

# L'évaluation des enseignants et les résultats des élèves... Regard sur l'inspection

**Pierre Frackowiak**

Introduisant la journée d'études organisée par l'INRP et le Centre Alain Savary sur l'évaluation des enseignants, M. Bois, responsable de l'INRP, a, parfaitement et en une phrase, résumé un dilemme. Il affirme : « **L'analyse de l'activité se préoccupe peu de l'évaluation et les spécialistes de l'évaluation se préoccupent peu de l'activité des enseignants** ». Il s'agit là d'un problème clé. Dans un cas, la focalisation sur l'activité des enseignants, comme dans l'autre, la focalisation sur les résultats des élèves, l'institution fonctionne sur des paris dont il est facile de démontrer qu'ils sont perdus. Ajoutons à la complexité du dilemme l'évidence qu'il est impossible d'assurer simultanément les deux et qu'il faut donc faire un choix, notamment dans l'acte d'inspection. Ajoutons encore que des précisions préalables sont nécessaires : dans le premier cas, l'observation de l'activité des enseignants peut ne rien dire de l'activité réelle des élèves, et, dans le deuxième cas, il serait préférable de ne pas confondre ni l'évaluation du maître et l'évaluation des performances des élèves, ni le contrôle des résultats à des exercices et l'évaluation. Cette simple phrase pose donc de sérieux problèmes qui mériteraient des réflexions collectives car nous sommes sur ce sujet, aujourd'hui bien plus qu'hier, dans une totale confusion que la tendance « moderne », voire snob, à la technicisation opacifie encore. Cette situation pèse sur l'image, la crédibilité, l'efficacité de l'inspection. Il est vrai que dans la masse des tâches imposées aux inspecteurs, l'acte d'inspection a beaucoup perdu de son importance en temps relatif et que le développement d'une évaluationnisme contestable a transformé les inspecteurs en contrôleurs, les éloignant ainsi des deux pôles de l'alternative. Si l'inspecteur n'est ni spécialiste de l'analyse de l'activité des enseignants, ni spécialiste d'une véritable évaluation des performances des élèves, il glisse vers des fonctions administratives. Il faut reconnaître que ce glissement est cohérent avec le déni de la pédagogie que l'on observe dans les mesures régressives du pouvoir actuel et avec le slogan ultra libéral d'une évaluation illusoire par les résultats.

## **Focaliser sur les résultats**

L'inspecteur qui, suivant l'air du temps, conditionné par le formatage institutionnel, ne se préoccupe que des résultats des élèves, fait le pari qu'en éclairant le maître sur les résultats de ses élèves, celui-ci va prendre conscience de ses propres faiblesses, de la nécessité de revoir ses outils de programmation à moyen terme et de préparation à court terme, de l'intérêt de tenter de modifier ses pratiques. Cet inspecteur se trompe complètement. Certains de ses collègues en ont conscience mais « fonctionnent » comme des fonctionnaires obéissants, d'autres se complaisent dans le règne de l'apparence et recherchent même la sophistication des procédures, détériorant alors, généralement, leur relation aux enseignants qui ne comprennent plus leurs discours. L'inspecteur peut, comme

c'est de plus en plus souvent le cas, exploiter les résultats des évaluations nationales, étudier cahiers et livrets, procéder lui-même à des contrôles rapides comme le conseillait le ministre dans une rencontre avec les inspecteurs à la Sorbonne, s'inscrire avec zèle dans la culture de l'évaluation, analyser les faiblesses avec le maître, établir une feuille de route... Rien n'y fait. Le maître ne changera pas ses pratiques en profondeur. Rien ne l'y aide d'ailleurs. Parce que, pour changer les pratiques, il ne suffit pas de savoir que les élèves ont des lacunes ou des faiblesses. Il faut être prêt à changer, à remettre en cause ses convictions, sa formation, ses habitudes, sa bonne conscience. Il faut avoir des idées et des exemples de pratiques alternatives diversifiées. Il faut être prêt à se former, à expérimenter, à échanger, et cela ne se décrète pas. Des recherches/actions conduites à l'INRP au début des années 80 ont prouvé par exemple, à la suite d'observations « armées » (enregistrements, image et son, décryptage, chronométrage des temps de parole, analyse du type de discours, etc) qu'un maître apprenant qu'il utilise 90% du temps de classe pour lui-même, qu'il parle trop, qu'il ne suscite que des échanges maître/élève par un jeu de questions fermées inductrices, ne parvient pas pour autant à réduire son temps de parole et à modifier ses modes de communication dans le groupe classe (questions non inductrices), à développer les échanges directs élève/élèves. En réalité, ce maître considère en général, et l'on ne peut l'en blâmer, qu'il a fait ce qu'il a pu et qu'il n'est pas responsable de l'échec scolaire. Il accepte volontiers l'idée de soutien ou de remédiation car elle n'affecte pas ses choix personnels. Le constat le conduit alors non pas à un changement en profondeur de ses pratiques mais à l'organisation du soutien<sup>1</sup>. On observe d'ailleurs que l'essentiel du temps donné au soutien dont on fait à tort l'apologie est consacré à faire la même chose avec un groupe de 4 ou 5 que ce que l'on fait avec un groupe de 25, la seule différence résidant dans la possibilité d'individualiser les explications magistrales, le modèle pédagogique choisi étant le même. En toute bonne foi, l'enseignant pense que pour garantir la réussite d'un apprentissage, il faut accroître la quantité d'explications et d'exercices d'application auxquels il faudra ajouter des devoirs avec l'espoir que les parents renforceront l'apprentissage. Tous les experts en pédagogie savent que l'efficacité, parfois apparente à court terme de cette pratique, ne peut pas être réelle et durable si les processus de construction des savoirs et des compétences n'ont pas fait l'objet d'activités préalables aux exercices<sup>2</sup>. Pour reprendre la formule de Georges Gauzente, il est impossible de remédier ce qui n'a pas été « médié ». « Médions » donc d'abord ! La satisfaction des élèves à avoir un contact privilégié pendant quelques minutes avec l'enseignant pendant le temps du soutien tel qu'il est conçu aujourd'hui, ne saurait pas non plus occulter les problèmes pédagogiques fondamentaux du temps scolaire normal... dont plus personne ne parle.

Aujourd'hui, les évaluationnistes, dans l'état actuel des conceptions de l'évaluation, se fourvoient donc complètement. La détermination de feuilles de route indiquant les pourcentages à améliorer n'est que vanité et tromperie. M. Nembrini, DGESCO au ministère n'est pas sérieux quand il prétend, comme il l'a fait en commentant les inutiles évaluations au CM2, que la connaissance des résultats aux évaluations actuelles permet au maître de comprendre les raisons des échecs des enfants. La photographie d'un résultat ponctuel à un exercice dont le principe est contestable ne permet pas, dans le domaine des apprentissages, de formuler un diagnostic et encore moins de proposer une thérapie pédagogique pertinente. Un thermomètre est trop fragile pour être utilisé comme un levier.

Cette conception de l'inspection qui peut plaire aux « jeunes cadres dynamiques » avec ses aspects technicistes, ses tableaux et ses pourcentages ne peut pas contribuer à l'amélioration de la réussite scolaire. On pourrait tout aussi bien effectuer ce type d'inspection hors de la classe puisque ce qui s'y passe n'a pas vraiment d'importance... On fixe la feuille de route comme le banquier au démarcheur, sans tenir compte des contextes et des aptitudes de ce dernier.

L'inspecteur qui, malgré l'air du temps et les injonctions qui descendent chaque jour des tuyaux d'orgues de l'administration, épuisé par l'accumulation des tâches administratives persiste héroïquement à faire le choix de l'analyse de l'activité du maître peut, lui aussi, en toute bonne foi, se jeter dans un pari perdu. La tendance à considérer l'activité du maître comme le centre de l'action pédagogique est extrêmement forte. Elle est traditionnelle, elle est quasiment dans nos gènes. C'est celle que l'on apprend naturellement, c'est celle que les enseignants apprennent pendant les stages, conformément au « modèle applicationniste »<sup>3</sup> persistant dans la formation (avec les classes et les écoles d'application, le terme « application » étant très significatif). C'est celle qui correspond à la conception classique de l'école et au modèle pédagogique de la transmission. On observe les décisions et attitudes du maître. Le déroulement chronologique de la séquence est alors essentiel. On le confronte à la fiche de préparation qui est généralement le déroulement prévu. On s'assure que le maître réalise ce qu'il a prévu et qu'il le contrôle. On s'intéresse à la qualité de la relation avec les élèves, à la discipline, au climat de classe ... mais on regarde surtout ses outils : fiches de préparation, programmations, progressions, répartitions, tableaux d'évaluation. Si l'on regarde les cahiers des enfants, c'est pour contrôler la régularité du travail du maître et non pour comprendre les difficultés d'apprentissage de l'élève. Cette focalisation sur l'activité du maître est également contreproductive. Elle empêche de voir les élèves. Il arrive d'ailleurs aussi que le maître, contraint par sa fiche de préparation et angoissé par l'inspection, ne les voit pas non plus, sauf quand ils se mettent à chahuter. Il n'y a pas grand-chose à dire sur des déroulements de séquences stéréotypés. Les rapports d'inspection relevant de ce type de pratiques sont d'ailleurs plutôt pauvres. La contestation et les conseils qui ne sont en fait que des critiques déguisées ne peuvent porter que sur la comparaison de la préparation et de sa réalisation ou sur des questions de logique ou de pertinence disciplinaire ou sur des détails pratiques. L'entretien peut se dérouler sans rien perturber et sans espoir sérieux de changer quoique ce soit. Quand le maître décide de réduire le temps d'enseignement collectif frontal pour constituer des groupes, pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, pour favoriser le travail en équipe, l'observation de ses comportements, de ses interventions, des activités qu'il a prévues pour chaque groupe, l'observation devient plus intéressante. Même si elle reste centrée sur le maître, elle ne peut alors éviter de se porter sur les activités des élèves...

On évoque souvent dans ce cadre de l'observation de l'enseignant la notion d'effet-maître (comme celle d'effet-établissement), une notion floue, impossible à objectiver. Elle peut être dangereuse dans la mesure où elle n'est fondée que sur des impressions. Elle peut être ambiguë. Elle repose en fait sur la conception du maître au centre du système, transmetteur de ses savoirs. Elle est de l'ordre de ce que Luc Ferry appelait le talent. Il prétendait - et on constate aujourd'hui que Xavier Darcos s'inscrit dans la même pensée- que pour enseigner, il suffit de maîtriser les savoirs et d'avoir un peu de talent. On n'est pas loin de la séduction, de l'importance du look, du charisme. Les grilles d'observation qui ont pu sévir longtemps dans les écoles normales et qui ne sont pas disparues comportaient dans le même ordre d'idées, des items relatifs à la tenue du maître, à sa voix... Il ne manquait que le jugement dont personne ne peut nier la réalité mais qui n'est jamais affiché, du charme et de la beauté. Il est pourtant vrai que tout inspecteur expérimenté entrant dans une classe est capable de « sentir » en quelques minutes si la classe « fonctionne » bien. Mais ce jugement est très subjectif.

La recherche de l'objectivité est à l'évidence une exigence dans les procédures d'évaluation du maître. L'observation des déroulements de séquences est objective mais elle n'apporte rien d'exploitable dans la perspective de l'amélioration des pratiques professionnelles. La tentative de caractériser « l'effet maître » est à exclure. Il ne reste qu'une possibilité, qui n'est pas prévue dans le dilemme cité en introduction, celle de s'intéresser aux apprentissages eux-mêmes... et donc aux élèves.

Nous y voilà enfin ! **Les élèves ! Que font-ils ? Les enseignants enseignent, mais les élèves apprennent-ils ?**

### **Focaliser sur les apprentissages**

Cette question qui semble quand même fondamentale ne trouvera pas de réponse ni dans les camemberts, les graphiques et les statistiques, ni dans l'observation d'un déroulement de séquence immuable et sans intérêt. Elle exige que l'on observe les élèves, leur activité réelle, physique, non verbale, verbale, sensorielle, intellectuelle, mentale. Quelles situations et quelles tâches le maître a-t-il prévues pour les élèves pour que ceux-ci travaillent, agissent, analysent, comparent, classent, rangent, expriment de vraies pensées, décrivent leurs essais, raisonnent, démontrent, expérimentent, produisent, induisent, déduisent, posent de vraies questions, cherchent ? Comment exploite-t-il les réactions, représentations, procédures des élèves ? Comment programme-t-il les situations suivantes pour multiplier les rencontres avec un même objectif dans des contextes différents ? Comment fait-il pour ne pas passer à l'exercice d'application et au contrôle trop tôt dans le long processus d'apprentissage ? Quels problèmes rencontre-t-il ? Sait-il les formuler et les analyser ? Est-on capable de l'aider à le faire sans jugement de valeur ? Si le maître apparaît dans cette série de questions, ce n'est plus lui qui est au centre, mais ce sont les élèves dans les activités qu'il permet. C'est sur la base de problèmes identifiés précis que l'on pourra engager un dialogue sur les choix pédagogiques, sur le choix des situations d'apprentissage, sur les représentations du maître, sur sa capacité à changer, à améliorer l'intelligence de ses pratiques, à expérimenter de nouvelles situations et de nouvelles organisations. Alors nous ne sommes plus dans les camemberts, ni dans la description superficielle, ni dans la critique facile et la recommandation sans effet, nous sommes dans la pédagogie et nous faisons le pari de l'intelligence. Il ne s'agit plus de prescrire ce que nous serions bien incapables de faire nous-mêmes, ce que, pour un certain nombre d'entre nous, nous étions bien incapables de faire quand nous faisons l'école. Il s'agit de comprendre et d'accompagner, de réfléchir ensemble, sans dominer et sans infantiliser l'autre.

Cette observation des apprentissages et de leurs conditions dépasse l'observation des résultats et celle du maître. Elle exige du temps<sup>4</sup>, elle ne peut pas se réaliser en faisant simultanément d'autres choses : le contrôle de la paperasse, la recherche de la petite bête, la préparation mentale de la critique... Elle exige de la confiance. Elle modifie le rapport inspecteur/inspecté en développant la notion d'accompagnement.

C'est ce type d'observation qui peut permettre d'espérer les transformations de pratiques professionnelles qui seules peuvent garantir une amélioration de la réussite scolaire. Placer l'acte d'inspection au niveau des apprentissages. **Faire des inspecteurs les spécialistes non pas des statistiques sophistiquées et des incantations vaines, mais des apprentissages. C'est le véritable enjeu aujourd'hui. C'est peut-être même une piste pour la survie du corps...**

### **L'école et les inspecteurs demain**

Comment s'engager dans cette direction aujourd'hui alors que tout est orienté vers le mirage de l'évaluation par les résultats ?

D'abord en remettant à plat toute la conception de l'évaluation<sup>5</sup>. Ce problème conduira inéluctablement à la remise en cause des programmes. On ne peut évaluer sérieusement, si l'on veut bien distinguer l'évaluation du contrôle classique, qu'un petit nombre de compétences par année scolaire. Il faut donc concevoir des programmes plus légers, plus intelligents, avec des compétences-noyaux qui pourront être considérées

comme des indicateurs de performance au-delà d'une seule discipline. Il faudra donner une vraie place à la transversalité. Rappelons ce que j'ai écrit dans de nombreux textes antérieurs sur l'évaluation et qui est inspiré des travaux récents de l'UNESCO : l'évaluation d'une compétence, c'est l'observation de la capacité à mobiliser ses savoirs et ses compétences pour réaliser une tâche ou résoudre un problème dans des situations porteuses de sens. On est loin de la réussite à un exercice, de la réponse à une question fermée, du contrôle de la mémorisation à court terme ou de l'efficacité d'un dressage.

Ensuite en apprenant à analyser les apprentissages. **Comment l'élève apprend-il ?** Il est quand même étonnant que l'on puisse persister à ne s'intéresser qu'à la logique disciplinaire et à la qualité de la transmission sans se préoccuper des élèves et de leur cerveau. L'élève n'est pas un vase qu'on emplit ni un sujet que l'on dresse. L'école démocratique s'inscrit dans la perspective de l'émancipation de l'homme.

Enfin, en travaillant à **ce problème qu'il est impossible de continuer à ne pas poser : mettre en relation les résultats des élèves avec les pratiques qui les produisent.** Cette cécité obstinée sur un problème évident, logique, simple, fondamental, est étonnante. A force de l'ignorer, les inspecteurs risquent fort de perdre toute crédibilité. Certes, tout est fait pour qu'ils l'ignorent. En leur donnant l'illusion de piloter (sans les moyens<sup>6</sup>), en supprimant leur formation comme on supprime celle des maîtres, en les transformant en contrôleurs de la mise en œuvre de mesures régressives imposées sans concertation, en suscitant le développement de l'autoritarisme, en leur faisant dire que tout ce qu'ils ont fait et fait faire jusqu'alors, depuis les premiers temps de la « rénovation pédagogique » des années 70, est nul, en les dévalorisant tout en faisant miroiter la perspective de quelques lentilles... Ont-ils encore le droit de penser ?

L'avenir des inspecteurs... L'avenir de l'école... L'inquiétude est bien légitime. Le refus des mirages, la résistance à la régression en marche et la force de proposition sont des devoirs. Sortir de l'anesthésie et du règne de l'apparence est une urgence. Le pari de l'intelligence des élèves, des professeurs et des inspecteurs pourrait être la voie de l'espoir.

**Lire aussi**

**Sur le site du café pédagogique**

*Les trous noirs de l'évaluation*

*La formation des inspecteurs*

**Sur le site de Philippe Meirieu**

*Je suis content, je pilote* [http://www.meirieu.com/FORUM/frackowiak\\_inspection.pdf](http://www.meirieu.com/FORUM/frackowiak_inspection.pdf)

**Sur le site d'Eveline Charmeux**

*L'évaluationnrite, le malheur de l'école* <http://www.charmeux.fr/evaluer.html>

---

<sup>1</sup> Ce fonctionnement est par ailleurs plus confortable, car il ne met pas en cause le choix des pratiques. Il responsabilise l'enfant qui ne travaille pas assez et ses parents qui ne font pas leur travail. C'est une constante de l'idéologie libérale qui nous gouverne de transformer les victimes en coupables

<sup>2</sup> Il faut 3 types d'activités pour organiser les apprentissages : - type 1 : des situations dans lesquelles l'élève construit son savoir par une démarche active. Pédagogie de résolution de problèmes. Tâtonnement expérimental. Recherche. Métacognition. Expression/communication... - type 2 : des situations de réinvestissement, de fixation, d'entraînement - type 3 : des situations de contrôle et d'évaluation. On estimait que près de 90% du temps était consacré aux activités de types 2 et 3 jusque dans les années 60. La rénovation pédagogique engagée au début des années 70 (tiers temps pédagogique, activités d'éveil, nouvelles instructions pour le français) a permis des progrès considérables dans l'accroissement du temps consacré au type 1. Aujourd'hui, les instructions de M. Darcos rompent avec l'évolution qui se développait. En quelques mois, on peut détruire 30 ans d'évolution. La conception des programmes, les discours officiels, la

---

pression de la hiérarchie intermédiaire font que l'on retourne à la situation des années 60. Il faudrait pourtant que le type 1 réussisse à occuper au minimum 50% du temps si l'on veut vraiment améliorer la réussite scolaire.

<sup>3</sup> On oppose au modèle applicationniste le modèle de la résolution de problèmes. Observer les pratiques, dialoguer avec le formateur hors rapport hiérarchique, problématiser, rechercher des solutions, expérimenter... Le modèle applicationniste consiste à observer un modèle (souvent un déroulement de séquence) et à tenter, sans jamais y parvenir, de reproduire le modèle. Ce modèle persiste largement dans la formation des maîtres. Ce n'est pas une raison pour la supprimer. La pédagogie des stages et le rôle des maîtres formateurs peuvent être réformés.

<sup>4</sup> Du temps pour l'acte d'inspection lui-même, du temps pour l'entretien... Et de la durée, car une inspection ponctuelle n'a aucun intérêt. Un minimum de continuité est indispensable : cohérence entre les inspections successives à construire, relation de confiance à établir, clarté des objectifs de l'inspection à garantir... Pour accompagner, il faut du temps et de la durée.

<sup>5</sup> Il faudra bien un jour faire le point sur la différence entre contrôle et évaluation (cf la réflexion de Jean-Pol Rocquet), sur la distinction entre évaluations nationales qui peuvent être réalisées sur des échantillons, évaluations internationales, évaluations pour la régulation des pratiques de classe... évaluations de circonscription parfois. Il faudra davantage de transparence sur les objectifs réels de chaque mode d'évaluation : pour quoi, pour qui.... Eviter « l'administratisation » qui multiplie enquêtes et évaluations qui constituent des charges de travail lourdes, qui déshumanisent tout, et... qui ne servent à rien.

<sup>6</sup> La notion de pilotage n'a aucun sens si le pilote ne dispose pas de moyens : moyens en postes pour renforcer les équipes ici ou là en fonction de contrats pluri annuels concertés, moyens en crédits pour accompagner des projets en concertation avec les collectivités, moyens en temps pour accompagner.. Il est surprenant de voir à quel point ce concept peut séduire... alors qu'il est vide. Toujours le règne de l'apparence.