l'expérience, que c'est dans ces discours oraux que se dit parfois l'essentiel, parfois aussi le meilleur ou... le pire. Par exemple, combien d'enseignants ont vécu avec désappointement l'écart entre un entretien riche et efficace, parce que formateur, et un écrit positif certes, mais affadi, du fait qu'il obéit à une rhétorique contraignant le discours ; inversement, combien d'enseignants se sont trouvés dépossédés de possibles moyens d'action en constatant la différence entre un entretien qui aurait permis d'engager des poursuites judiciaires s'il avait été enregistré et le rapport écrit, plus neutre, en tout cas délesté de ce qui était inadmissible à l'oral ! On sait aussi que si l'inspection est un moment critique et souvent critiqué du métier d'enseignant, ce n'est pas à cause de la trace écrite qu'elle laisse, laquelle est au contraire mise à distance, temporellement comme affectivement ; c'est tout ce qui précède cette trace qui est problématique, parce que source d'angoisse souvent : la « visite » et l'entretien, deux moments que beaucoup d'enseignants vivent mal, notamment parce que ce qui en ressort essentiellement est un rapport de pouvoir –

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/evaluation/evaluation-des-personnels/> (dernière consultation le 13 novembre 2007).

2. C'est ce qui motive certaines études théoriques sur les rapports d'inspection, quand elles cherchent à y trouver les traces d'une conception des pratiques légitimes d'enseignement : cf. les articles parus dans la *Revue française de pédagogie*, de Si Moussa (2000) pour le primaire et de Poggi, Wallian, Musard (2006) pour le secondaire (en EPS). C'est aussi ce qui explique l'usage, dans une logique non scientifique mais prescriptive, des rapports d'inspection par l'inspection générale, pour donner une image de la pratique effective des enseignants sur tel ou tel aspect de leur métier – alors que les choix méthodologiques et la tonalité de tels rapports généraux sont souvent contestables : pour une analyse critique, cf. Daunay (2000).
3. Cela pose ici un problème inhérent à la différence des corps d'enseignants concernés : l'instituteur ou le professeur d'école est polyvalent et ce n'est pas le métier d'*enseignant de français* qui est *seul* évalué, contrairement au secondaire. Mais cette différence s'estompe quand on envisage que, même dans le secondaire, le métier d'enseignant de français touche parfois à bien d'autres choses que le « français »... On le verra plus loin.
4. Ou encore les discours tenus par des inspecteurs sur les enseignants dans des situations professionnelles diverses (réunions, formations, journées d'étude). Il n'est pas rare que des inspecteurs croient devoir tenir un discours sur « les » enseignants – en général sur ce qu'ils sont censés ne pas savoir faire... – en vue de la conception d'un plan de formation ou dans le cadre d'une réflexion sur tel ou tel aspect du métier.

parfois, au demeurant, mis en scène très explicitement par le détenteur du pouvoir⁵...

Notre corpus a été constitué de façon « spontanée », c'est-à-dire sans souci d'une représentativité *a priori* : nous avons simplement demandé aux enseignants que nous connaissions de nous donner leurs rapports d'inspection, en leur signalant notre intention d'écrire un article sur la question. Nous avons recueilli ainsi 59 rapports, issus essentiellement mais pas exclusivement de l'Académie de Lille, de 1973 à 2007⁶. Inutile de dire qu'avec un tel échantillon, nous ne nous risquerons pas à des généralisations : nous ne ferons que nous interroger sur la manière dont ces rapports disent quelque chose du métier d'enseignant tel qu'il est vu par les inspecteurs concernés. Nous n'avons pas entrepris une étude quantitative qui nous aurait permis de déterminer un certain nombre de variables déterminant le jugement des inspecteurs ou de préciser l'importance de tel ou tel critère objectif dans les appréciations des inspecteurs⁷.

Notre approche sera critique, mais pas négative : non par souci de ménager l'une des instances hiérarchiques de l'Éducation Nationale⁸, mais parce que notre but est d'apporter une petite contribution à la réflexion sur le métier d'enseignant, par l'analyse d'un genre de discours qui en relève, non seulement parce qu'il modélise, comme on l'a dit, une certaine image du métier (le métier « institué », en quelque sorte) mais encore parce qu'il n'est que rarement anodin dans le métier « vécu » de l'enseignant, qui voit peu ses inspecteurs, mais ne leur accorde pas souvent une place mineure⁹...

-
5. Cf. Patrice Ranjard (1984, p. 39) : « Le pouvoir-faire réel d'un inspecteur, s'il n'est pas nul, n'est pas considérable. Le personnage de "Monsieur l'inspecteur" tire en réalité l'essentiel de son pouvoir du jeu du phénomène autorité, de l'inhibition que ressentent les enseignants devant lui, de leur lutte vaine pour essayer de ne pas se laisser impressionner, lutte qui se solde par des alternances de soumission et de révolte. »
 6. Nous avons eu accès aussi à deux cahiers d'instituteurs, où se trouvaient recopiés intégralement leurs rapports d'inspection de 1934 à 1966. Nous n'en avons pas tenu compte, car leur analyse aurait dû prendre sa place dans une étude historique, trop peu informée finalement. Mais nous avons au moins pu observer que le genre du rapport d'inspection semble avoir peu évolué et que nombre de remarques que nous ferons dans cet article auraient pu être illustrées par ces rapports anciens.
 7. Alors que c'est le parti qu'ont pris les auteurs des deux articles déjà cités et qui seront mis à contribution à plusieurs reprises : Si Moussa (2000) et Poggi, Wallian, Musard (2006).
 8. La tonalité était autre naguère, quand le militantisme (syndical ou pédagogique) voyait dans les rapports d'inspection le signe d'un pouvoir à contester (pour une simple illustration, cf. Cubells, Laplace, Mesguen, 1977, qui analysaient leurs rapports d'inspection dans *Le français aujourd'hui*).
 9. Cf. Ranjard, cité plus haut (note 5). Le rapport Chassard, Jeanbrau (2002) écrit comme titre d'un chapitre : « L'inspection : une épreuve infantilisante et aléatoire », perception assez largement partagée par les enseignants qu'ils ont entendus en entretiens. Nicole Mosconi et Nicole Heideiger (2003, p. 45 sq.) notent, à propos de l'inspection dans le primaire : « Cette relation entre un/e subordonné/e et son/sa supérieur/e hiérarchique entraîne chez les enseignant/es des phénomènes psychoaffectifs qui débordent largement son aspect fonctionnel. Toute observation d'une salle des maître/sses, un jour d'inspection, permet de constater des sentiments qu'on peut considérer comme disproportionnés au regard de l'enjeu professionnel véritable ». Leur analyse porte plus particulièrement sur les relations entre des femmes enseignantes et des hommes inspecteurs (sexes

UNE RHÉTORIQUE CONTRAINTE

La forme ordinaire d'un rapport

Un rapport d'inspection standard du second degré comporte le plus souvent une page composée de deux à cinq paragraphes. On y trouve généralement quatre parties plus ou moins développées selon les inspecteurs ou les situations, mais toujours présentes : la description du cours observé, son analyse critique, une ouverture sur les dimensions plus générales observées (cahier de textes, cahiers d'élèves, affichages sur les murs...), une appréciation sur l'enseignant¹⁰. Le rapport est signé de l'inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional (l'IPR devenu IPR-IA puis IA-IPR) et de l'enseignant. Il n'y figure pas de proposition de note.

Un rapport d'inspection du premier degré comporte au minimum deux pages. En première page figure une « appréciation générale », et une ligne qui rappelle l'échelon, une « appréciation adverbale » (assez bien, bien...) et une note. Sur cette page sont apposées les signatures de l'IEN, de l'enseignant, et celle d'un inspecteur d'académie adjoint représentant le directeur des services départementaux de l'Éducation Nationale (DDEN)¹¹, signature parfois précédée d'une appréciation (voire de félicitations ou de compliments). Les pages suivantes comportent différentes rubriques que l'on peut, malgré des variantes dans la dénomination, la présentation (éventuellement tabulaire) et la hiérarchisation, récapituler ainsi : conditions d'exercice (école, type de service), conditions matérielles (y compris l'organisation de l'espace-classe, les affiches, la disposition des tables), élèves (niveau, fréquentation, suivi par le maître des registres d'appel¹²), organisation du travail (emploi du temps, préparations, documentation pédagogique), relations maître-élèves, séquence(s) observée(s), place de l'enseignant dans l'école¹³.

Cette forme très standardisée des rapports, même si les variations sont possibles, dessine un genre contraint, dont l'une des caractéristiques les plus nettes

majoritaires dans leurs corps respectifs), à l'aide d'un appareil conceptuel psychanalytique et font ressortir comment la relation peut être vécue comme infantilisante et engendrer une figure de l'inspecteur fantasmatique, persécutive et angoissante. Ajoutons une référence bibliographique intéressante : l'ouvrage de Laure Gillig-Amoros (1986) qui analyse l'image stéréotypée de l'inspecteur construite par la littérature et par les textes officiels ou « semi-officiels » (comme les discours, par exemple).

10. C'est, à peu de choses près, ce qu'observent Poggi, Wallian, Musard (2006) dans leur analyse des rapports d'inspection en EPS. Ce qui donne à penser que les caractéristiques du genre « rapport d'inspection » dans le second degré ne dépendent que faiblement de la seule discipline d'enseignement.
11. Dans le rapport le plus récent de notre corpus, daté de 2007, l'appréciation adverbale a disparu ; la note attribuée par l'IEN est une note « proposée » tandis que l'IA signe une note « arrêtée ».
12. L'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) évalue l'enseignant dans des domaines qui, dans le second degré, relèvent de la note administrative attribuée par le chef d'établissement.
13. La diversité des formes des rapports est soulignée par Si Moussa (2000, p. 77), qui observe cependant une uniformisation du genre, qu'il décrit en d'autres termes que les nôtres, ce qui n'empêche pas d'y retrouver l'essentiel de nos observations.

est la quasi-nécessité de l'assertion évaluative. En effet, le rapport ne « discute » pas la complexité des situations observées, mais juge ces dernières, essentiellement. Il semble que les objets observés le soient à travers une grille d'interprétation personnelle qui se fonde sur des conceptions qui se donnent comme critères de vérité. Et dans ces procédures de jugement, rares sont les modalisateurs qui supposent le doute, que ce soit dans l'observation ou le conseil¹⁴ :

La pratique du bilan de séquence **semble**, elle, très positive et à développer.

On peut partir d'un portrait en image [...]. **On peut** concevoir des temps de répétition.

Même dans les parties les plus « neutres », comme les descriptions de séances, l'évaluation est constante, ainsi que le montrent les exemples suivants :

Selon un rythme sûr, sans monotonie ni temps mort, toute la classe s'est attelée à la traduction de ce texte latin.

En possession des divers types de défauts que présentent ces parties des travaux, Mlle X sollicite avec ordre les élèves concernés, réclame leurs corrections, les guide dans leurs recherches, leur donne les moyens de mieux réussir les dossiers futurs ; elle leur montre comment se rendre sensible à la scintillation de l'essentiel.

Mme X revient malheureusement à un questionnement préétabli et à une explication vers à vers qui saute sans continuité de la compréhension basique au commentaire moral. Le travail sur l'énonciation n'intervient que très tardivement à un moment de la séance où il ne peut plus peser sur la construction du sens et la visée argumentative est passée sous silence. En revanche, elle introduit un texte de Semprun sur les camps et distribue la si belle dernière lettre de Manouchian à sa femme. Ces documents ont un réel intérêt mais retardent l'explication pour lui-même du poème d'Aragon. C'est dommage !

Le cours est construit et mené avec méthode.

Le professeur invite très maladroitement les élèves à lire silencieusement l'extrait.

La séance du jour est un travail systématique et rigoureux.

Si les élèves sollicités et encouragés par la bienveillance manifeste de leur professeur prennent volontiers la parole, les interventions en restent souvent au niveau du constat sans déboucher sur une tentative de lecture interprétative.

14. Nous soulignons en gras. Dans l'ensemble des citations qui suivent, notre soulignement sera en gras.

On pourrait multiplier les exemples. Paradoxalement, c'est lorsque de la description sont absentes toutes ces marques de modalisation qu'on est, à la lecture, désorienté et que le jugement global est perçu comme arbitraire.

Le professeur demande aux élèves de se concentrer plus particulièrement sur l'écriture de la périphrase dont la consigne exacte était : « Imagine la périphrase manquante en respectant la cohérence et les temps de ce récit. Tape-la ensuite en 12 standard¹⁵ ». On fait rappeler ce que l'on aurait dû respecter (« les temps », « la cohérence », « le narrateur »...) Dans un premier temps, on lit une proposition relevée dans les copies afin d'en faire repérer les incohérences. Dans un second, on distribue le photocopie du corrigé en demandant aux élèves de proposer (sur celui-ci) des corrections (ponctuation, temps, maladresses...). Finalement, les élèves recevront leur propre travail annoté qui doit être corrigé l'après-midi au CDI.

Qu'est-ce qui, dans ce compte rendu, donne corps à une conclusion sur les « hésitations didactiques » et les « dérives d'une utilisation [de l'outil informatique] insuffisamment subordonnée à un projet didactique clair » ? Le jugement critique n'est pas ici explicité, mais il est par contre signifié par les guillemets qui attestent l'authenticité de la description et (nous y reviendrons) par l'emploi du pronom « on » qui renvoie à l'enseignant une image dépersonnalisée de lui-même.

Tensions dans l'écriture

Écrire un rapport d'inspection est certainement un acte difficile : nous n'en savons rien d'expérience, mais nous le déduisons de tensions visibles dans le positionnement du scripteur. Une de ces tensions tient à la double destination du message. Dans l'écriture d'un rapport, « je » est un inspecteur, qui parle à l'institution de cet-te enseignant-e désigné-e à la troisième personne par son nom, par un substitut nominal comme « le professeur », ou par un pronom, « il » ou « elle », alors que l'enseignant est pourtant bien l'un des destinataires effectifs du rapport¹⁶.

De façon générale, d'ailleurs, cette tension de la double destination peut s'expliquer par la double fonction *sommative* et *formative* du rapport d'inspection, que rappelle le rapport du recteur Jean-Marc Monteil (1999) :

Cela ne va cependant pas sans entraîner quelques confusions. La distinction, par exemple, entre évaluation sommative et évaluation formative dans la pratique la plupart du temps mal assurée, est une source de réelles difficultés. En effet, la première a pour but de fournir un bilan (la situation du professeur)

15. Il s'agit d'une classe pupitre.

16. D'où l'hésitation parfois dans l'usage des temps : « Nous lui avons conseillé de [...] » vs « Je conseillerai à Mademoiselle X » : dans le premier cas, c'est au destinataire institutionnel que s'adresse le scripteur, en rappelant l'entretien ; dans le second, c'est à l'enseignant, indirectement, que s'adresse le scripteur, même s'il est évoqué à la troisième personne.

et de concourir à une décision (promotion au choix ou pas, passage ou non à la hors classe), la seconde a pour finalité d'informer l'enseignant sur l'état de ses méthodes didactiques ou pédagogiques et donc de lui permettre d'en corriger ou d'en modifier le cours.

S'il s'agit de « fournir un bilan » sur « la situation du professeur » à l'autorité institutionnelle et en même temps « d'informer l'enseignant », la double fonction (sommative et formative) du rapport nécessite en effet la double destination de l'écrit. Rien n'empêchait que le destinataire principal soit l'enseignant : or c'est très rarement le cas, ce qui est sans doute le signe que, comme le dit encore Monteil,

Dans la réalité on assiste à une confusion des deux voire à une contamination de l'évaluation formative par l'évaluation sommative.

La difficulté du positionnement du scripteur n'a pas pour effet le seul évitement du « vous » : le « je » est également relativement discret. On ne trouve, dans notre corpus, qu'un exemple d'ouverture par le « je » :

J'ai assisté avec un réel plaisir au cours de Madame X.

En général, il intervient dans les conseils ou en conclusion, dans la formulation de compliments ou de remerciements :

Je lui suggère de poser aux silencieux quelques questions très simples, de manière à les habituer au dialogue.

J'apprécie le souci de ce maître de créer un enseignement individualisé auprès des élèves en difficultés.

Je tiens à la féliciter pour son engagement professionnel.

Je la remercie pour son dévouement.

Je lui fais confiance. C'est bien.

Mais il va de soi, comme on aura l'occasion de le montrer, que si le « vous » est effectivement effacé, c'est que la personne même de l'enseignant est en partie gommée et n'apparaît que de façon exceptionnelle autrement que comme objet de jugement. Le « je », lui, s'il est peu manifesté linguistiquement, l'est de façon massive discursivement ; l'autorité de la parole de l'inspecteur se manifeste de façons multiples et ce n'est pas seulement parce qu'il écrit le rapport que la parole du scripteur est dominante : c'est que seule la sienne compte, en général...

Tensions dans l'énonciation

Un des symptômes les plus remarquables de cette tension dans l'écriture est celle que manifeste parfois l'énonciation, dont témoigne, dans plusieurs rapports, l'utilisation, voire l'inflation, du pronom « on », dont certaines grammaires scolaires nous disent qu'il est « indéfini ». Nous en avons relevé divers usages qui en montrent la polyvalence. Certains de ces usages sont anodins : il ne s'agit pas ici de tirer des interprétations spéculatives. D'autres, en revanche, corrélés à un contexte

problématique, contribuent à rendre le texte énonciativement confus et pragmatiquement agressif.

1) On = tout un chacun

« C'est en écrivant qu'on devient écrivain » fait dire Raymond Queneau à son scripteur « maladroit¹⁷ ». Rien d'oulipien, cependant, dans ce rappel plein de « bon sens » :

C'est en écrivant que l'on apprend à écrire.

Apparenté à cet usage du « on », celui-ci, où « on » renvoie à tout lecteur des instructions officielles, au nombre desquels le professeur inspecté :

Le temps de l'entretien a permis [...] de préciser ce que l'on devait entendre par lecture analytique.

Un tel propos réduit en fait la généralité du « on » qui renvoie, à vrai dire, au *bon* lecteur des instructions officielles...

2) On = ils

Dans les exemples suivants, « on » désigne la classe : les élèves au travail sous la conduite de leur professeur :

Dans le cadre d'une séquence consacrée aux Gaulois, après quelques textes donnant le point de vue de Tite-Live, on s'intéresse aujourd'hui à celui de César dans *De Bello Gallico* VI, 16.

Il va de soi que ce travail sera conduit à l'aide d'un repérage d'indices très précisément mené, y compris stylistiques, en particulier on analysera la fonction de la personnification ou de la métaphore [...] ; on verra les procédés de la vulgarisation liés à l'emploi de certains champs lexicaux.

3) On = l'enseignant, et d'autres

C'est le cas d'un rapport, très favorable, où tous les conseils sont rédigés ainsi :

La notion de parodie, tout récemment abordée, est difficile : on pourra donc aussi préciser ce qui est parodié [...]. On pourra donc, à défaut du support visuel du texte, recourir à des auditions partielles, répétitives, avec retours en arrière [...]. On pourrait faire effectuer un résumé et une fiche préalables des structures et de la morphologie globale de l'histoire...

17. Version « Maladroit » des *Exercices de style*, qui commence par : « Je n'ai pas l'habitude d'écrire » et dont le scripteur regrette de ne parvenir à « coucher par écrit » que des platitudes...

Associé au verbe pouvoir et à l'usage du futur, le « on » permet ici de donner des pistes qui pourraient convenir à d'autres enseignants, à l'opposé de rapports où les conseils sont à lire comme des critiques adressées à la seule personne inspectée : on en verra des exemples plus loin, où la même structure peut avoir une tout autre tonalité.

4) On = je

On conseille toutefois d'introduire davantage d'écrits diversifiés clairement identifiés dans le cahier de textes.

On invitera également à ne pas limiter les évaluations à la morphosyntaxe.

Ici, « on » ne peut que renvoyer à l'auteur du rapport, celui qui donne des conseils. Lorsqu'il s'agit de décrire la séquence, l'emploi de « on » crée une figure d'observateur collectif :

La diversité grammaticale des phrases fait que l'on s'interroge alors sur la finalité de l'activité [...]. On constate cependant qu'une partie de l'intitulé de la leçon – « l'emploi du présent dans un récit au passé » – n'est prise en compte ni dans l'exemple retenu ni dans le contenu du résumé [...]. On s'étonne seulement que le classeur des élèves soit organisé selon un principe de cloisonnement entre les différents champs du français !

On sent que les élèves sont habitués à se mettre au travail.

Ce « on » dessine les contours d'un groupe de spectateurs indéterminés dont ferait partie l'inspecteur, avec lesquels il est de connivence, qu'il prend comme à témoin et qui ne peuvent que partager son avis (positif ou négatif) : celui-ci en est renforcé, rendu indiscutable. Même chose dans des passages où sont énoncés des jugements globaux :

On écoute volontiers Mlle X, qui s'exprime avec clarté, fougue et distinction.

On peut seulement attendre que les contraintes scolaires d'écrits académiques comme la « rédaction » fassent aussi l'objet d'un apprentissage.

On aurait pu attendre de la part de Mme X, qui est une enseignante expérimentée, une reprise en main plus rapide et pragmatique de la situation.

5) On = il ou elle

Voici un rapport qui a la particularité de mélanger plusieurs des usages que nous venons de décrire, ce qui produit un peu de brouillage. Il s'en ajoute un autre, que nous soulignons : les « on » qui désignent le professeur et permettent de faire l'économie d'une répétition du syntagme.

La lecture achevée, le professeur demande aux élèves de repérer des parallélismes et des oppositions à l'aide d'un surligneur. Sans avoir vérifié que la plupart avaient compris la signification du texte, **on** guide de manière

précise l'attention des élèves vers le relevé d'oppositions. On s'accorde ainsi sur une opposition des lieux, des personnages, des attitudes, mais, au lieu d'exploiter les relevés proposés en suscitant des réactions, **on** se contente de faire encadrer les divers connecteurs censés les véhiculer [...]. Pour finir, le professeur propose la rédaction d'une conclusion à laquelle on aurait souhaité voir participer effectivement les élèves.

Pourquoi « on » et non « il/elle » ou « M./Mme X. » ? On trouve cet usage dans des rapports négatifs, où son inflation rend la lecture insupportable :

Dans le cadre d'une séquence intitulée « Le conte littéraire, le héros, l'ogre », on propose aujourd'hui la correction d'un travail d'écriture qui a été rédigé sur ordinateur en classe [...]. On commence par faire rappeler ce que l'on entend par héros [...]. On fait rappeler [...] on lit [...] on distribue le polycopié...

Le record est détenu par un long rapport de deux pages qui nomme une fois l'enseignant, l'appelle trois fois « le professeur » et le désigne douze fois par « on ». Voici la toute première phrase de cet écrit :

On a commencé l'année par des révisions grammaticales élémentaires qui n'ont donné lieu à aucun travail d'écriture : il conviendrait de revoir cet enseignement de la langue pour le mettre au service de la lecture et de l'écriture.

Cela se poursuit par l'analyse du cahier de textes :

La première œuvre étudiée, *Des Souris et des hommes* de Steinbeck, a fait l'objet [de travaux] qui montrent qu'on n'a pas dépassé le stade du résumé et de la paraphrase [...]. On s'est contenté de demander aux élèves de lire à la maison le conte de *Zadig* [...]. On s'est appuyé, pour la cinquième séquence sur les propositions du manuel [...]. On est ensuite passé à une étude de *Paroles de poilus*, dont on a analysé trois lettres.

Vient ensuite le compte rendu de la séance :

On oublie l'essentiel [...]. On passe, dans un deuxième temps, à une autre série de relevés : les interventions du narrateur, que l'on extrait maladroitement de leur contexte [...]. On s'en tient donc à des évidences [...]. Et on conclut, une fois de plus, par des généralités sans grand intérêt.

Dans un contexte dépréciatif (*ne pas dépasser, se contenter de, s'en tenir à, oublier, maladroitement, sans grand intérêt, etc.*), l'inflation de « on » ajoute à la négation de la professionnalité la négation du professionnel et le mépris de sa personne. Ce qui est proprement inacceptable.

LA PRISE D'INFORMATIONS

Évaluer, c'est d'abord prendre de l'information. Quelles sont les sources qui constituent le fondement des rapports ?

La séance observée

Comme on peut s'y attendre, la séance observée est, dans le second degré, la source principale d'information¹⁸. Tous les rapports décrivent cette séance, et commencent généralement par là. L'objet de la séance est précisé en tête, sous forme de titre :

Classe de Cinquième. 27 élèves. Français. Lecture suivie et dirigée. Joseph Kessel. *Le Lion*.

Français. 3^e V. 27 élèves. Préparation de la rédaction : « Imaginez une suite au récit de Jules Vallès ».

ou dans la première phrase, solution privilégiée depuis l'introduction des séquences.

Madame X ouvre une séquence sur « la structure du récit » par l'étude d'un texte de Pierre Gripari, « Le Lièvre », extrait de *Je suis un rêve et autres contes exemplaires*.

La séance de ce jour s'inscrit dans un sous-ensemble d'une séquence consacrée à la poésie engagée.

La description occupe la moitié du rapport, parfois un peu plus. Elle contribue à la dimension évaluative du rapport, malgré son apparente « neutralité », comme on l'a vu plus haut.

Dans le premier degré, le volume qu'occupe la description de la séance par rapport à l'ensemble donne à penser que, sur le papier du moins, celle-ci pèse moins que dans le second degré. Quant au contenu, pas de différence notable avec les extraits ci-dessus. Voici quelques exemples :

Les enfants travaillent sur un classement alphabétique d'une liste d'une trentaine de livres (par titres et par auteurs – deux groupes dans la classe). Cet exercice me paraît peu facile dans la mesure où les enfants n'ont pas réalisé eux-mêmes un classement fonctionnel préalable (difficulté des repérages – hermétisme de certains titres pour le niveau des enfants – consigne mal saisie).

Les élèves sont installés sur des coussins face au maître pour une activité langagière, ayant pour objectif le développement de la conscience phonique du langage [...]. L'ensemble de ces activités, bien adapté à chacun, a suscité l'adhésion et la volonté de réussir, avec la nécessité d'efforts à accomplir. Par

18. Cf. ce que dit le rapport Attali, Bressoux (2002) : « Trop ponctuelle et trop axée sur la séance d'enseignement, l'inspection n'évalue pas toujours assez, au grand regret des intéressés, le travail effectué sur l'ensemble de l'année scolaire, l'insertion dans la vie de l'établissement, l'adaptation aux difficultés et situations locales, l'état de la discipline. » Même observation dans le rapport Chassard, Jeanbrau (2002).

un accompagnement apporté avec justesse par le maître, la réussite a le plus souvent pu être obtenue, au niveau attendu.

La maîtresse mène une séance de production écrite sur le portrait. Le démarrage est assez formel. On cherche dans un texte affiché quelques éléments descriptifs d'un portrait, on définit les aspects constitutifs d'un portrait qu'on inscrit au tableau. Chacun choisit ensuite un camarade dont il décrit secrètement le portrait. La tâche se révèle problématique pour la plupart des élèves.

Le cahier de textes

Faisant partie des obligations réglementaires dans le second degré, mais non dans le premier degré, le cahier de textes apparaît parfois sous l'appellation « cahier journal » à l'école, dans la rubrique « organisation du travail, préparation ».

La préparation, sérieuse, est assurée par un cahier journal et des fiches détaillées ; les objectifs sont clairement définis.

Il est en revanche mentionné dans la majorité des rapports de collège et de lycée.

Le cahier de textes est tenu de façon exemplaire. Il atteste que ces élèves sont régulièrement entraînés, spécialement à l'expression écrite, par une série d'exercices variés et bien adaptés à leur niveau.

Le cahier de textes, irréprochable, témoigne d'un travail considérable, fermement organisé.

Exemplaire ? Irréprochable ? Ces adjectifs sont assez amusants, quand on sait que cet écrit est régi par un texte obsolète, inapplicable¹⁹. En tant que source d'information, il corrobore le diagnostic posé lors de l'observation de la séance, que celui-ci soit positif :

Le cahier de textes témoigne aussi du souci constant manifesté par l'enseignante de placer ses élèves au centre des apprentissages.

La consultation du cahier de textes confirme le sérieux du professeur et témoigne tant d'une bonne maîtrise des principes du décloisonnement que de la richesse et de la diversité des activités proposées aux élèves.

... ou défavorable :

19. Sur le cahier de textes, cf. dans ce même numéro de *Recherches*, l'article de Bertrand Daunay, « Le journal de bord et la fiche de préparation : les aléas d'une écriture professionnelle ».

L'examen du cahier de textes témoigne d'un travail certes conséquent mais où la lecture des textes apparaît comme seconde par rapport aux préoccupations notionnelles ou méthodologiques.

La consultation du cahier de textes fait état d'un travail riche, inventif et extrêmement varié, s'appuyant sur une conception interactive des liens entre lecture et écriture ; Mademoiselle G. devra cependant veiller à ne pas multiplier les objectifs afin que les enjeux des séquences restent bien lisibles pour tous ses élèves.

La lecture du cahier de textes permettrait donc à l'inspecteur de dépasser la singularité de la situation observée et de généraliser son jugement : sa lecture conduit à des appréciations sur la régularité, la quantité, la cohérence et la diversité du travail (travail fourni par le professeur, travail demandé aux élèves), et sur la « constance » de la pratique de l'enseignant.

Les travaux d'élèves

À l'école, ce sont les cahiers d'élèves qui donnent ces mêmes indications.

Les productions des élèves reflètent un travail régulier et cohérent²⁰.

Les cahiers sont nombreux, bien corrigés et employés avec la régularité attendue (cahier du jour, d'écriture, de production écrite). Des carnets outils, fonctionnels, ont été créés.

Dans le second degré, les cahiers et classeurs d'élèves sont moins souvent mentionnés que les cahiers de textes ; ils donnent à voir de manière concrète ce que le cahier de textes a déjà dit ; la préoccupation est essentiellement quantitative.

La consultation du cahier de textes et des classeurs d'élèves confirme, malheureusement, beaucoup de difficultés et un manque de travail généralisé²¹ [...]. Quant au travail écrit, si l'on excepte les devoirs communs type brevet, on arrive à trois devoirs écrits (dont un simple paragraphe de quelques lignes) soit moins d'un tous les deux mois, ce qui est largement insuffisant.

Les classeurs témoignent d'un travail abondant, régulier et progressif. Mme X veille à observer le rythme d'une quinzaine de jours, comme le préconisent les Instructions Officielles, pour les entraînements écrits.

À partir de 1996, décroisement oblige, la structuration des classeurs est objet d'attention :

Je suggérerai en revanche de mieux structurer les classeurs des élèves dans la perspective d'un enseignement décroisé.

20. De l'enseignant ? Des élèves ? De l'un et par conséquent des autres ?

21. De l'enseignant ? Des élèves ? De l'un et par conséquent des autres ?

On s'étonne seulement que le classeur des élèves soit organisé selon un principe de cloisonnement entre les différents champs du français !

Enfin, il faut citer trois rapports (dont deux du même auteur) qui mettent l'accent sur ce que les classeurs révèlent de la relation pédagogique.

Les cahiers, bien tenus et bien organisés, sont le reflet du projet du professeur, auquel manifestement les élèves sont explicitement associés.

Fiches d'aide méthodologique, fiches de révision (grammaire) et grilles d'évaluation montrent assez l'importance qu'attache le professeur à la réussite de chacun de ses élèves.

On retrouve cette fermeté chaleureuse dans les appréciations portées sur les copies.

Les murs

Nous avons indiqué plus haut que la classe comme espace organisé faisait l'objet de remarques dans la plupart des rapports du premier degré. Le lieu, tel qu'il est habité par l'enseignant et par ses élèves, informe sur les intentions pédagogiques.

Spacieuse, la classe en cours de rénovation offre des conditions d'accueil qui s'améliorent. Les tables sont organisées en trois longues rangées orientées parallèlement au tableau. Il existe en outre un petit groupe de tables disponibles à l'écart et un espace de regroupement avec des bancs et des albums. Cette organisation peut manifester une volonté de diversifier les formes de travail.

Les affichages comportent les référents de lecture (étiquettes des sons, mots outils), de structuration du temps (semaine, année avec frise des événements), de numération [...].

L'ensemble est clair et structuré, il pourra s'enrichir d'affichages documentaires.

Rien de tel²², évidemment, dans le second degré, pour les raisons structurelles. Il arrive que l'enseignant dispose d'un lieu fixe, mais ce n'est jamais mentionné, pas plus, par conséquent, que la manière dont il l'investit. Une exception :

Les murs de la classe sont constellés de témoignages des multiples travaux et découvertes faits au fil de l'année, sans oublier des maximes ou citations à caractère éthique.

Que sont ces maximes et citations ? La réponse se trouve dans le rapport précédent, rédigé sept ans plus tôt par un autre inspecteur :

22. Et surtout pas cette envolée : « Un contrôle en SVT semble avoir entraîné un certain absentéisme dans cette belle classe moderne, claire et bien décorée de cet établissement récent et réussi. »

Pour faciliter la mémorisation des techniques méthodologiques, le professeur a rendu « parlants » les murs de la classe et la moindre minute de réflexion personnelle rencontre-t-elle ainsi quelques phrases de M. Yourcenar ou de Sénèque, mais surtout il est parfaitement loisible de s'aider de ces repères fort clairs : ORDRE n'est nullement un rappel injonctif, mais la seule abréviation des étapes préalables à un bon travail (Observer, Réfléchir, Décider, Réaliser, Évaluer).

Le dossier du fonctionnaire

Il est flagrant, dans l'exemple ci-dessus, que le rapport de 2007 se réfère à celui de 1994, mais ce n'est pas explicite, à l'inverse de cet autre rapport qui prend appui sur les précédents pour signaler une évolution :

M. X semble beaucoup mieux maîtriser certains contenus et démarches [...].
Les progrès sont en cours, je souhaite que cela continue.

L'inspecteur a pu dans tous les cas prendre connaissance des avis antérieurs. Pourtant, bien des rapports s'élaborent dans l'oubli de ceux-ci. Et lorsqu'à une évaluation extrêmement positive succède un jugement nettement défavorable, doit-on parler d'oubli ou de négation ? Car comment expliquer qu'un professionnel reconnu soit décrit sept ans plus tard comme un novice incompetent ? Le nouveau rapport semble se construire contre le précédent, pour des raisons qui ne peuvent qu'échapper à l'intéressé. Il faudrait un autre corpus que celui dont nous disposons pour étudier les articulations entre les rapports successifs.

Autre pièce du dossier, dans le second degré, l'avis du chef d'établissement. On sait que des choses se disent dans le bureau du proviseur ou du principal, et que cela joue. Mais selon des règles opaques. Seules apparaissent dans les rapports des remarques sur l'implication dans l'établissement.

Monsieur X est un excellent professeur, très investi dans son établissement.

Les activités de Mme X. au sein de l'équipe pédagogique du collège lui valent la haute estime des autorités de l'établissement.

Mlle X. est un jeune professeur déjà bien apprécié pour son implication enthousiaste dans son enseignement, pour son engagement dans de nombreux projets au sein de l'établissement.

La parole de l'enseignant

On pourrait penser que la manière dont l'enseignant décrit et juge sa pratique est une source d'information pour l'évaluateur. De fait, les rapports que nous possédons portent quelques traces des propos de l'enseignant, mais les occurrences sont si peu nombreuses que nous pouvons les citer toutes. Dans les quatre citations qui suivent, les informations données concernent les conditions d'exercice, des projets particuliers, ou des réflexions de fond sur les choix pédagogiques.

Mme X m'informe que cette classe est constituée d'élèves en difficulté d'expression écrite et orale, issus de trois sixièmes et rassemblés en un groupe à effectif faible.

Madame X m'a exposé le projet pédagogique (liaison littérature-peinture) qu'elle met au point avec des collègues de disciplines différentes [...]. La tentative est intéressante et je ne doute pas de son succès.

L'entretien a porté sur la pédagogie de soutien. Melle X m'a exposé avec sincérité et lucidité l'évolution de son attitude devant cette question.

Mlle X rappelle bien, au cours de l'entretien, que l'accès à l'autonomie, garantie de la réussite scolaire et sociale, constitue à ses yeux une priorité éducative.

Deux rapports prennent acte de manière positive de la réponse de l'enseignant qui, face à une critique, a donné des arguments. C'est assez net ici :

Mme X justifie toutefois son choix par la spécificité de sa classe et la nécessité de composer avec les centres d'intérêt des élèves. Il est vrai que ces élèves, pour la plupart en difficulté, se montrent capables de performances honorables dès lors qu'ils sont en réelle situation de lecture et d'écriture.

Moins net dans la citation suivante, mais le reste du rapport autorise l'interprétation :

Sans doute aurait-il fallu – et c'est sur ce point que porte essentiellement l'entretien – mettre davantage l'accent sur les mots-clés qui rythment le débat entre les deux sœurs et mieux distinguer arguments et valeurs ; mais le professeur aura l'occasion de revenir ultérieurement sur les problèmes de l'argumentation.

Dans l'échange d'arguments, il arrive aussi que l'enseignant soit perdant :

Malheureusement nous sommes obligés de conclure que malgré des discours par ailleurs pertinents sur des aspects de pédagogie générale, M. X n'a pas fait l'effort d'investir ses réflexions ainsi que les conseils donnés dans le quotidien de ses actions.

Mme X me dit regretter l'absence d'un espace pour le regroupement des élèves. Si sa stratégie pédagogique doit s'appuyer sur la dynamique du grand groupe il lui est tout à fait possible d'organiser malgré tout ce regroupement autour de l'espace lecture, par exemple.

Même si, comme Mademoiselle X me l'explique durant l'entretien, une seconde heure de cours permettra d'approfondir les analyses, cette séance laisse une impression de superficialité et de dispersion.

Enfin, quelques rares rapports mettent en scène, à des degrés divers, un échange, une discussion.

Il est un peu gênant que le sens du texte produit ne soit abordé qu'en dernier lieu, après les reprises d'ordre « technique » évoquées ci-dessus. Madame X en a convenu avec humour lors de l'entretien.

Il apparaît pourtant que l'unité, le mouvement, la vie même du texte ne sont pas toujours suffisamment restitués par ces « forages » ou ces « prélèvements » successifs, pour aussi pertinents, et quelquefois aussi profonds qu'ils soient [...]. Madame X en convient et c'est bien là son problème.

L'entretien long revient sur la question de l'autobiographie, la sincérité est-elle un point incontournable ou une aporie qui met le texte en perpétuelle tension, si c'est le cas, ce n'est pas tant le caractère avéré de la sincérité qui emporte que le discours sur cette dernière qui interroge. D'ailleurs, Monsieur X n'accepte-t-il pas des sortes « d'auto-fictions » dans les écritures d'invention de ses élèves ?

L'entretien a permis un échange fructueux tant sur les principes didactiques mis en œuvre dans cette séquence que, plus généralement, sur le projet pédagogique de l'année. En professeur que l'expérience a mûri sans rien lui faire perdre de sa passion, Mme X analyse avec pertinence ses choix, qu'elle justifie avec lucidité et modestie. On sent derrière le professeur le formateur accoutumé à réfléchir sur sa pratique, ses intérêts et ses limites. Ainsi l'entretien qui suit l'inspection prend-il la forme d'un réel échange, et je sais gré à Mme X de m'en avoir donné l'occasion.

Partout ailleurs, le discours de l'enseignant sur sa pratique n'est pas pris en compte. Est-il sollicité ? Beaucoup de professeurs qui ont mal vécu leur inspection dénoncent d'abord le fait de ne pas avoir pu s'expliquer : « Je suis prêt à reconnaître que je fais des erreurs, mais je n'ai même pas pu dire ce que je voulais faire ni pourquoi je voulais le faire ni ce que je faisais d'autre. » De fait, certains rapports qui mentionnent l'entretien (ce qui n'est pas toujours le cas, loin de là) trahissent la vraie nature de celui-ci : un entretien qui « rappelle » ceci, qui « précise » cela, en s'appuyant de surcroît sur les instructions officielles, ce n'est pas un échange, c'est un monologue, pour ne pas dire un sermon.

L'entretien porte donc sur la nécessité de prolonger tout au long d'une carrière, grâce à des lectures personnelles en particulier, une formation permettant à l'enseignant de placer les textes dans la perspective historique et culturelle qui en éclaire la signification.

Le temps de l'entretien a permis non seulement de rappeler ce qui est « premier dans l'acte de lire (l'accès au sens, la réflexion sur le sens) et ce qui est second : les moyens à développer » (*Rapport sur l'enseignement du français au collège*), mais aussi de préciser ce que l'on devait entendre par lecture analytique. Aucune lecture analytique ne peut se mettre en place sans que les élèves aient trouvé un espace pour exprimer leurs premières réactions, formuler leurs hypothèses, ébaucher un sens... (cf. *Documents d'accompagnement des programmes*).

Au niveau didactique, le temps de l'entretien a permis surtout de préciser les limites de l'utilisation de l'outil informatique en classe et plus particulièrement dans le travail d'écriture.

ORIENTATION ET SOURCES DU JUGEMENT

On a dit plus haut que le genre contraint du rapport d'inspection se caractérisait essentiellement par une posture de jugement du scripteur. Nous nous proposons d'en analyser rapidement quelques facettes, en interrogeant la forme que peut prendre ce jugement et les référents qui le motivent.

À la suite de Poggi, Wallian, Musard (2006), nous pouvons distinguer quatre types de jugements : neutres, favorables, défavorables, prescriptifs.

Jugements neutres, favorables, défavorables

Concernant les jugements neutres, favorables et défavorables, les frontières sont ténues parfois ; ainsi, l'assertion suivante, en apparence « neutre », est en fait clairement orientée positivement quand on sait la valeur accordée à certains mots dans le discours institutionnel :

Le travail mené par Madame X procède d'une démarche inductive, visant à développer l'autonomie de l'élève dans sa construction des apprentissages.

Et l'on a vu plus haut que la description des séances, qui se présente souvent comme la partie la plus « neutre » des rapports, laissait affleurer le jugement. Les jugements neutres, ou « relativement neutres », comme le dit Si Moussa, sont des jugements qui se présentent comme de « simples constats de réalité », « sans engagement explicitement formulé de la part de l'inspecteur » : mais s'ils se présentent ainsi, ils font souvent la part belle à un engagement *implicite* du scripteur.

Mais comme nous n'avons pas fait de relevé statistique des jugements, cette labilité des frontières importe peu. Si l'on s'en tient aux jugements nettement orientés, il peuvent être globaux et porter sur *l'enseignant* tout entier, généralement dans l'appréciation finale :

Monsieur X est un enseignant de grande qualité, passionnant et exigeant. Proche de ses élèves, il a une haute idée de sa mission, dans un collège difficile, où il représente non un modèle mais une référence. Il mérite toutes nos félicitations.

Mme X est un professeur remarquable qui, aux prix d'un gros investissement personnel, accomplit un travail de fond. Son insistance sur les méthodes et l'évaluation [...] la variété de ses approches, la multiplicité des lectures et des travaux écrits proposés forcent le respect. Elle mérite toutes nos félicitations et des remerciements pour le travail entrepris.

Malheureusement nous sommes obligé de conclure que malgré des discours par ailleurs pertinents sur des aspects de pédagogie générale, M. X n'a pas fait l'effort d'investir ses réflexions personnelles ainsi que les conseils donnés dans le quotidien de ses actions. Il ressort même de l'observation qu'il n'y a pas eu d'efforts suffisants au niveau d'un engagement personnel dans l'action. M. X devra faire de gros progrès dans ce sens.

Tous les jugements globaux ne sont pas aussi tranchés, mais ils sont toujours nettement orientés, avec une certaine domination des appréciations favorables. Les

jugements peuvent au contraire porter sur des aspects plus locaux, concernant tel ou tel choix didactique ou pédagogique, dont on verra de nombreux exemples plus loin. C'est essentiellement dans ces jugements locaux que se trouvent la plupart des appréciations défavorables (parfois rudes, on le verra).

On l'a dit, la lecture de notre corpus fait apparaître que les jugements positifs sont majoritaires. Notre observation semble confirmer ce que d'autres études signalent : ainsi, Si Moussa (2000), dans son étude de rapports du primaire, et Poggi, Wallian, Musard (2006), dans leur étude de rapports d'EPS, notent que les appréciations positives dominent largement²³.

Citons encore cette étude, qui fait apparaître des faits assez troublants quant à la répartition des jugements favorables ou défavorables. Ainsi, certains paramètres ont, dans leur corpus, une grande influence (Poggi, Wallian, Musard, 2006, p. 140 sq.) :

– « Exercer en établissement défavorisé augmente de manière assez significative les chances d'obtenir une appréciation négative, la sévérité des inspecteurs s'exerce avec davantage de force auprès de ceux qui interviennent dans des conditions déjà peu confortables » ;

– « Les jugements défavorables concernent les enseignants les moins gradés. Les agrégés semblent bénéficier d'un étiquetage favorable » ;

– « Les jugements favorables augmentent au fur et à mesure que la carrière avance [...]. On peut toutefois noter que les enseignants en fin de carrière ne sont pas épargnés par les jugements défavorables. Ce sont eux qui sont les plus concernés par les jugements défavorables ».

Ce qui ne manque pas de surprendre : un enseignant en établissement défavorisé pourrait bénéficier d'une sorte de préjugé favorable et bénéficier de davantage de compréhension, mais aussi d'encouragements, que les autres... Il est vrai que ce premier paramètre est surdéterminé par un autre, la jeunesse de l'enseignant, puisque ce sont souvent les nouveaux enseignants qui sont affectés dans ces établissements : mais là encore, le fait que les jeunes se voient opposer des jugements défavorables surprend, dans une logique d'évaluation formative !

Quant à l'influence du grade, il n'est pas besoin de beaucoup épiloguer sur le fait qu'un agrégé risque moins, dans un rapport, de se voir juger défavorablement qu'un PEGC. On objectera que le grade donne une certaine indication sur la maîtrise des contenus académiques et que, somme toute, cette « hiérarchie » est logique. Soit, si l'on pose que le métier n'est que le calque de l'apprentissage académique initial, et si l'on ne suppose pas d'autres déterminations dans le jugement inspectoral, comme le présupposé favorable accordé par d'anciens agrégés à des agrégés²⁴...

23. Ces derniers précisent que, dans leur corpus, les jugements favorables atteignent le taux de 50,9%. Si Moussa, dans son étude, distingue les objets du jugement et on peut repérer que, sur les 43 items qu'il distingue, 35 obtiennent un taux de jugements favorables supérieurs à 50% de l'ensemble des jugements (ce taux pouvant atteindre 100 pour certains items).

24. On verra une manifestation évidente de cette influence du grade à la fin de cet article, à propos d'inspections concernant des PEGC ou d'anciens PEGC.

La neutralité du discours de l'inspection est en effet difficile à poser quand on prend en compte une autre observation que font Poggi, Wallian, Musard (2006, p. 140 sq.), s'agissant de l'influence du sexe de l'enseignant²⁵ :

Les femmes font plus souvent que les hommes l'objet de jugements prescriptifs. On ménage les femmes, on les accompagne plus qu'on ne les juge. Les jugements critiques et défavorables s'adressent davantage aux hommes. Les fonctions du jugement inspectoral varient selon le sexe de l'enseignant : il joue un rôle de guide pour les femmes, et plutôt de contrôle/évaluation pour les hommes.

Même observation chez Si Moussa (2000, p. 85) :

Il existe [...] un effet significatif de la variable sexe, le plus fréquemment au détriment des maîtres masculins.

En conclusion, il vaudrait mieux, semble-t-il, être une agrégée « chevronnée » enseignant dans un établissement favorisé qu'un homme jeune, titulaire d'un autre concours, enseignant dans un établissement défavorisé...

Jugements prescriptifs

Il est difficile de distinguer les jugements des conseils, dans la mesure où ces derniers sont le plus souvent conçus comme une réponse à ce qui est posé comme un manque chez l'enseignant. C'est ce qui explique que Si Moussa (2000) classe dans la même catégorie des jugements défavorables ceux qui forment « des critiques ou des prescriptions ».

Il faut cependant observer que certains jugements prescriptifs défavorables sont atténués, quand ils prennent place dans un rapport orienté positivement. L'atténuation peut être réalisée par l'interrogation :

Pourquoi, d'ailleurs, pour ce dernier point, ne pas prendre du recul, et faire réfléchir les élèves sur l'usage de la citation en général, sa fonction illustrative et démonstrative, ses formes d'insertion possibles ?

Par la concession :

Sans doute conviendrait-il cependant de conforter, dans les contrôles de lecture, la part de la compréhension globale et des premières interprétations des élèves.

Sans doute aurait-il fallu mettre davantage l'accent sur les mots clés.

Par la restriction :

25. En EPS, rappelons-le : il n'est pas certain, vu l'importance de la population féminine dans les corps d'enseignants et d'IPR de lettres, que l'influence du sexe soit de même nature. Mais il serait difficile, même en l'absence d'étude, de parier sur une absence d'influence...

On peut **seulement** attendre que les contraintes scolaires d'écrits académiques comme la « rédaction » fassent aussi l'objet d'un apprentissage.

Par la suggestion qui dépasse la personne même de l'enseignant et reflète une réflexion didactique plus générale, comme on l'a vu plus haut, dans l'analyse de la tournure « on pourra » (ou « on pourrait ») :

On pourra donc aussi préciser [...]. **On pourra** donc recourir [...]. **On pourrait** faire effectuer [...].

Mais toutes ces formes peuvent apparaître comme autant d'atténuations seulement parce que la tonalité du rapport apparaît par ailleurs positive : ces mêmes formes peuvent être utilisées dans des jugements prescriptifs défavorables, au sens où elles sont clairement associées à ce qui est considéré comme un manque chez l'enseignant.

C'est le cas de la l'usage conjoint du futur et du *on* :

On pourra, à cette période, développer les activités d'entraînement au déchiffrement rapide (syllabes) de manière courte et quotidienne.

Les « on peut », qu'on pouvait signaler plus haut comme des marques de neutralité, s'associent aisément à des injonctifs qui marquent le manque, comme le fait apparaître cet extrait :

On peut [...]. **On peut** [...]. La sollicitation **doit** [...]. **Il lui faut**.

De même, l'interrogation peut n'être pas atténuatrice, mais proprement rhétorique :

Ne pouvait-on pas envisager un dialogue plus large entre les élèves ?

Cette question prend place entre deux développements qui précisent clairement que les élèves n'ont pas été assez associés au travail...

Ou encore, la concession peut n'être que de façade :

Le rythme s'essouffle, **sans doute** conviendrait-il d'accompagner par une lecture à haute voix la découverte des documents proposés.

Quant aux modalisateurs, ils permettent parfois simplement de varier les formules, non de minorer l'appréciation globalement défavorable de la prescription, comme le fait apparaître ce mélange des affirmations sans nuance ou modalisées :

La lecture magistrale **pourrait** être plus expressive [...]. Il **conviendrait** [...]. Chaque proposition **doit** [...]. **Il faut** choisir [...]. Ces différentes approches **permettront** [...]. Le passage à la trace écrite **est indispensable** [...]. On **pourrait** envisager [...].

Du reste, la plupart des conseils ne s'embarrassent pas de précautions : on a vu plus haut que la modalisation des jugements était rare. La forme la plus courante du conseil est l'assertion sans nuance, dont voici quelques échantillons, parmi de nombreuses autres réalisations et en dehors des innombrables « il convient », « il faut », « on doit », « il vaut mieux », etc. :

Il eût été au moins nécessaire [...].

On aurait pu attendre [...].

Le projet pédagogique devra [...].

Mademoiselle X devra cependant veiller [...].

Elle s'attachera à mieux [...].

On veillera cependant [...].

Une forme particulière de l'injonction est l'*invitation* :

J'invite Madame X à s'interroger sur le rôle spécifique du cours et de l'enseignant.

Je la remercie pour son dévouement, tout en **l'invitant** à poursuivre sa réflexion sur sa pratique pédagogique.

On **invitera** M. X à tenter de [...].

J'invite Mme X à s'orienter résolument dans une démarche pédagogique de projet(s) [...]. **Je l'invite** néanmoins à s'interroger sur les objectifs d'apprentissage poursuivis [...]. **J'invite** cependant Mme X à ne pas hésiter à introduire plus d'écrit(s) dans ses ateliers [...].

S'il fallait s'assurer que les jugements prescriptifs étaient essentiellement défavorables, il suffirait de renvoyer à cette belle dénégation (que fait apparaître la référence condescendante à la « bonne volonté » de l'enseignant) :

Toutes ces remarques **ont valeur de conseil et non de critique** eu égard aux qualités d'adaptation et de bonne volonté de Madame X.

Comme le montrent la plupart des exemples ci-dessus, les conseils sont essentiellement locaux (sur tel ou tel aspect de la démarche mise en œuvre), parfois globaux, surtout quand ils prennent place à la fin des rapports, en lien avec des félicitations, des encouragements ou des mises en garde. On le voit, les conseils portent essentiellement sur la pratique de classe et rares sont les rapports de notre corpus à donner des conseils qui sortent de la classe, comme celui de passer l'agrégation interne ou de devenir conseiller pédagogique²⁶.

26. Concernant les jugements prescriptifs, Poggi, Wallian, Musard (2006, p. 140 sq.) notent que s'ils sont « abondants en début de carrière », ils « décroissent avec l'ancienneté ». Mais, ce qui peut paraître contradictoire, Si Moussa (2000, p. 85) note pour sa part : « Les maîtres jeunes et dont l'échelon est peu élevé connaissent apparemment moins de difficultés dans la mise en œuvre des démarches pédagogiques préconisées (à l'exception du travail en groupe) ». Notre analyse de notre corpus ne permet pas de vérifier ces affirmations.

Les référents du jugement

Les jugements, qu'ils soient prescriptifs ou non, qu'ils soient favorables ou défavorables, portent en eux une certaine vision de la « bonne pratique », qui est le fruit non d'un consensus (fondé, par exemple, sur une approche théorique) mais d'une conception personnelle. C'est ce qui explique la disparité du jugement inspectoral, que toutes les études soulignent, comme on l'a vu. De fait, on observe une grande disparité des *référents* du jugement, convoqués apparemment de façon aléatoire. Certains inspecteurs favorisent, par exemple, les savoirs académiques, les savoirs didactiques ou pédagogiques, le respect des instructions officielles, la personnalité de l'enseignant, voire les valeurs personnelles qui l'animent...

Les savoirs académiques

Ce ne sont pas le référent le plus important du jugement des inspecteurs. Ils affleurent parfois, dans des remarques incidentes, comme par exemple :

Quand Mme X a parlé de « tragique », j'aurais plutôt dit « romanesque ».

Attention à la prononciation des « e atones ».

Mme X pouvait songer à Tantale lors de son commentaire du supplice enduré par Florent [Zola, *Le Ventre de Paris*]. De même, le caractère monstrueux de la description méritait un relief plus accusé (brûlaient, saignaient, incandescents, etc.).

Il aurait été par exemple possible de montrer en quoi, dans ce récit, le registre fantastique naît du passage du point de vue omniscient au point de vue externe.

Les supports utilisés sont les textes de cinq à six lignes extraits de l'œuvre de Chrétien de Troyes (*Lancelot ou le chevalier à la charrette* et *La quête du Saint-Graal...* sic).

Il y a confusion semble-t-il entre l'emploi d'un temps verbal et la valeur sémantique d'un verbe.

Ce *semble-t-il* est délicieux, quand il est supposé qu'une certifiée de lettres modernes au 8^e échelon pourrait confondre l'emploi d'un temps verbal et la valeur sémantique d'un verbe... Cette remarque veut simplement signaler à la fois l'arbitraire de ces jugements fondés sur des savoirs académiques (qui au moins pourraient se discuter) mais surtout la faible justification de leur convocation au regard des choix didactiques de l'enseignant. L'exemple suivant est, de ce point de vue, intéressant :

On explore **avec raison** le jeu de mots possible autour du personnage Croxanvic [...] mais on s'attarde **inutilement**, à partir du nom propre du chat – Belzebuth –, sur toutes les façons de désigner le diable.

Le lecteur du rapport ne saura pas les raisons de ces jugements, qui ne concordent visiblement pas avec ceux de l'enseignant, dont les choix ne sont même pas présentés...

Les savoirs didactiques et pédagogiques

Les instructions officielles sont, c'est assez naturel, un référent fréquent des jugements, dans le primaire comme dans le secondaire²⁷. Quelques exemples :

Les cahiers sont nombreux, bien corrigés et employés avec la régularité attendue.

L'emploi du temps est conforme aux domaines des programmes.

Progression annuelle construite à partir des objectifs des programmes.

On pourrait envisager, comme le signalent les IO, un travail par thème.

Madame X veille à observer le rythme d'une quinzaine de jours, comme le préconisent les instructions officielles, pour les entraînements écrits.

Mais, plus que les instructions officielles ou les savoirs académiques, ce sont les savoirs didactiques et pédagogiques qui sont le plus souvent convoqués comme référents du jugement, sans que la frontière entre pédagogique et didactique soit toujours claire (par exemple : « Le projet **pédagogique** témoigne d'une grande sûreté **didactique** »). Voici deux exemples de jugements généraux :

Cette démarche prend appui sur des principes pédagogiques très pertinents.

Cette séance présente beaucoup de maladroites didactiques.

Le même arbitraire que pour les savoirs académiques s'observe cependant : certes est valorisé ce que la didactique a permis de mieux penser, comme par exemple la « conception interactive des liens entre lecture et écriture », le travail de groupe, la situation-problème²⁸, la trace écrite de l'oral collectif, etc. Mais la formulation est souvent dogmatique, posant comme vrai ce qui est pourtant discutable, d'un point de vue didactique précisément ; prenons l'exemple de la « lecture analytique » (en 2006) :

27. Ce qui différencie notre corpus de celui de Poggi, Wallian, Musard (EPS dans le secondaire), qui notent (2006, p. 138) : « Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, l'exigence de conformité des pratiques aux prescriptions officielles n'est évoquée qu'à la marge (moins de 1% des jugements) ».

28. Au prix parfois d'un jeu de mot qui ne crédite pas l'enseignant d'avoir pensé la question, comme dans ce rapport : « Il est efficace de placer les élèves devant une situation problème, à condition que cette situation ne rende pas le travail problématique ».

Aucune lecture analytique ne peut se mettre en place sans que les élèves aient trouvé un espace pour exprimer leurs premières réactions, formuler leurs hypothèses.

Ou de la « lecture expliquée », d'ailleurs, dans un rapport de 1985 :

Il conviendrait d'adapter une stratégie qui fasse en sorte que le professeur soit plus un distributeur de parole qu'une référence, afin que se dégage une certaine objectivité à partir d'un consensus.

D'où viennent ces évidences ? Inutile de dire que les rapports ne présentent jamais de références bibliographiques (hors des textes officiels) qui pourraient fonder le jugement : l'imposition d'une norme relève de l'évidence de cette norme – autrement dit : moins la norme est interrogée plus elle s'impose²⁹.

C'est ce qui concourt à la fortune de la démarche inductive dans les préconisations des rapports :

Le travail mené par Madame X procède d'une démarche **inductive**, visant à développer l'autonomie de l'élève dans sa construction des apprentissages.

[...] une analyse qui conduit les élèves, selon une approche **inductive**, à retrouver les principales étapes du schéma narratif et à en étudier l'articulation dans le texte.

La démarche adoptée est progressive et **inductive**.

Les élèves qui lui sont confiés sont prêts à la suivre dans des démarches plus **inductives**.

Nul doute que Monsieur X aura à cœur de s'engager dans des pratiques plus **inductives** afin de rendre les élèves plus **actifs**.

On le voit, la démarche *inductive* a quelque chose à voir avec l'*activité* des élèves :

Par sa pratique d'une démarche **active**, le professeur facilite grandement les processus d'apprentissage et de remédiation.

Faute d'être véritablement **actifs**, les élèves ont donc eu tendance à se réfugier dans la passivité ou la dissipation.

La lecture des rapports ne saurait donner une véritable armature conceptuelle à cette notion de démarche *active* ou *inductive* : on a là un topos institutionnel, fonctionnant comme un garant qui n'est pas interrogé théoriquement. En fait, le

29. Il arrive d'ailleurs que la référence à la didactique soit assez curieuse, comme dans cette remarque : « Mme X [...] maîtrise parfaitement la didactique du compte rendu de devoir », où la « didactique » du compte rendu de devoir semble s'inventer dans le moment même de sa nomination...

discours inspectoral *s'autorise* d'un savoir didactique (sans qu'aucune référence ne soit citée), mais pour le muer en discours prescriptif, évacuant de ce fait les questions posées par les didacticiens, ce qui a pour effet de nier la complexité de l'objet d'enseignement et de poser comme des évidences ce qui est un construit théorique. On a là une illustration parfaite de ce que Malik Habi (2004) appelle le « didacticisme », position adoptée par l'Institution, quand elle se réfère à la didactique comme discipline de recherche mais sans en tirer toutes les conséquences, « préconisant une pédagogie *active* mais qui, concrètement, se traduit par la négation de principes théoriques fondamentaux » (*ibid.*, p. 125).

Quand le discours prescriptif s'affranchit de la réflexion théorique, on peut en arriver à ce morceau de bravoure, dont chaque phrase mériterait un démenti théorique, au moins pour rompre avec cette arrogance qui prend le sentiment d'évidence personnelle pour un savoir :

Demander aux élèves de produire pendant le temps scolaire des écrits longs finalisés, dûment évalués, exige la maîtrise de compétences techniques en traitement de texte qui ne peuvent que faire passer au second plan toute l'attention à porter sur la correction de la langue et sur la cohérence textuelle. Afin de réduire la partie technique, il faut donc utiliser l'informatique pour travailler de courts brouillons ou déclencher de petites écritures en veillant à ne pas isoler l'élève dans la classe (en le maintenant trop longtemps seul devant son écran). La circulation de la parole dans ces activités doit donc être stimulée afin d'inviter les élèves à adopter successivement face à leurs écrits (à travers l'écran) des postures de producteur, d'évaluateur, puis de proposer des améliorations. L'outil informatique n'est alors qu'un moyen (et non une fin en soi) au service du professeur pour faire adopter aux élèves une position réflexive très profitable et donc le réconcilier progressivement avec l'écrit.

On se doute de la tonalité extrêmement négative d'un rapport qui peut contenir ces phrases. On se doute peut-être moins qu'il s'agit d'une certifiée de lettres au 10^e échelon qui, sept ans auparavant, avait été jugée « professeur de grand talent » par un autre inspecteur. On se doute moins encore de la raison de cette kyrielle d'injonctions baroques totalement infondées sur le plan théorique, si l'on ne s'imagine pas un IPR comme un VRP de ses propres outils « didactiques », ce que la fin du rapport fait apparaître :

Je l'invite [...] à **bénéficier des formations mises en place au niveau académique** pour aider les professeurs à produire leurs outils et éviter les dérives d'une utilisation insuffisamment subordonnée à un projet didactique clair. Par ailleurs, elle peut également profiter des **recommandations et des productions validées par les corps d'inspection** concernant une utilisation avertie de l'informatique et **disponibles sur le site Lettres**.

La « didactique », quand elle est conçue comme un recueil d'outils simples, n'aide pas toujours à comprendre la complexité des choses et encore moins celle des choix professionnels³⁰...

La professionnalité hors de la classe

Les rapports du premier degré incluent souvent, comme nous l'avons dit plus haut, une rubrique relative à l'implication dans le projet d'école :

Très bonne participation du maître.

Elle contribue activement à la réflexion et aux actions que mène l'école.

M. X anime la chorale, les activités artistiques et joue un rôle important dans la réflexion de l'équipe. Mais il est aussi à l'origine d'un ambitieux projet qui concerne les trois écoles du centre.

Dans le second degré, le travail dans l'établissement est loin d'être systématiquement un référent du jugement³¹. Quand il est mentionné, c'est en fin de rapport, et le plus souvent pour faire l'objet d'un éloge supplémentaire³² :

M. X ne se situe pas seulement dans sa classe, il prend à cœur la vie de son établissement (équipe de Lettres, projet d'établissement).

Les activités de Mme X au sein de l'équipe pédagogique du collège lui valent la haute estime des autorités de l'établissement et celle de l'auteur de ce rapport, qui lui renouvelle toute sa satisfaction.

Impliquée dans l'opération *Collège au cinéma*, dans une activité de sensibilisation au théâtre (spectacles, visites de théâtres, rencontre avec des comédiens, animation d'un club théâtre), elle participe à la vie de l'établissement et coordonne avec efficacité l'équipe de Lettres du collège.

C'est à peu près tout. Dans les autres rapports, y compris dans les rapports postérieurs à la naissance des projets d'établissement (1982), ces aspects du travail de l'enseignant sont absents. Cela s'explique par le statut des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux de Lettres, qui relevaient de l'Inspection Générale de

30. Le double rôle de formation et d'évaluation des inspecteurs peut engendrer une telle dérive. Sous une forme moins caricaturale : « J'invite Mme X à s'orienter résolument dans une démarche pédagogique de projet(s) initié(s) par le maître remplaçant, conformément à l'esprit qui a prévalu dans les animations pédagogiques de la circonscription ».

31. Son appréciation relève de la note administrative, et pèse de ce fait très peu dans l'avancement, puisque la note administrative a un coefficient plus faible que la note pédagogique, et qu'elle est contenue dans des fourchettes étroites qui sont fonction de l'échelon.

32. On verra plus loin deux exemples contraires : l'implication dans l'établissement critiquée en vertu d'une hiérarchie implicite des référents du jugement.

Lettres. Mais les IPR étant devenus depuis 1990³³ IA-IPR (Inspecteurs d'Académie – Inspecteurs Pédagogiques Régionaux), soumis à une double tutelle (à celle de l'IG s'ajoute celle du Recteur de l'Académie) et à un élargissement de leurs missions³⁴, on pouvait penser qu'à l'occasion d'une inspection au sens strict³⁵, l'enseignant aurait l'occasion de faire valoir une partie de plus en plus prenante de son travail³⁶. Cela arrive, parfois. Mais il arrive aussi qu'un enseignant venu à l'entretien avec des documents, des dossiers, s'attendant à devoir exposer ce qu'il fait d'autre, reparte avec le sentiment que ce travail-là n'a pas de valeur.

En revanche, les tâches de formation et les travaux de recherche semblent davantage reconnus :

Il est à noter que parmi ses autres activités, M. X intervient dans la formation des maîtres spécialisés à l'IUFM.

Monsieur X est un professeur enthousiaste, qui contribue au rayonnement des TICE dans l'établissement et à l'IUFM.

Mme X associe avec bonheur un travail d'enseignant « de terrain », et une réflexion didactique qui s'enrichit au fil du temps, à travers ses travaux personnels, et l'accompagnement des professeurs stagiaires qu'elle assure, entre autres, à travers le suivi des mémoires professionnels. C'est un professeur et un formateur de grande qualité.

Madame X possède l'art de s'adapter à chaque niveau et de toujours faire progresser, quand bien même s'agirait-il de l'un de nos jeunes collègues candidat aux concours internes. Professeur formateur du concours du CAPES, Madame X est aussi chercheur au GRIF³⁷.

33. Décret n° 90-675 du 18 juillet 1990 portant statuts particuliers des inspecteurs pédagogiques régionaux-inspecteurs d'académie et des inspecteurs de l'éducation nationale.

34. « Fiche métier » sur le site <http://www.education.gouv.fr/cid1139/inspecteur-academie-inspecteur-pedagogique-regional.html>

35. Le décret établit en effet une distinction entre la mission d'évaluation (dont relève le travail en établissement) et la mission d'inspection (qui porte sur des aspects uniquement disciplinaires) : « [Les IA-IPR] évaluent dans l'exercice de leur compétence pédagogique le travail individuel et le travail en équipe des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des écoles, des collèges et des lycées et concourent à l'évaluation de l'enseignement des disciplines, des unités d'enseignement, des procédures et des résultats de la politique éducative. Ils procèdent, notamment, à l'observation directe des actes pédagogiques. Ils inspectent, selon les spécialités qui sont les leurs, les personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des écoles, des collèges et des lycées et s'assurent du respect des objectifs et des programmes nationaux de formation, dans le cadre des cycles d'enseignement. »

36. Voir dans le numéro l'article de Malik Habi.

37. « Le GRIF » est ici mis pour « la CRIP » : Cellule de Recherche-Innovation Pédagogique du Rectorat de Lille. Est-il permis de penser que l'erreur en dit long sur l'intérêt que le scripteur porte à la chose ?

Son insistance sur les méthodes d'évaluation (cela a fait l'objet de sa part de recherches et de publications)...

[...] investie dans de nombreux travaux d'innovation-recherche qui ont fait l'objet de publications.

Madame X fait preuve d'une réflexion didactique de qualité, par son engagement dans une interrogation sans cesse renouvelée des pratiques de classe et son implication dans la formation des professeurs auprès de l'IUFM. Elle mène également une recherche sur l'enseignement de l'oral qui lui permet de valoriser et d'approfondir avec pertinence son travail dans ce domaine.

Madame X. est aussi chercheur et a déjà publié de très intéressantes contributions (cf. notamment les revues *Innovations*, *Recherches*).

La personnalité de l'enseignant et... de l'inspecteur

Les rapports montrent une forte tendance à la personnalisation des jugements, dans tous les sens du terme : c'est la personne de l'enseignant qui peut être jugée, mais c'est aussi la personne de l'inspecteur qui s'exprime. Que peut être une « douce fermeté » reconnue par un inspecteur à une enseignante ou l'« autorité douce » reconnue par une inspectrice à un enseignant ? L'autorité ou la fermeté, on voit bien le caractère professionnel de la chose ; mais la « douceur » ? Que dit cette femme à cet homme ou cet homme à cette femme, en pointant sa « douceur » ? Pour rester dans le registre de l'autorité, il ne semble pas qu'une « autorité pleine d'aisance » caractérise la même chose qu'une « autorité sereine et enjouée » : la première qualification est centrée sur l'enseignant observé, dont elle dit une qualité professionnelle ; la seconde en dit plus sur l'observateur, en ce sens qu'il s'implique par un jugement de nature affective sur la personnalité de celui qu'il observe...

La personnalité de l'inspecteur apparaît aussi dans le choix du terme « intelligent » pour qualifier non la personne, heureusement, mais tel geste professionnel :

Cette séance est construite avec beaucoup d'**intelligence**.

Le cahier de textes reflète la même **intelligence** du projet didactique.

Le projet pédagogique [...] intègre avec **intelligence** les activités de langue.

Elle mène, avec une exigence sereine, une action pédagogique **intelligente** et juste.

Très régulièrement, au-delà du jugement strictement professionnel, ce sont les personnes qui sont qualifiées, et le « dynamisme » le dispute à l'« enthousiasme », la « gentillesse » au « plaisir », la « jeunesse »³⁸ à la « douceur »... L'inventaire peut devenir surréaliste, quand se découvrent une « ardeur discrète », un « dynamisme de bon aloi », une « chaleur souriante » ou encore « entraîné et belle humeur »... Et c'est encore la personne qui, sous le professionnel, est jugée quand est reconnu à tel enseignant un « goût pour son métier » ou mieux un « don pédagogique », forme personnalisée du « talent », fréquemment observé.

Comme le disent Poggi, Wallian, Musard (2006, p. 138) à propos des rapports en EPS, « les traits de personnalité sont ainsi amalgamés aux compétences professionnelles ». Le recteur Monteil, dans son rapport (1999), dénonce clairement ce travers :

Il convient de souligner clairement certaines extrapolations abusives attachées à l'évaluation. Ainsi existe-il, à partir des performances observées, une tendance à inférer des caractéristiques morales (capable d'effort) ou intellectuelles (inventif) cela à travers l'emploi de traits de personnalité (dont le réservoir lexical est pratiquement inépuisable). Ce phénomène de psychologisation (cela fonctionne remarquablement également sur les bulletins trimestriels des élèves où à partir d'une performance on fait souvent une inférence personnalologique) ne recouvre aucune réalité scientifique. Ces traits de personnalité ne rendent pratiquement jamais compte d'une consistance effective des conduites.

Ce qui rend problématique ces jugements, ajoute Monteil, ce n'est pas seulement leur illégitimité en soi, mais parce qu'ils peuvent induire un regard ultérieur sur l'enseignant concerné, par les lecteurs du rapport (dont les inspecteurs à venir) :

Inscrits dans un rapport, ils fonctionneront comme information préalable générant des attentes qui conduiront l'évaluateur à s'engager dans la confirmation d'hypothèse.

Ce jeu évaluatif où une personne porte un jugement sur une autre personne (au lieu que dialoguent deux professionnels) est sans doute l'une des explications les plus sûres de la disparité des jugements inspectoraux. Le recteur Monteil signale ces dernières en ces termes :

Quel jeune enseignant n'a pas souhaité pour ses premières inspections « tomber sur le bon inspecteur » ; celui qui saura l'apprécier à sa juste valeur, celle, bien entendu, qui lui vaudra « un bon départ dans la carrière ». Un tel souhait est probablement moins irrationnel qu'on pourrait ne le penser.

38. Même la « jeunesse » ne semble pas fondée toujours sur un simple critère objectif, quand telle enseignante est qualifiée de « jeune et dynamique » alors qu'elle enseigne depuis une vingtaine d'années...

Certaines analyses montrent assez clairement des divergences inter-évaluateurs comme intra-évaluateur.

De fait, comme le disent Poggi, Wallian, Musard (2006, p. 132) :

Si l'inspecteur reste le représentant mandaté par l'institution, il n'en demeure pas moins un acteur disposant d'une marge d'interprétation et d'appropriation des normes officielles au regard à la fois des caractéristiques locales d'enseignement (projet d'établissement, projet pédagogique EPS) mais également de ses orientations et valeurs personnelles.

Dans son étude sur les inspections du primaire, Si Moussa (2000, p. 93) note :

La variable la plus discriminante dans l'obtention d'une appréciation négative de l'inspecteur est bien... l'inspecteur lui-même. Ce résultat renvoie à l'opinion répandue que les critères d'inspection ne sont pas les mêmes d'une circonscription à l'autre, et plus encore d'une académie à l'autre.

La dimension psycho-affective de certains rapports ou de certaines parties de rapports, qui se fondent sur la personnalité de l'enseignant comme de l'inspecteur, amènent à voir à l'œuvre ce que Dominique Sénore (2000) appelle le « paradigme charismatique », où le jugement des enseignants dépend de « critères humains portant essentiellement sur leurs qualités personnelles » (p. 42) : si Sénore voit ce paradigme comme ancien, même s'il signale qu'il peut encore se trouver dans des rapports plus récents, il semble bien que l'ancien perdure...

Hierarchie des référents

La personnalité de l'inspecteur intervient encore dans la hiérarchie qu'il construit entre les référents de son jugement – nouvelle source de disparité. Lire les rapports dans leur ensemble fait clairement apparaître les préférences de tel inspecteur pour tel aspect, ou la hiérarchie qui se dessine implicitement parfois, entre ces référents. Dans certains cas, c'est le projet didactique de l'enseignant qui compte, sans référence aux contenus académiques ; dans d'autre cas, il arrive que l'accent soit mis sur la relation aux élèves, ce qui minore la place donnée aux choix didactiques ou aux contenus ; ou encore, parfois, c'est le savoir académique qui seul importe, sans grande attention accordée aux problèmes de gestion de classe ou de mise en activité des élèves.

La hiérarchie est la plupart du temps visible par la seule quantité accordée à tel ou tel aspect ; elle apparaît parfois aussi dans la rhétorique du rapport. C'est le cas quand tel compliment est visiblement une concession dans un rapport à la tonalité fortement négative. Cela est manifeste lorsque les compliments sont restreints à la seule personnalité de l'enseignant : par exemple, il faut croire que la « gentillesse », pour certains inspecteurs, est là pour compenser le manque du reste... Ainsi, à propos d'une enseignante dont le cours a montré « beaucoup de maladresses didactiques » et dont le cahier de texte offre « quelques pratiques un peu déroutantes », l'inspecteur écrit :

On a parfois le sentiment que, **par gentillesse**, Madame X se laisse déborder par les réponses, généralement **judicieuses**, de ses élèves. En effet, il faut simultanément souligner les qualités relationnelles de cette enseignante

souriante et dynamique qui, grâce à ses questions ouvertes, a le don de susciter la circulation de la parole au sein de la classe.

Expliquons (le reste du rapport ne laisse aucun doute sur le sens des mots) : les réponses des élèves sont « judicieuses », quand l'enseignante ne sait pas leur donner une place judicieuse... par « gentillesse ».

Dans la même veine :

En résumé, il n'aurait pas fallu grand-chose pour que cette séance de lecture tienne ses promesses et les quelques défauts de méthode constatés ne m'ont pas empêché de percevoir les **qualités relationnelles**, le **dynamisme** et le **désir de bien faire** de Mme X [...]. Mme X est un professeur expérimenté qui a toute la **confiance** et **l'affection** de ses élèves. Elle s'attachera à mieux maîtriser l'explication de texte, l'organisation en séquences et la construction de traces écrites.

Zéro pointé sur les contenus didactiques (mauvaise maîtrise de l'explication de texte, de l'organisation en séquences et de la construction de traces écrites, rien de moins), mais bon point pour le psycho-affectif : le « désir de bien faire », valeur morale dont tout un chacun connaît les critères de reconnaissance, va bien avec les « qualités relationnelles », le « dynamisme » et ce qu'il faut d'« affection » des élèves...

Ailleurs, on accorde un bon point pour le psycho-affectif, mais un mauvais point pour l'investissement dans l'établissement, perçu comme circonstance aggravante pour des enseignants dont les contenus didactiques sont jugés insuffisants. Ainsi ce rapport, où ce qui semble un compliment pour « l'implication enthousiaste » dans de (trop ?) nombreux projets renforce finalement le jugement de « superficialité et de dispersion » qui avait été posé à propos du cours :

Mme X est un jeune professeur déjà bien apprécié pour son implication enthousiaste dans son enseignement, pour son engagement dans de nombreux projets au sein de l'établissement. Je la remercie pour son dévouement tout en l'invitant à poursuivre sa réflexion sur sa pratique pédagogique.

Il reste le « dévouement ». Rien n'est en revanche versé au crédit de cet enseignant :

Monsieur X participe à de nombreux projets au sein de son établissement, mais il n'a pas du tout progressé dans son enseignement. [...] Il serait préférable qu'il centre désormais son énergie sur les contenus de son enseignement. [...] C'est dans la classe que se passe l'essentiel des apprentissages, et c'est là que doivent se porter tous les efforts.

Comme l'investissement dans l'établissement, l'implication dans la recherche d'un enseignant qui manque de rigueur peut elle aussi se transformer en peau de banane :

Sa réflexion pédagogique a été nourrie des nombreux travaux de recherche qu'elle a conduits ; nul doute qu'elle sache aussi accorder la vigilance nécessaire à la rigueur des contenus de savoirs transmis.

Souvent convoquées pour atténuer la sévérité du jugement global, les qualités pédagogiques et personnelles ne pèsent pas lourd face aux insuffisances supposées

de maîtrise de tel ou tel savoir académique ou didactique. Voici un extrait assez long, saisissant par la manière dont s'établit assez clairement, quoique implicitement, une hiérarchie entre quatre sources du jugement, la personnalité, la pédagogie, la didactique, les savoirs académiques :

La classe s'implique avec attention dans l'activité proposée par le professeur qui accorde, à juste titre, beaucoup d'importance aux méthodes de travail (citer les lignes, effectuer des surlignages de couleur). Cela dit, j'invite Madame X à s'interroger sur le rôle spécifique du cours et de l'enseignant : qu'est-ce que les élèves ont appris de plus que ce qu'ils avaient découvert lors de leur préparation s'ils l'avaient réalisée avec soin ? J'évoquerai également le caractère fastidieux de certains relevés lexicaux, qui n'a pas toujours été compensé par l'approfondissement sémantique et culturel attendu et qui pouvait, lui, marquer la différence entre la recherche de l'élève et l'accompagnement intellectuel offert par le professeur dans le cadre du cours. Il est également à noter que l'exploitation de très courts extraits ne permet pas la contextualisation qui donne du sens à une réflexion sur l'incarnation de valeurs morales. L'entretien porte donc sur la nécessité de prolonger tout au long d'une carrière, grâce à des lectures personnelles en particulier, une formation permettant à l'enseignant de placer les textes dans la perspective historique et culturelle qui en éclaire la signification.

La consultation du cahier de textes confirme le sérieux du professeur et témoigne tant d'une bonne maîtrise des principes du décloisonnement que de la richesse et de la diversité des activités proposées aux élèves.

Madame X qui est manifestement appréciée de sa classe pour sa gentillesse, possède également l'enthousiasme qui lui permettra de continuer à enrichir ses connaissances. Elle en a pleinement les capacités et saura donner ainsi la meilleure efficacité au talent pédagogique dont elle fait.

Ce rapport perd beaucoup de son venin à la lecture si l'on ne sait pas qu'il concerne une enseignante au 9^e échelon. En effet, dire à quelqu'un en pleine maturité professionnelle, qu'il convient de « continuer à enrichir ses connaissances », de « prolonger tout au long d'une carrière [...] une formation » peut sembler un conseil sage ou fade, au choix ; mais quand c'est pour suggérer qu'il lui manque des « lectures personnelles » qui lui permettent « de placer les textes dans la perspective historique et culturelle qui en éclaire la signification »³⁹, la violence est rude, surtout quand cela explique que les élèves n'ont finalement rien « appris de plus que ce qu'ils avaient découvert » seuls « lors de leur

39. Le rapport commençait mal, par cette remarque (déjà reproduite plus haut) : « [...] extraits de l'œuvre de Chrétien de Troyes (*Lancelot ou le chevalier à la charrette* et *La quête du Saint-Graal...* sic) ». Rien ne vient préciser sur quoi porte le *sic* : sur le fait que l'œuvre n'est pas de Chrétien de Troyes mais d'un continuateur ? Sur autre chose qui nous échappe ? Mais, de toute façon, la valeur informative de ce *sic* réside toute entière dans le *sic* en lui-même, qui dévalorise le savoir de l'enseignant... Pour notre part, en reproduisant les extraits de rapports dans notre article, nous avons évité les *sic* et préféré corriger les erreurs d'orthographe (il y en a, évidemment, comme dans tout écrit !) et même celle qui concernait un héros de la Résistance, Manouchian...

préparation »⁴⁰ : une telle négation de l'utilité même de l'enseignement de la personne inspectée peut se trouver dans un rapport d'inspection⁴¹...

Face à ce désastre en terme de savoirs académiques, les compliments se lâchent pour les autres référents du jugement, mais sonnent, suite à cette charge, comme autant de gifles nouvelles : que valent en effet les qualités personnelles (la gentillesse, évidemment), pédagogiques (l'implication des élèves et les méthodes de travail⁴²), didactiques (le décroisement), face à ce qui est présenté comme une inconstance culturelle ?

CONCLUSION

Les dernières citations sont certainement des excès – que l'on ne retrouve pas dans tous les rapports d'inspection. Mais ce ne sont certainement pas des exceptions, au sens où de très nombreux rapports sont conçus comme des mises en cause des enseignants, même si c'est parfois sur des détails : la posture de jugement, qui caractérise le rapport d'inspection, engendre ce phénomène. On a dit que les appréciations positives, globalement, dominaient ; mais ce qui l'emporte en fait, c'est une forme très hiérarchisée de la relation entre enseignant et inspecteur : le compliment et la critique sont deux manifestations de la relation de pouvoir qu'instaure le discours de jugement.

Très rares sont les rapports qui se fondent sur l'hypothèse que les options pédagogiques et didactiques que manifeste un cours résultent de choix entre les termes de dilemmes professionnels⁴³, et qui donnent la sensation que se discutent, *entre professionnels*, des *questions professionnelles* : la plupart des conseils donnés par les inspecteurs ne se fondent pas sur des savoirs théoriques – ce qui explique le peu de références bibliographiques, qui ne dépareraient pas dans des rapports écrits sur une pratique aussi théorisée que la pratique enseignante – mais sur des convictions issues de l'expérience, qui, de fait, sont pour la plupart partagées par la communauté de référence que constituent précisément les enseignants... Par exemple, demander à des enseignants de rendre leurs élèves plus *actifs* pourrait engendrer une réflexion sur le sens de ce topos institutionnel, sur les possibilités de

40. « S'ils l'avaient réalisée avec soin », est-il ajouté, ce qui rend la syntaxe bancale mais surtout le propos absurde... Comme si cela ne suffisait pas, le rapport assène l'idée : il manque « l'approfondissement sémantique et culturel attendu et qui pouvait, lui, marquer la différence entre la recherche de l'élève et l'accompagnement intellectuel offert par le professeur dans le cadre du cours ».

41. Cette enseignante est une certifiée de lettres modernes. Mais il n'est pas inutile de savoir, pour comprendre le rapport, qu'elle est aussi une ancienne PEGC... Cf. les remarques faites ci-dessus concernant l'influence du grade sur le jugement inspectoral.

42. Surtout quand elles sont résumées au choix de « citer les lignes », d'« effectuer des surlignages de couleur », choix qui est effectué, est-il précisé, « à juste titre »...

43. Voir l'article d'Élisabeth Nonnon dans ce même numéro : « Une fenêtre sur le travail de l'enseignant et ses normes ».

mettre en œuvre concrètement une telle injonction, mais aussi sur les difficultés objectives qui font résister à ce qui peut passer pour une évidence dans le discours, sur les diverses manières d'entendre cette « activité », etc. Mais cela demanderait une mise en cause par les inspecteurs eux-mêmes des évidences que leur discours déploie parfois, une forme d'égalité entre l'inspecteur et l'enseignant, et plus encore une posture professionnelle fondée sur une volonté d'aide plus que de contrôle.

Car c'est sans doute dans ce double objectif de l'inspection que résident la difficulté et le peu d'efficacité de l'inspection en termes de formation. Si Chassard, Jeanbrau (2002), dans leur enquête sur l'appréciation des enseignants du premier et du second degré, observent que « la fonction "contrôle de la qualité de l'enseignement dispensé" est reconnue comme légitime par tous les enseignants », ils reconnaissent en revanche :

La fonction « aide aux enseignants et conseil pédagogique » semble, aux dires des enseignants que nous avons rencontrés, remplie de façon peu efficace. La plupart d'entre eux (plus dans le second degré que dans le premier et un peu moins au lycée qu'au collège) disent que les inspections qu'ils ont « subies » ne leur ont rien appris.

Comment aider, conseiller, plus encore former un enseignant quand on en oublie les difficultés effectives du métier qui expliquent souvent les « échecs » observés ? Comment aider quelqu'un si on lui montre sa supériorité en faisant apparaître comme des évidences des options qui ne sont « évidentes » que si l'on méconnaît ou nie la complexité de toute pratique réelle ?

C'est en fait la limite essentielle des rapports d'inspection que nous avons étudiés : ils donnent une image *idéale* du métier d'enseignant, à travers conseils, éloges et critiques, qui correspond peu à ce que donnent à voir toutes les autres sources – discours théoriques et d'expérience.

RÉFÉRENCES

- Attali Alain, Bressoux Pascal (2002) *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Chassard Yves, Jeanbrau Christian (2002) *L'appréciation des enseignants du premier et du second degré. Diagnostic et propositions*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Cubells Claude, Laplace Georges, Mesguen Jean-José (1977) « Rapports d'inspection », *Le français aujourd'hui*, supplément au n° 39, p. 48-52.
- Daunay Bertrand (2000) « L'oral au rapport ! Ou comment l'Institution s'empare de l'oral », *Recherches* n° 33, *Oral*, Lille, ARDPF, p. 7-27.
- Gillig-Amoros Laure (1986) *L'inspecteur et son image : étude d'un stéréotype*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Habi Malik (2004) « "Le porte-savoir". Traces des apprentissages d'une année de troisième dans un sujet de brevet des collèges », *Recherches* n° 41, *Traces*, Lille, ARDPF, p. 121-140.

- Monteil Jean-Marc (1999) *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*, rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la recherche et de la technologie, juin 1999.
- Mosconi Nicole, Heideiger Nicole (2003) « Des enseignants face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité », *Revue française de pédagogie* n° 142, Paris, INRP, p. 45-53.
- Poggi Marie-Paule, Wallian Nathalie, Musard Mathilde (2006) « La construction sociale du jugement inspectoral : la définition du métier d'enseignant vue à travers une analyse de rapports d'inspection en EPS », *Revue française de pédagogie* n° 157, Lyon, INRP, p. 131-145.
- Ranjard Patrice (1984) *Les enseignants persécutés*, Paris, R. Jauze.
- Sénore Dominique (2000) *Pour une éthique de l'inspection*, Paris, ESF.
- Si Moussa Azzedine (2000) « Les rapports d'inspection du 1^{er} degré, contenus et finalités : un exemple à La Réunion », *Revue française de pédagogie* n° 133, Paris, INRP, p. 75-86.