

La principale faiblesse de l'évaluation et du contrôle de l'école en France

The main weak point of school assessment and inspection in France

Principal debilidad de la evaluación y del control de la escuela en Francia

Claude Thélot



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/443>

DOI : 10.4000/ries.443

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2008

Pagination : 97-108

ISBN : 978-2-85420-573-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Claude Thélot, « La principale faiblesse de l'évaluation et du contrôle de l'école en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 48 | septembre 2008, mis en ligne le 28 juin 2011, consulté le 26 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/443> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.443>

© Tous droits réservés

La principale faiblesse de l'évaluation et du contrôle de l'école en France

Claude Thélot

Distinguer entre l'évaluation, qui consiste à juger l'activité d'un acteur ou d'une organisation en fonction de ses résultats et le contrôle, qui consiste en la vérification de la conformité à des fonctionnements prescrits, conduit, lorsqu'on réfléchit à l'évaluation et au contrôle, à mettre l'accent sur leurs préalables nécessaires : des objectifs pour l'évaluation (on n'évalue pas sans objectifs), des instructions, ou des règles formalisées pour le contrôle (on ne contrôle pas sans prescriptions). Les relations entre objectifs et évaluations d'une part, prescriptions et contrôles d'autre part sont certes plus dialectiques que ce qu'on croit d'ordinaire : car les évaluations, en retour, jouent sur les objectifs, pour aider à les reformuler, ou les rendre plus précis, plus « évaluables », etc. ; et les contrôles nourrissent eux aussi en retour les prescriptions, pour les préciser, pour les rendre plus réalistes, etc. Mais évaluer ou contrôler à un moment donné suppose qu'existent et soient clairs et « utilisables » des objectifs ou des prescriptions formelles.

Ma seconde remarque introductive a trait à la conception de l'évaluation et du contrôle que je retiendrai ici. Pour tous deux, il s'agit d'une conception « instrumentale ». Si l'on contrôle ou évalue une organisation ou un acteur, c'est d'abord en vue d'améliorer le fonctionnement, les pratiques, les résultats de cette organisation ou de cet acteur. L'évaluation et le contrôle sont des instruments au service de la politique, ou, si l'on veut être plus précis, de la conduite du système éducatif, d'un établissement, d'une action pédagogique, etc. En l'absence de « sanction par le marché » qui existerait pour un système éducatif privé, l'évaluation, et, à un moindre degré, le contrôle sont les instruments de la régulation. Et même, à mon avis, les seuls aujourd'hui, l'évaluation ayant ici un rôle *a priori* beaucoup plus important que le contrôle. Car la conduite générale de nos systèmes éducatifs, la direction d'un établissement scolaire, l'enseignement et l'éducation (dans les classes et ailleurs dans l'établissement), bref les trois principales actions d'une École au service de l'éducation de la jeunesse ne peuvent plus être structurés et organisés par la, ou la seule, conformité à des textes. Elles sont devenues trop difficiles, les « usagers » sont, à juste titre, devenus trop exigeants et attentifs à la réussite, pour qu'obéir à des règlements (« conduite par l'amont ») non seulement suffise, mais même soit susceptible de « faire réussir » le système. C'est bien sur des « résultats », sur

l'«aval», que, pour l'essentiel, le système éducatif, la direction d'un établissement et l'activité pédagogique doivent, ou devraient, reposer. Remarque banale dans son principe, mais qui, comme d'autres, peine à s'appliquer.

De façon générale, je me situe ici dans ce qui me paraît être le fonctionnement souhaitable des systèmes éducatifs modernes, ce que j'appelle le «trépied»: le «cadre», premier pied, est établi par l'autorité ou les autorités supérieures à l'établissement (nationale ou provinciales) et contient les objectifs, les priorités et certains outils généraux dans lesquels l'action de l'établissement prendra place (exemple: des programmes); ensuite, second pied, l'autonomie de l'établissement, de ses acteurs (directeurs et enseignants principalement) doit, dans ce cadre, être entière, pour agir, expérimenter, innover; enfin, troisième pied, l'évaluation du fonctionnement et des pratiques doit être la règle et être suivie d'effets; c'est par ces suites que l'évaluation devient force de régulation. Dans ce contexte, l'évaluation est donc beaucoup plus importante que le contrôle. Mais cela ne signifie pas que ce dernier est devenu inutile. Cela pour trois raisons. Il conserve bien sûr d'abord une fonction capitale: éviter les «irrégularités» (contrôles financiers, contrôles de la légalité, contrôles de mœurs, etc.) et être suivi de sanctions quand des irrégularités sont avérées. De façon plus générale, dans une société qui se «judiciarise», c'est-à-dire où les manquements divers (ou ressentis comme tels) sont plus souvent portés qu'autrefois devant les tribunaux, la conformité au cadre législatif et réglementaire s'impose, au moins préventivement (même si cela ne suffira pas à éviter tout manquement et donc toute action judiciaire). Enfin, mais ce n'est évidemment qu'un pis aller ou une solution transitoire, le contrôle peut être un substitut à l'évaluation, lorsque cette dernière est difficile, ou longue à mettre en place, ou requiert des conditions (techniques ou sociales) délicates à réunir.

Les trois remarques précédentes conduisent à élargir la réflexion sur l'évaluation et le contrôle. Elle doit en effet porter sur l'ensemble de ce qu'on pourrait appeler les deux «processus généraux» d'évaluation et de contrôle, lesquels sont constitués des étapes suivantes:

- les conditions préalables à la réalisation concrète des opérations d'évaluation et de contrôles: objectifs, règles, etc., c'est-à-dire l'«amont» des opérations;

- les réalisations concrètes d'évaluation et de contrôle *stricto sensu*: protocoles, procédures, modalités de diffusion, etc.: les opérations elles-mêmes;

- l'utilisation des conclusions de l'évaluation ou du contrôle dans la conduite de la politique éducative, c'est-à-dire l'«aval» des opérations.

La thèse centrale de cet article peut alors être énoncée: la principale faiblesse des deux processus d'évaluation et de contrôle dans le système éducatif français réside dans la trop grande insuffisance, parfois dans l'absence

complète, de l'utilisation des conclusions, donc dans la trop grande faiblesse de la troisième étape.

En toute rigueur, il faudrait, pour démontrer cette thèse dans les termes proposés, comparer l'usage des contrôles et des évaluations à l'existence et la qualité de leurs préalables d'une part, à leurs outils et procédures concrètes d'autre part. Je ne vais pas procéder à une telle comparaison. Je vais me contenter de soutenir rapidement que les outils et procédures sont d'assez bonne qualité, que les préalables (objectifs et prescriptions) parfois existent, parfois n'existent pas et doivent être créés spécialement, mais que la situation n'est pas trop mauvaise, pour m'appesantir enfin davantage sur le faible, voire très faible usage de leurs résultats.

UNE CERTAINE MAÎTRISE DES OUTILS ET OPÉRATIONS D'ÉVALUATIONS

Des contrôles sont faits depuis longtemps dans le système éducatif français. À cette fin, il dispose en particulier d'un corps d'inspecteurs territoriaux nombreux et compétents qui inspectent les professeurs, les personnels non enseignants (par exemple les documentalistes), les établissements scolaires, etc. Ces inspections sont incontestablement perfectibles de différents points de vue, mais elles existent depuis longtemps, elles sont nombreuses (même si, au total, pour un professeur ou un établissement donné, elles sont rares : voir ci-dessous), elles mobilisent une énergie importante. De même, sous l'angle cette fois des élèves, les évaluations existent depuis très longtemps, par exemple les notes que leur donnent les professeurs (qui sont une forme, certes très imparfaite, mais une forme tout de même d'évaluation – et qui gagnerait elle aussi à s'améliorer), mais aussi depuis une vingtaine d'années déjà, les évaluations diagnostiques de masse et les évaluations-bilan sur échantillon à différents niveaux, qui, elles, fournissent aux enseignants, aux décideurs, à l'opinion une information très détaillée sur les compétences des élèves. Les évaluations diagnostiques de masse, en début d'année pour chaque élève, fournissent des résultats supposés aider l'enseignant à mieux adapter sa pratique pédagogique à chaque élève et ce dernier (et ses parents, quand il est petit) à mieux se situer ; les évaluations-bilan, sur échantillon, en fin d'année ou de cycle, permettent d'apprécier le « niveau » et son évolution. C'est d'ailleurs dans cette dernière catégorie que se rangent les évaluations internationales, dont la qualité progresse depuis qu'elles existent (une quarantaine d'années) et qui, dans un pays comme la France, viennent en complément des évaluations-bilan nationales des élèves, en fournissant un regard un peu différent et surtout, ce qui est évidemment leur spécificité, en permettant des comparaisons avec d'autres pays. Enfin, en matière d'établissements, existent sinon des évaluations *stricto sensu*, du moins des éléments y conduisant, comme depuis une quinzaine

d'années l'estimation d'une « valeur ajoutée » de chaque lycée (des indicateurs l'approchant sont publiés tous les ans).

Tous ces outils sont perfectibles, il est vrai, et d'autres devraient être conçus pour mieux répondre aux besoins et aux exigences, et la France ne consacre sans doute pas assez de moyens à ces activités. Mais beaucoup d'outils et de procédures existent et sont à peu près rodés; et les résultats qu'ils délivrent ont été, pour certains, diffusés depuis de nombreuses années dans le système éducatif ou dans l'opinion, et ces diffusions, comme leur examen récurrent, permettent de les améliorer continûment, même si c'est lentement.

DES PRÉALABLES TRÈS DIVERSEMMENT UTILISÉS

Je serai moins affirmatif s'agissant des préalables de l'évaluation et du contrôle. Certes, la situation n'est pas mauvaise, mais elle est très diverse. Dans certains cas, les objectifs ou les règles existent bien *a priori*, ce qui permet au contrôle ou à l'évaluation d'exister. Dans d'autres cas, c'est au cours de la définition des outils et des procédures d'évaluation ou du contrôle elle-même que les objectifs par rapport à quoi évaluer ou les règles par rapport à quoi contrôler sont, sinon définis dans leur généralité, du moins précisés pour être évaluables ou contrôlables, et c'est encore une solution satisfaisante. Mais dans d'autres cas, les préalables sont vraiment trop flous et soit cela empêche d'évaluer ou de contrôler, soit on décide de procéder néanmoins à des contrôles ou des évaluations, et cela rend les résultats de ces derniers trop approximatifs, ou très généraux, ou difficiles à exploiter. Donnons un exemple de ces trois cas.

Premier cas : notre système de règles de fonctionnement d'un établissement scolaire est explicite et permet aisément de le contrôler. Et il faut saluer la création récente d'un outil très précieux, le « code de l'éducation », qui, pour l'instant, regroupe et met à jour régulièrement le corpus législatif et réglementaire encadrant le système éducatif dans son ensemble. Il contient en particulier toutes les dispositions concernant l'établissement, ainsi que le chef d'établissement¹. Il serait intéressant d'étendre le code aux circulaires, qui, elles aussi, constituent des règles par rapport à quoi fonctionner et contrôler. Il est vrai que cette extension est très difficile en raison du nombre de circulaires (et de la complexité à les organiser entre elles).

Deuxième cas : l'évaluation des acquis des élèves nécessite de savoir ce qu'ils sont censés avoir acquis² : ce sont les objectifs par rapport à quoi l'évaluation sera construite. Si l'on souhaite évaluer des connaissances et des

1. Le code est disponible et régulièrement mis à jour soit sous forme d'ouvrage [1], soit sur le site du ministère de l'éducation ou celui des Journaux officiels.

2. Cf. à ce propos une des dernières livraisons de cette revue [2].

compétences censées être acquises dans le cadre scolaire, les programmes constituent l'armature de ces objectifs. Souvent, ils ne sont pas assez précis pour être concrètement évaluables (notamment sur les compétences que les élèves doivent acquérir à travers les connaissances que les enseignements fournissent) de sorte que la première chose à faire, avant même de construire les outils de l'évaluation à venir, sera d'établir un tableau de compétences et connaissances précises et évaluables, issues des programmes. De même, la plupart des connaissances-capacités-attitudes de chacune des sept compétences constituant le « socle commun de compétences » qui vient d'être défini (cf. [1], article D.122-1) sont trop générales pour être évaluées telles quelles. Par exemple : « lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers » ; « connaître les notions de chance ou de probabilité » ; « avoir une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs » ; « faire la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art » ; « savoir ce qui est interdit et ce qui est permis ». On peut d'ailleurs se demander légitimement, à propos de ce socle qui est censé être maîtrisé par tous les jeunes à l'issue de leur scolarité obligatoire,

– s'il ne contient pas, pour être réaliste, beaucoup trop de connaissances-capacités-attitudes, nombre d'entre elles n'étant pas au surplus maîtrisées par des adultes qui ont été de bons élèves, ce qui est pour le moins paradoxal ;

– si toutes les connaissances-capacités-attitudes qu'il contient sont réellement évaluables.

Troisième cas : si l'on souhaite évaluer l'acquisition des compétences qui, au-delà du socle, permettent de réussir sa vie dans une société moderne comme la nôtre, il n'y a pas l'équivalent des programmes. Les objectifs, c'est-à-dire les compétences précises et évaluables qu'on juge nécessaires ou indispensables pour réussir sa vie, devront être définis, puis les outils (les exercices, les items, etc.) de l'évaluation imaginés à partir de ces compétences. C'est le cas des évaluations internationales. Bien entendu, les objectifs pourront être repris des objectifs qui avaient été définis lors d'une précédente évaluation de même nature. Ce troisième cas est évidemment plus arbitraire puisque les objectifs ainsi définis peuvent être beaucoup plus discutés et même contestés, que lorsque des éléments comme les programmes permettent en un sens de les légitimer.

Un autre exemple des deuxième et troisième cas peut être cité à propos de l'évaluation et du contrôle des enseignants. Existe-t-il un texte décrivant les missions de l'enseignant ? La réponse est non pour les enseignants du premier degré, et leur contrôle ou leur évaluation s'en trouve affaibli (troisième cas). Oui pour les enseignants du second degré, et un tel texte peut donc servir soit de référence pour une évaluation, soit, plutôt, de prescription par rapport à quoi contrôler. Et il faut en effet saluer l'effort qu'a fait l'employeur (le

ministère de l'éducation) pour préciser ce qu'il attend des enseignants³. Cependant, le texte ne constitue pas une réponse suffisante à la question des objectifs ou des prescriptions parce qu'il reste très général. Extraits [3] : la mission du professeur du second degré « est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale ou professionnelle. » Ou encore : « Cela nécessite que le professeur sache, pour des élèves très divers, donner sens aux apprentissages qu'il propose. » Ou ailleurs : « Il sait choisir et organiser les connaissances essentielles et les concepts fondamentaux nécessaires à la structuration du savoir mais aussi choisir et mettre en œuvre les démarches pédagogiques liées à ces connaissances, en fonction des élèves qu'il a en charge. » Résumons : « Dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires pour que le professeur assume pleinement sa fonction : communiquer l'envie d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, obtenir leur adhésion aux règles collectives, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. » Ainsi, un tel texte est un cadre sans doute nécessaire (et il faut regretter que l'équivalent n'existe pas pour l'enseignant du premier degré), mais très général, qui ne contient pas d'objectifs directement évaluables ou de prescriptions concrètes par rapport auxquels définir et conduire l'évaluation ou le contrôle. Condition nécessaire, cette description des missions du professeur de collège et de lycée ne saurait être suffisante pour notre objet. Nous sommes bien dans le deuxième cas : le contrôle et l'évaluation du professeur du second degré requièrent plus de précisions.

LA TROP FAIBLE UTILISATION DES CONTRÔLES ET DES ÉVALUATIONS

Les contrôles et évaluations existent dans le système éducatif français ; ils sont certes perfectibles, et les pages précédentes en ont rapidement témoigné, mais ils existent. Ils existent d'ailleurs souvent davantage que dans les autres secteurs de l'activité publique, ou que dans nombre de systèmes éducatifs étrangers.

Ce qui existe très peu, ou parfois pas du tout, c'est l'utilisation de leurs résultats, de leurs conclusions, c'est la mise en œuvre des recommandations sur lesquelles ils débouchent. Dans la plupart des dix-neuf avis que le Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCéé) a rendus lors de ses cinq années d'existence, ce constat revient, en forme de regret et de reproche⁴. Ne donnons qu'un seul exemple : à propos de l'évaluation des compétences des jeunes en lecture et

3. Le cahier des charges à destination des IUFM et des universités sur les compétences des enseignants des premier et second degrés, et qui sont censés orienter leur offre de formation, est également de cette nature.

4. Ces avis, avec quelques commentaires et introductions, ont été regroupés et publiés dans un livre, ce qui rend commode leur consultation [4]. Ils sont aussi accessibles, et cette fois avec les rapports qui leur ont donné naissance, sur le site du ministère de l'éducation, ou dans ses publications.

écriture (avis n° 11, de décembre 2003), le HCcéé énonce, sous forme d'inter-titres, les trois choses : « Les compétences en lecture et écriture : une question dont les enjeux sont essentiels et dont l'abord est délicat », « La France dispose de très nombreux travaux en matière d'évaluation des compétences en lecture et en écriture » et « mais les résultats de ces travaux sont, comme dans d'autres domaines touchant à l'évaluation du système éducatif, trop peu utilisés ».

Je voudrais insister sur cette faiblesse à partir de quelques exemples.

Commençons par un contre-exemple, sans doute le seul : les notes délivrées aux élèves, et singulièrement la réussite ou non aux examens, ont au contraire une très grande importance sur la carrière des élèves et leur réussite scolaire. Finalement, ces notes orientent (mais ne conditionnent pas, et ne structurent pas autant qu'autrefois et pas autant qu'on le dit) la vie et la carrière professionnelles. Je crois que c'est éminemment souhaitable, car en l'absence de notes, les carrières et orientations scolaires seraient beaucoup trop marquées par le hasard, le népotisme, ou le milieu social. Par exemple, on a raison de contester le fait que l'orientation en fin de troisième soit marquée par le sexe des élèves et par leur milieu social (même si ce sont leurs notes qui, de très loin, jouent le plus sur leur orientation). On y voit une injustice, et une École « juste » serait précisément celle où seules les notes décideraient de cette orientation : très bon cas où plus l'évaluation est suivie d'effets, plus la situation est satisfaisante. Bien entendu, cela confère une immense responsabilité à la façon de noter elle-même, et cela devrait conduire les IUFM et la formation continue à beaucoup plus apprendre à noter (et, bien entendu, au-delà à évaluer des compétences) aux enseignants et futurs enseignants.

Les trois évaluations diagnostiques de masse, pour continuer dans le domaine de l'évaluation des élèves, ont au contraire, depuis quinze à vingt ans qu'elles existent, été peu, trop peu utilisées. Conçues pour aider les enseignants à individualiser les apprentissages en début de cycle, et pour celle de seconde pour les aider à concrétiser l'idée de « modules » figurant dans la réforme du lycée de 1992, elles avaient lieu au début de CE2 (vers l'âge de huit ans), au début du collège (à l'âge de onze ans environ) et au début du lycée (général et technologique et professionnel) dans des disciplines fondamentales. Elles devaient déboucher sur une évolution des pratiques pédagogiques, donnant une grande importance à l'idée de « remédiation » des difficultés individuelles qu'elles avaient permis de diagnostiquer. Elles devaient aussi faire prendre conscience aux élèves et, quand ils étaient petits à leurs parents, de leurs atouts et lacunes. De fait, surtout pour celle de début de CE2 et, les deux ou trois premières années, celle de début de seconde, elles ont joué un certain rôle : leurs résultats ont été en effet diffusés lors de réunions de parents, les modules de seconde en ont un peu tenu compte, des formations se sont créées sur les manières d'utiliser leurs résultats, et de façon peut-être plus importante quoique largement implicite et décentralisée, des évolutions se sont fait jour dans la façon d'enseigner. Il faut enfin ajouter que les

éditeurs scolaires se sont souvent emparés de la logique de ces évaluations et de leurs résultats, et ont transformé les ouvrages scolaires, provoquant ou accompagnant ces évolutions des pratiques. On ne saurait donc prétendre que les évaluations de masse ont été inutilisées. Mais l'on est resté très loin de ce qui eût dû ou pu être fait. Ni les inspecteurs dans leur ensemble (il y a bien sûr des exceptions), ni les formateurs d'IUFM en formation initiale ou continue, ni même le ministère ne se sont investis comme il eût fallu pour développer une « culture de la remédiation des insuffisances » (définition des orientations pour..., formation à..., expérimentations, aide aux enseignants, évaluation des innovations et expérimentations, circulation des réussites, etc.) fondée sur les résultats des évaluations de masse. C'est au début du collège que cette absence a été la plus grande et notable. Avec le recul, le déséquilibre est patent, et en certain sens curieux, entre les efforts sensibles auxquels le système éducatif a consenti pour développer ces évaluations de masse et leur très grande modestie dans le domaine, certes plus difficile, de leur usage.

L'usage de l'évaluation des établissements donne lieu à des commentaires à la fois voisins et un peu différents, car à strictement parler une telle évaluation n'existe pas. Mais cela n'empêche pas qu'on connaisse assez bien les écoles et les établissements (en particulier dans les rectorats et les inspections académiques), le milieu social et l'âge de leurs élèves, mais aussi leur environnement, et qu'on ait quelques indicateurs d'évaluation, grâce à un système d'information de bonne qualité. Il serait donc possible de mieux et plus utiliser ces informations pour davantage diversifier de façon maîtrisée les moyens, quantitatifs et qualitatifs, donnés aux établissements. Notre politique de l'éducation prioritaire est, depuis vingt-cinq ans, un pas dans cette direction, mais il est beaucoup trop court et timide. En voici une illustration : le nombre moyen d'élèves par structure pédagogique est de 20,7 dans les collèges « ambition réussite » et de 22,9 dans les autres [5]. Cet écart moyen de deux élèves est à peu près constant depuis quinze ans, entre les collèges où la réussite éducative est difficile, voire très difficile, et les autres. À l'évidence, il est beaucoup trop faible au regard de l'écart des chances et conditions de réussite éducative entre élèves des collèges « ambition réussite » et élèves des autres collèges. Et quand on s'interroge sur l'efficacité de notre politique de l'éducation prioritaire, il n'est pas étonnant qu'on conclue qu'elle paraisse peu efficace : il faudrait vraiment croire comme à un dogme à l'efficacité de la taille des classes pour penser qu'un écart de deux élèves en moyenne serait suffisant pour avoir, sur les élèves de ces collèges, des résultats spectaculaires⁵. En étant « maîtrisée », c'est-à-dire en sachant ce que l'on fait (comme le permet précisément notre connaissance satisfaisante des écoles et des collèges) notre diversification quantitative et

5. Sur d'autres critères que la taille des classes les établissements difficiles ne sont pas non plus beaucoup « avantagés » et, parfois, paraissent même désavantagés.

qualitative des moyens devrait être beaucoup plus ample. Elle serait alors à la hauteur du défi : faire réussir tous les élèves.

Le troisième exemple est fourni par l'évaluation et le contrôle des enseignants, et ceux de leurs pratiques pédagogiques. Là encore, la situation est un peu différente, mais elle conduit à des conclusions voisines. L'inspection des enseignants n'est en rigueur de termes ni une évaluation (l'inspection ne se préoccupe pas beaucoup des « résultats » de l'enseignant, c'est-à-dire des progrès qu'il fait faire à ses élèves), ni exactement un contrôle (car il y a peu de prescriptions sur la ou les « bonnes » façons d'enseigner), mais un exercice mixte, que je crois utile, au moins en théorie, mais qui devrait être nettement amélioré, et qui, là encore, est finalement suivi de peu d'effets. Je vais me concentrer sur ce dernier point, mais il faut préciser auparavant les formes de cette inspection. De temps en temps, tous les six ou sept ans en moyenne pour les professeurs de collège et de lycée et tous les trois ou quatre ans pour les professeurs des écoles (selon le HCcéé dans son avis n° 6, janvier-février 2003, voir [4], mais peut-être serait-ce à actualiser), un inspecteur vient dans la classe du professeur, observe sa pratique durant une heure ou deux, en tire des conclusions orales avec le professeur puis un rapport écrit, et met une « note d'inspection » qui constitue un résumé de l'appréciation portée sur le professeur (pour les professeurs de lycée et de collège, cette note pédagogique est complétée par une « note administrative annuelle » que leur met leur chef d'établissement).

À quoi cela sert-il ? Deux usages sont envisageables : un usage individuel, un usage collectif.

Schématiquement, l'usage individuel peut se déployer sur deux plans : l'inspection peut être l'occasion de définir avec le professeur des actions à mener pour améliorer ses pratiques, entre autres des actions de formation continue. Elle peut d'autre part avoir des conséquences sur la carrière salariale ou statutaire du professeur. Le premier plan est aujourd'hui presque inexistant, car même lorsqu'il y avait des moyens et une politique substantiels en formation continue, les stages suivis par les enseignants étaient très rarement décidés à l'issue d'une inspection (elle-même fort rare). À plus forte raison aujourd'hui où la politique de formation continue n'est plus que l'ombre d'elle-même. Il faut réaffirmer que la formation continue des enseignants est encore plus un devoir qu'un droit, qu'elle doit pour l'essentiel être professionnelle (c'est-à-dire qu'elle doit aider à mieux enseigner), et qu'il faut l'articuler à une inspection réformée. Sur le second plan, c'est-à-dire sur les conséquences de l'inspection sur la carrière des enseignants, on entend souvent dire que cette dernière est entièrement automatique, et donc que les effets de l'inspection seraient inexistants. C'est mal connaître la réalité. Il y a trois rythmes de progression des enseignants, au « grand choix », au « petit choix », à « l'ancienneté » (je parle des carrières d'agrégés, de certifiés, de professeurs de lycée professionnel et de professeurs des écoles, puisqu'elles sont identiques à celles de certifiés). Sur toute une carrière (c'est-à-dire sur trente-cinq

ans), l'écart entre la totalité des salaires reçus dans l'hypothèse de la carrière la plus rapide et la totalité des salaires reçus dans l'hypothèse de la carrière la plus lente est non nul : les premiers perçoivent 11 % (agrégés) ou 12 % (certifiés et professeurs des écoles) de plus que les seconds ; exprimé autrement, l'écart représente environ quatre ans de carrière⁶. Reste à être sûr que ces calculs théoriques concernent des personnes réelles (c'est-à-dire qu'existent en effet des enseignants progressant constamment le plus vite et d'autres constamment le plus lentement), ce qui n'est pas vraiment juste, les carrières réelles n'étant pas aussi linéaires que ces deux hypothèses (et, au-delà, qu'elles le devraient, compte tenu de la qualité diverse des enseignants). Reste, en second lieu, à s'assurer que cette progression différenciée est fortement liée aux résultats de l'inspection, ce qui paraît probable pour les enseignants du second degré. Reste enfin à souligner qu'un certain nombre d'enseignants, au cours de leur carrière, progressent autrement (par exemple pour devenir inspecteur ou chef d'établissement, ou directeur d'école primaire), auquel cas l'analyse devrait s'étendre à ces autres formes de progression (certaines résultent de modalités sélectives qui, quoique perfectibles, sélectionnent sans doute les « plus aptes » ; dans d'autres au contraire, l'ancienneté joue un rôle déterminant, par exemple pour devenir directeur d'école primaire). Au total, les taux précédents de 11-12 % majorent certainement l'effet de l'inspection sur les carrières, et l'on peut donc conclure simultanément les deux choses : cet effet est non nul, contrairement à ce qu'on voit dans d'autres systèmes éducatifs (par exemple en Italie et en Belgique francophone) ; et cet effet est faible, et, je crois, trop faible.

L'inspection des enseignants pourrait, ou même devrait, aussi être utilisée dans une perspective collective. Car enfin il y a plus de deux mille inspecteurs qui font plusieurs dizaines d'inspections par an, ce qui signifie qu'on devrait tirer de ce corpus considérable et *a priori* de bonne qualité deux leçons qui devraient être rendues publiques à échéance régulière :

- d'une part un diagnostic sur l'état effectif et la « qualité » des pratiques pédagogiques dans le système éducatif ;
 - d'autre part, dans une vision plus normative, un jugement sur de bonnes et de moins bonnes pratiques à promouvoir et restreindre respectivement, ceci au surplus étant utilisable en formation initiale et continue des enseignants.
- Aucune de ces deux utilisations collectives n'est faite.



De tout temps, les évaluations, inspections, contrôles ont été très peu utilisés, que ce soit ceux de la Cour des comptes, des inspections dans les différents ministères, des travaux des chercheurs ou des évaluateurs. Et il est assez

6. Cela se fonde sur une notion du salaire des enseignants, qui additionne le traitement, la part fixe de l'indemnité spécifique d'orientation (ISO) et une heure supplémentaire-année. Si on se limitait au seul traitement, les taux seraient un peu plus élevés mais du même ordre.

normal qu'il en soit ainsi, même si les auteurs de ces travaux s'en plaignent et même si l'opinion publique s'en formalise, cela pour une raison simple: il est beaucoup plus facile de contrôler, d'évaluer et de recommander que d'agir, de conduire et de réformer. C'est la raison principale. Mais il en est une autre, secondaire, qui devrait guider les travaux d'évaluation et de contrôle plus nettement qu'aujourd'hui: il faudrait que ces travaux et les recommandations qui en émanent ne soient pas trop difficiles à appliquer, pas trop contestables (y compris juridiquement), soient réalistes, ni trop pointus ni, surtout, trop généraux. Il serait sans doute souhaitable aussi que les évaluateurs fassent régulièrement un bilan des recommandations qui ont été appliquées et des autres, bilan quantitatif et qualitatif (expliquant les motifs d'application ou de non-application), et que ce bilan soit rendu public. Les responsables de la politique éducative se sentiraient ainsi plus aidés à tirer davantage les conclusions des contrôles et évaluations existants, et que parfois eux-mêmes ont commandés.

Car, même s'il est dans la nature des choses que les évaluations et les contrôles soient peu suivis d'effets, il faut aujourd'hui que ce « peu » augmente. Nos concitoyens étant, à juste titre, plus exigeants sur la qualité et les résultats des services publics, ici de l'École, et les contraintes de ressources étant toujours très fortes, les choix, plus nécessaires qu'autrefois, doivent être mieux fondés et surtout moins exclusivement dépendants du poids respectif des groupes de pression et des médias. Conduire le système éducatif par l'aval, par les résultats, c'est, si cette expression a un sens, donner dans la décision plus de place et d'importance aux travaux d'évaluation. Certes l'évaluateur ne saurait « contraindre », dans une démocratie, l'action, et singulièrement celle du ministre. La sanction de cette dernière est d'un autre ordre que scientifique ou administratif: elle est d'ordre politique. Les résultats des contrôles et, surtout, des évaluations doivent être davantage présents, connus et suivis d'effets, non pas pour limiter la liberté de choix du ministre, ou celle du chef d'établissement, ou celle du professeur, mais pour la nourrir, et, par là, améliorer le service qu'ils rendent.

BIBLIOGRAPHIE

[1] Commission supérieure de codification, *Code de l'éducation*, Les journaux officiels, 2006.

[2] Centre international d'études pédagogiques (CIEP): « Que savent les élèves? », *Revue internationale d'éducation*, n° 43, décembre 2006.

[3] Ministère de l'Éducation nationale: « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel », circulaire 97.123 du 23/5/1997, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 1571, 29 mai 1997.

[4] Christian Forestier et Claude Thélot (avec Jean-Claude Emin), *Que vaut l'enseignement en France? Les conclusions du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*, Stock, 2007.

[5] Ministère de l'éducation, *L'État de l'École*, n° 16, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, octobre 2006.

