

Master 2 Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation

Mention Pratiques et ingénierie de la formation

Parcours Conseil et intervention en formation

Option Métier de formateur, accompagnement

**"Fonctions, acteurs et effets de l'évaluation
dans l'enseignement scolaire.**

Le cas du premier degré en France et au Pays de Galles"

Mémoire présenté par Nancy Brotherson

Sous la direction du Professeur Régis Malet

Année universitaire 2016-2017

*Je remercie Monsieur le Professeur Régis Malet
pour ses conseils, son accompagnement
rigoureux et exigeant et pour le temps qu'il m'a
consacré.*

SOMMAIRE

<u>I- INTRODUCTION</u>	p.5
-------------------------------------	-----

<u>II-LE CADRE THÉORIQUE</u>	p.7
---	-----

A- ASPECTS CONCEPTUELS DE L'ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT

1. Historique de l'évaluation en France et en Grande-Bretagne

a) L'évaluation du système éducatif : effort définitoire de la notion d'évaluation, contexte d'émergence et finalités.	p.7
b) Les évaluateurs officiels du système éducatif : création des corps et missions.....	p.10
c) Les évaluateurs latents du système éducatif.	p.13
d) Le cas de la Grande-Bretagne : contexte d'émergence de l'évaluation, ses acteurs et ses finalités	p.17

2. Le travail des enseignants français et britanniques

a) Cadre normatif et spécificités du métier des enseignants du 1 ^{er} et 2 nd degrés	p.21
b) Éléments de convergence et transformations de la formation initiale du premier et second degrés.....	p.26
c) Ampleur du travail.....	p.29
d) La formation des enseignants britanniques.....	p.33
e) La formation des enseignants ailleurs.....	p.36

B- ASPECTS CONTEXTUELS ET SOCIO-INSTITUTIONNELS DE L'ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT

1. Les inspectorats

a. En France, l'inspecteur de l'éducation nationale : rôle et évolution de ses missions.....	p.37
b. Le cas du Pays de Galles.....	p.40

2. Évolution et formes d'évaluation des personnels

a. Le cas de la France : l'inspection individuelle dans le 1 ^{er} degré	p.45
b. Le Pays de Galles : <i>school inspection</i>	p.48

III- NOTRE CHAMP DE RECHERCHE

1. Un positionnement de chercheurp.51

2. Notre terrain de recherchep.53

3. Problématisationp.54

4. Protocole de recherchep.55

5. Les limites et biais de notre recherchep.61

IV- ANALYSE DES RÉSULTATS.....p.61

V- INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....p.73

VI- CONCLUSION.....p.76

BIBLIOGRAPHIE.....p.81

SIGLESp.84

ANNEXES.....p.86

I- INTRODUCTION

La « culture de l'évaluation » fait l'objet de nombreux travaux universitaires et professionnels réunissant souvent des groupes de chercheurs. L'évaluation y est présentée sous diverses acceptions et questionne les limites même de ses fonctions. Elle est un sujet qui fait parler tous les acteurs de l'Éducation, suscitant bien souvent le débat et aussi l'émoi. L'inspection individuelle des enseignants s'inscrit dans la culture de l'évaluation à la française. Elle est un point essentiel de l'évaluation que nous développerons dans notre travail. A ce titre, les enseignants ont une conception de l'inspection très éloignée de l'accompagnement. L'évaluation leur paraît formatée par des grilles administratives qui ne donnent à l'inspecteur comme à l'inspecté presque aucune marge de manœuvre. L'inspection semble un rituel sans peu de conséquences sur le travail réel comme sur la carrière, malgré des textes officiels qui laissent penser le contraire. Ainsi, la culture de l'évaluation génère des tensions dans le champ de l'éducation, entre évaluateurs et évalués. L'inspection d'école au Pays de Galles s'inscrit dans la tradition historique de l'éducation en Grande Bretagne. Elle ne concerne les enseignants qu'indirectement, ils peuvent voir dans « l'observation » par leur supérieur direct une forme d'accompagnement.

Je suis entrée dans le monde de l'Éducation Nationale en 2005 comme institutrice suppléante affectée à Moorea, une petite île de la Polynésie française, à 16 000 km de Bordeaux. Dès ma première prise de fonction dans le milieu très envié de l'Education Nationale, les visites par des conseillers pédagogiques du 1^{er} degré ne tardèrent pas, suivies mais bien plus tard, de celles de l'Inspecteur de l'Education Nationale alors en charge du suivi et de l'évaluation des enseignants suppléants. Après une année de découvertes (celle du métier, de la relation pédagogique aux élèves, aux parents comme aux collègues) marquée par des moments de joies mais aussi de doutes, je décidai alors de passer le concours interne d'entrée à l'Ecole Normale Mixte de la Polynésie Française (ENMPF). Après deux années de formation en alternance, je sortis majeure de promotion et eus la possibilité de choisir à ma sortie mon lieu d'affectation qui fût celui de l'école d'application et annexe de l'Ecole Normale. Là, maître d'accueil temporaire, je commençais à participer activement à la formation et l'évaluation des normaliens. De même, j'étais sollicitée pour la formation continue des titulaires en mathématiques. L'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur (CAFIPMF) m'a permis très jeune de me situer des deux côtés de l'évaluation. Arrivée en Métropole, j'enseigne depuis six ans dans une petite école rurale, rattachée à la circonscription pédagogique de Sarlat-la-Canéda. Depuis mon installation, mes rencontres professionnelles (avec des enseignants du 1^{er} degré, du secondaire, des conseillers pédagogiques, inspecteurs...) ont

souvent été l'occasion d'échanger sur les questions relatives au fonctionnement de notre système éducatif et notamment la question de l'évaluation. Chez les enseignants du primaire, l'inspection est bien souvent vécue comme une « épreuve infantilisante et aléatoire » voire comme « une expédition punitive ». Et l'inspecteur identifié comme étant celui qui fait du « voyeurisme », « coupé de la réalité » et pratiquant « la langue de bois ». Malgré l'assurance et la bonne volonté des évaluateurs, les évalués se plaignent avant tout du caractère erratique du rythme des inspections, provoquant souvent angoisse et stress. De leur côté, nombreux sont les inspecteurs qui disent regretter de ne pouvoir inspecter plus souvent les enseignants.

Dans le système français, des deux côtés, inspecteurs et inspectés évoquent des frustrations. Chacun souhaiterait que l'inspection ait une influence sur l'efficacité de l'enseignement. On est alors en droit de se demander, **dans quelle mesure la nature de l'inspection a-t-elle une influence sur l'efficacité de l'enseignement et quelle est leur connaissance des acteurs de leur évaluation ?**

En France, on se situe dans une logique de conformation au discours institutionnel, alors qu'ailleurs, au Pays de Galles par exemple, on est dans une logique de reddition de comptes. En France, parmi les nombreux acteurs de l'évaluation (qui relèvent de la fonction publique comme la *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* [DEPP] ou de *l'Institut français de l'éducation* [IFÉ] ou qui n'en relèvent pas comme le *programme international pour le suivi des acquis des élèves* [PISA] ou *l'Organisation de coopération et de développement économiques* [OCDE]) il y a deux façons d'évaluer, internes à l'administration. L'une étant l'évaluation des établissements (du ressort en partie des Inspecteurs pédagogiques régionaux [IPR] et l'autre qui concerne l'évaluation pédagogique des enseignants effectuée par les IPR ou Inspecteurs généraux de l'éducation nationale [IGEN] dans le 2nd degré et les Inspecteurs de l'éducation nationale [IEN] dans le 1^{er} degré. Les pratiques d'inspections individuelles font de la France, un pays singulier alors qu'ailleurs, existent d'autres types d'inspections. Au Royaume-Uni par exemple, les écoles publiques connaissent un mode d'inspection plus diversifié qui fait une place importante au classement des enseignants et des établissements. Le directeur d'une école galloise, a un devoir de regard et d'évaluation sur les enseignants de son école, ce qui n'est pas le cas ou pas encore, en France. En France, la logique est différente. On aspire à la conformation des pratiques par rapport aux attentes ministérielles. Une conception pyramidale des politiques éducatives subsiste malgré un désir de décentralisation du « pouvoir ». Les enseignants voient souvent l'inspection, comme une « *pratique artificielle et inefficace* » pour reprendre les termes de Dominique Sénore, inspecteur de l'Éducation Nationale alors qu'elle se veut être un acte de formation. Formation pensée comme accompagnement, au sens de Maela Paul.

Ainsi, dans un premier temps, nous nous intéresserons à la notion d'évaluation telle que la recherche appliquée à l'enseignement en rend compte appliquée à l'enseignement, avant de considérer le travail des enseignants, car l'évaluer, c'est aussi réfléchir à l'idée même des frontières et la nature de ce travail. Nous nous attacherons également à distinguer les missions et attributs des enseignants du primaire et du secondaire.

Par la suite, nous traiterons des aspects contextuels et socio-institutionnels en définissant le rôle et les missions des évaluateurs des enseignants du 1^{er} degré. Nous évoquerons l'évolution de la place et des formes de l'évaluation des personnels dans les systèmes éducatifs français et gallois, en référence aussi à ce que sont ces systèmes, la place et le statut des enseignants et des écoles.

Dans un second temps, le projet empirique sera exposé, en indiquant la méthodologie retenue. Il sera analysé puis interprété.

Nous concluons notre étude en proposant quelques perspectives de mise en œuvre liées à notre champ de travail.

II- LE CADRE THÉORIQUE

A- ASPECTS CONCEPTUELS DE L'ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT

La notion d'évaluation suscite bien des débats entre professionnels mais aussi dans le grand public, cependant, « Les incertitudes récurrentes du débat public en la matière, les clivages qu'il génère et qui traversent toutes les catégories d'acteurs, n'incitent guère les décideurs à lever le flou qui entoure la notion, la démarche et les finalités de l'évaluation » (Pons, 2010).

1. Historique de l'évaluation en France et en Grande-Bretagne

a) L'évaluation du système éducatif : effort définitoire de la notion d'évaluation, contexte d'émergence et finalités.

Soumise à de nombreuses acceptions, l'évaluation du système éducatif national connaît depuis bien des décennies des tensions. L'évaluation est la résultante d'un besoin de justification des politiques éducatives et de maîtrise des dépenses éducatives portée par les usagers de l'institution mais aussi le fruit d'un passé historique qu'il nous paraît ici utile de rapporter dans sa chronologie afin de mieux cerner « les contours d'une notion encore floue » (Pons X., 2010). « *Il y avait urgence à ce que, face à de multiples évaluateurs, l'école se dote d'instruments lui permettant de révéler à ses partenaires l'état de ses performances et de piloter sa propre régulation.* » (Ferry, 1995,p.74)

D'après les travaux de Xavier Pons, en 1958 et à l'initiative de l'UNESCO et l'OCDE, les premières statistiques internationales sur l'éducation ont émergées. C'est ainsi que le premier test international unique de connaissances destiné à l'évaluation de la qualité des apprentissages des élèves a été déployé dans différents pays. En 1961, des statisticiens américains ont mis en œuvre la première comparaison internationale des performances des élèves, projet dont se servira l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Les années 1959, 1964, 1970 et 71 ont été témoins de la mise en place d'évaluations à l'international. En ce qui concerne la France, il faudra attendre 1974 pour que la première évaluation nationale officielle voit le jour. Elle fût alors impulsée par Claude Seibel, directeur du service statistique du ministère de l'Éducation nationale. Cinq ans plus tard, une deuxième évaluation nationale a été mise en œuvre, visant les acquisitions des élèves en français et mathématiques à la fin du cours préparatoire. En 1982, il y a eu la création d'un département de l'évaluation des collèges et lycées. Et l'année d'après, les premières réflexions sur l'évaluation des politiques publiques au niveau interministériel ont été décidées. Avec l'arrêté du 15/03/84, l'IGAENR se vit attribuer de nouvelles missions notamment d'évaluation. Deux années plus tard, il y a eu la création d'un centre de l'évaluation et de la prospective qui deviendra deux ans après, en 1987, la DEPP. A la rentrée scolaire de 1989, la DEPP a conçu les évaluations nationales des acquis des élèves à l'entrée en CE2 et en 6^{ème}. Par la suite, dans les années 90, de nombreux travaux sur l'évaluation ont été publiés, à l'initiative également d'évaluateurs extérieurs. Et de 1989 à 1991, trois grandes vagues d'évaluation ont déferlées sur un nombre conséquent d'établissements. On pense notamment à l'audit de l'Académie de Lille qui débuta en 1991. Il s'agissait alors d'une pratique novatrice visant à questionner les pratiques évaluatives du système éducatif et les politiques qui les conduisent. Le dispositif déployé semblait alors important. « En 1991, l'académie de Lille met en place un dispositif d'audit pour l'ensemble des établissements scolaires du second degré. Quatre ans plus tard, ce sont 519 établissements scolaires : 330 collèges, 70 lycées, 113 lycées professionnels et 6 établissements spécialisés, qui ont été audités, et plus de trois cents cadres académiques qui ont été associés à l'opération ». (Demailly L. et al, 1998). En juin 1997, Claude Allègre a demandé à ce que le système éducatif soit évalué par une « agence indépendante composée de chercheurs pour garantir l'objectivité et la scientificité. » (Pons, ib). Pour conclure, en 2000 a été créé le HCEE, qui devint en 2005, le Haut conseil de l'éducation (HCE).

Si l'on observe le contexte d'émergence de l'évaluation, celle-ci serait davantage le fruit d'une volonté des politiques que celle des enseignants, et de façon plus large celle de la commission européenne, des gouvernements, sous la pression d'incitations internationales et une évaluation comparative par les médias seraient à l'origine de la généralisation même de l'évaluation. (Demailly L., 2006). Les travaux sur l'évaluation sont nombreux et beaucoup de ces auteurs (Pons X., Malet R., Dupriez V., Mons N., Demailly L. et al.) questionnent entre autre la

place de l'évaluation dans le système français et ses finalités. Une des questions soulevée est *Pourquoi évaluer ?* Au regard des lectures réalisées, cette question semble trouver un consensus mais attire également les critiques. L'article XV de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 stipulait déjà que *"la société a le droit de demander compte à tout agent public de son administration"*. Pour les gouvernements, il s'agirait avant tout de rendre compte mais aussi, et relativement à la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 de « rendre compte et favoriser le progrès ». (Pair C., 2005). Le terme *accountability* traduit l'idée de rendre compte.

L'évaluation répondrait avant tout à une exigence démocratique. Qu'il s'agisse de volonté de transparence ou de questionnement sur la rentabilité des dépenses publiques en faveur de l'éducation, la demande est légitime. En effet, l'enseignement scolaire représente le premier budget de l'Etat. Les usagers de l'Ecole (parents, étudiants et autres acteurs du système éducatif) mais aussi, de façon plus générale, l'opinion publique) se réfèrent souvent au souvenir qu'ils ont de leur propre passage par l'école, s'interrogent sur l'efficacité de l'enseignement. (ESEN, 2010). Selon Dupriez et Franquet, « L'évaluation est devenue en elle-même une politique et un mode de régulation des systèmes éducatifs ; elle est un processus permanent qui vise à peser, par des voies diversifiées, sur les objectifs, les pratiques et les représentations de l'action au sein des systèmes éducatifs. » (V. Dupriez & A. Franquet, p.23). La mise en œuvre de la loi organique relative aux lois des finances (LOLF) depuis janvier 2006 fait de l'évaluation, une « obligation légale » et « légitimise » la démarche d'évaluation, avec trois angles d'approche : « l'efficacité, l'efficience et l'équité. » (ESEN, ib).

Mais quelles sont au juste, les finalités de l'évaluation du système éducatif ? Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur les travaux de Lise Demailly (1998), Claude Thélot (2008), Lucie Mottier Lopez (2009), Xavier Pons (2010) et Régis Malet (2013). L'évaluation revêt différentes acceptions et est comparée à un *instrument*, une *méthode*, une *technique* ou encore une « *clé de voûte d'un changement de régulation* » (Pons, ib). Selon le politiste et sociologue Spenlauer, « l'évaluation est une démarche contractualisée de production d'échanges d'information visant officiellement à apprécier et expliciter le bien fondé sociétal d'une intervention publique (finalités, objectifs, moyens de mise en œuvre) ; former sur elle un jugement de valeur à partir de l'examen de ses effets dans la société et d'une explicitation des différents schèmes d'action qui la sous-tendent » (Spenlauer, 1995, p.47). A l'échelle nationale, l'évaluation serait un instrument de régulation du système. Pons évoque l'idée d'un passage d'une régulation traditionaliste à une régulation moderniste. (inf.) L'évaluation serait ensuite la conséquence d'un principe d'*accountability* ou encore de reddition de comptes (Malet, 2013; Mottier Lopez, 2009). A ce titre et selon Thélot, l'évaluation aurait deux utilités. La première externe qui consiste à informer la société de l'efficience du service éducatif, son organisation ou encore son coût. La seconde utilité serait interne aux acteurs même de l'éducation. Ainsi, l'on

peut penser qu’au regard des résultats, les professionnels réguleraient leurs pratiques ou encore auraient une vue plus éclairée du système éducatif.

L'évaluation au cœur d'un changement de régulation (Pons, p.46)

Variable considérée	Régulation traditionaliste	Régulation moderniste
Fondement de la légitimité des acteurs	Légitimité substantielle (la Nation, la Culture, l'État, la Citoyenneté...)	Légitimité procédurale (bien piloter, bien organiser, bien gérer...)
Instrument(s) de la régulation	Norme étatique uniforme sur tout le territoire	Norme étatique adaptée selon les besoins des territoires locaux, contrats, projets, évaluations
Fondement de la professionnalité des acteurs	Conformité aux textes	Capacité d'adaptation aux situations et d'argumentation
Procédure de vérification	Contrôle de conformité, inspection	Évaluation de la pertinence des choix selon des critères nationaux
Culture politique dominante	Obligation de moyens	Obligation de résultats

Mais d’autres finalités seraient présentes. D’après Pons et Mottier-Lopez, l’évaluation s’expliquerait avec la décentralisation, ou déconcentration selon certaines critiques, du système. Il s’agirait alors d’une « logique de développement et d’autonomie » (Mottier-Lopez, ib). Pour conclure, nous citerons un extrait d’une publication faite par l’ESEN qui dit que l’évaluation est « un instrument utile pour l’action : évaluer pour agir et pour ré-agir. L’objectif généralement admis est bien celui d’apprécier les résultats afin de mieux piloter le système et de mettre les différents acteurs – à commencer par l’enseignant dans sa classe - en mesure d’adapter leur action ».

b) les évaluateurs officiels du système éducatif : création des corps et missions.

La littérature abonde sur ce sujet. Pour présenter les évaluateurs officiels du système éducatif français, nous utiliserons des travaux d’universitaires tels que ceux de Pons (2010), Demailly (1998) mais aussi une littérature professionnelle, avec les écrits de Pair (2005), Thibert (2011), Chassard et Jeanbrau (2002) ainsi qu’un rapport de l’IGEN (2013).

Nous citerons avant tout les inspections générales (IGEN). Elles ont été créées par Napoléon Bonaparte en 1802. Les inspecteurs portaient alors le nom d’ « inspecteurs des études ». Aujourd’hui, ils dépendent toujours du Ministère de l’éducation nationale. Avant que la massification scolaire n’apparaisse dans les années 1960, les inspecteurs généraux inspectaient seuls dans les établissements. Ils avaient alors le monopole pédagogique et leur expertise était incontestable. Leurs missions étaient variées et leur rôle était essentiel dans le contrôle du travail

des enseignants et la mise en application des instructions gouvernementales. Ils devaient notamment prendre en compte les conditions matérielles dont disposaient les établissements. Ils n'avaient pas d'affectation géographique et étaient chargés de visiter toutes les structures d'enseignement : depuis la petite école jusqu'à l'université. A l'heure actuelle, leurs missions ne sont pas moindres mais ont été modifiées. En voici l'essentiel : l'IGEN « *exerce des fonctions de contrôle, d'étude et d'évaluation, et formule des avis et propositions concernant le fonctionnement et l'efficacité du système d'enseignement* ». Elle a pour mission d'une part le « *suivi permanent des enseignements, de la politique éducative, des services et des établissements* » et d'autre part « *la réalisation de missions et d'études thématiques dans les domaines de l'enseignement scolaire* » qui font l'objet de rapports remis au ministre. « *Elle coordonne l'action de tous les corps d'inspection à compétence pédagogique en liaison avec les autorités académiques* ». (Site du MEN ; Thibert R., 2011)

En 1964, le corps des IPR a été créé dans le contexte de la massification scolaire. Les IGEN ne suffisaient plus pour apprécier le travail des enseignants devenus bien trop nombreux. D'abord sous la tutelle des Inspecteurs généraux, ils sont dorénavant sous l'autorité du recteur d'académie depuis 1990, au même titre que les IEN. Le Code de l'éducation précise leurs missions notamment en ce qui concerne l'évaluation des enseignants. « *La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. Le conseil pédagogique ne peut porter atteinte à cette liberté.* » (L. 912.1-1). Cette « règle » s'applique à tous les inspectorats (IGEN, IA-IPR et IEN) et de façon plus spécifique, les IA-IPR et les IEN : « *évaluent dans l'exercice de leur compétence pédagogique le travail individuel et le travail en équipe des personnels enseignants [...] des écoles, des collèges et des lycées 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.* », « *inspectent, selon les spécialités qui sont les leurs, les personnels enseignants [...] et s'assurent du respect des objectifs et des programmes nationaux de formation, dans le cadre des cycles d'enseignement.* » (R. 241-19), « *inspectent les personnels de direction d'établissements d'enseignement ou de formation, les directeurs de CIO, les professeurs agrégés, ainsi que les enseignants en fonction dans les classes post-baccalauréat.* » (R. 241-21).

Le corps des inspecteurs du primaire (IEN) est nettement plus ancien, il a été créé en 1835 par François Guizot ministre de l'Instruction publique, un demi siècle avant les lois Ferry. Sous l'injonction du ministre, chaque département comptait alors un « inspecteur spécial de l'instruction primaire » (Sénore D., 2000). Dans une lettre circulaire, Guizot précisa aux inspecteurs une double mission à accomplir : *contrôler et surveiller* mais aussi *conseiller et*

diriger. En 2014-2015, il y avait environ 1248 circonscriptions pédagogiques et 1471 postes d'IEN en circonscription (IGEN, 06/2015). Le corps des inspecteurs de l'enseignement primaire regroupe les IEN chargés d'une circonscription du premier degré (CCPD), les IEN de l'enseignement technique (ET), les IEN de l'enseignement général (EG) et IEN de l'information et de l'orientation (IO). Pouvant être en charge de secteurs variés, ils peuvent également être conseillers des Inspecteurs d'académie-Directeurs académiques des services de l'éducation nationale (IA-DASEN). Leurs missions sont précisées dans le décret du 18 juillet 1990 et précisées par la note de service du 4 juillet 1990. Elles sont regroupées en quatre thématiques différentes : celle de « l'impulsion », celle de « l'évaluation », celle de « l'inspection et du contrôle du travail des enseignants » et enfin une dernière qui concerne « les domaines de l'animation pédagogique, du recrutement et de la formation des personnels et de la sanction des études. » (Bottin Y., 2004) Dans un autre chapitre, nous reviendrons plus en détail sur le métier d'IEN du premier degré.

Des statisticiens viennent également participer à l'évaluation du système éducatif. La LOLF, votée en 2001 est un évaluateur. Celle-ci met en avant une obligation de résultats et non plus seulement une obligation de moyens qui était la règle auparavant. Ainsi, elle « exprime une réelle attente sociale en termes de résultat de l'action publique, ou, pour prendre le terme qu'elle emploie, d'évaluation de la "performance" des services de l'État. » (ESEN, 2010). Au delà du principe d'« accountability », la LOLF encourage également les professionnels à une réflexion sur les conditions du pilotage du système éducatif.

En 1987, M. Monory, ministre de l'Éducation nationale créa la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) devenue plus tard, la DEPP. La DEPP, s'appuyant sur une maîtrise affirmée de l'informatique et des statistiques devint incontournable pour les services du ministère, notamment par ses publications régulières tels que "Repères et références statistiques sur l'éducation", "L'état de l'École" etc. Dans son ouvrage *Evaluer l'action éducative*, Pons critique la finalité des résultats (statistiques) affichés par la DEPP. En effet, la difficulté est de savoir parmi leurs publications, quelles sont celles qui sont des travaux d'évaluation et celles qui sont des travaux statistiques. Pour répondre à cette problématique, l'auteur a mené des entretiens auprès de statisticiens de la DEPP. Il en résulte trois principales conceptions. La première pose la question de la place de l'évaluation comme étant une activité scientifique sans réelle spécificité. La deuxième conception serait de considérer les publications, non comme des évaluations mais des outils d'aide à l'évaluation, destinées aux acteurs même du champ éducatif. La troisième et dernière conception révélerait que les statisticiens de la DEPP ne sont pas en mesure de produire une véritable évaluation « compte tenu des multiples incertitudes entourant le processus d'évaluation ».

A cette liste, d'autres évaluateurs viennent se greffer. Le HCEE qui a été créé en 2000 et est devenu en 2005, le HCE. Il s'agit d'un organisme indépendant du ministère dont le rôle n'est pas d'évaluer mais d'observer et analyser l'évaluation du système éducatif.

Pour finir, d'autres évaluateurs et types d'évaluation existent. Selon Lise Demailly, « des statistiques sont élaborées par des services spécialisés des Rectorats » (cas de Lille), ou encore « des inspections académiques » (cas de l'IA du Pas de Calais). (Demailly L. et al., 1998). Certaines structures universitaires se penchent également sur des sujets d'étude qui peuvent présenter des évaluations du système. Avec la décentralisation territoriale, l'état transfère des compétences aux collectivités. Parmi les tâches qui leur sont confiées, les collectivités territoriales financent par exemple la construction des écoles ou encore certaines actions éducatives (activités périscolaires, achats des outils scolaires, employabilité d'agents communaux pour le service de restauration...). De ce fait, elles participent à l'évaluation.

Dans le secondaire, le chef d'établissement évalue également les enseignants en leur attribuant une note administrative. Dans un rapport établi à la demande du HCE, Yves Chassard et Christian Jeanbrau rappellent une des missions du chef d'établissement qui est de « dialoguer efficacement avec les spécialistes que sont les enseignants qu'il a vocation à piloter et à évaluer dans l'accomplissement de leur tâche. » (Chassard Y. et Jeanbrau C., 2002)

Pour conclure, il convient de citer le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) créé par la loi pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013. Il a un triple rôle : celui de producteur d'évaluations et de synthèses d'évaluation, d'expert méthodologique des évaluations déjà présentes et enfin de promoteur d'une « culture de l'évaluation » à destination des professionnels et du grand public. Chaque année, le CNESCO remet un rapport aux ministères chargés de l'éducation et de l'enseignement agricole.

Après avoir considéré les différents acteurs officiels de l'éducation, des corps d'inspection aux organismes plus ou moins indépendants, il convient dorénavant de parler de ceux que Pons considère comme des évaluateurs « latents ».

c. les évaluateurs « latents » du système éducatif.

Dans cette partie, nous nous intéresserons à d'autres évaluateurs. Comme pour les évaluateurs officiels du système éducatif, nous parlerons de leur contexte de création et évoquerons leurs missions en nous basant de nouveau sur une littérature riche et variée. Créée en 1807 par Napoléon, la Cour des Comptes est une juridiction indépendante qui se situe à égale distance du Parlement et du Gouvernement. Selon l'article 47-2 de la Constitution, elle a pour mission de s'assurer du bon emploi de l'argent public et d'en informer les citoyens (site du gouvernement). Depuis les années 1980, les magistrats de la Cour rendent leurs travaux publics

qui sont accessibles en ligne. Certains professionnels parlent d'enquêtes thématiques. Les contrôles et les évaluations produites par la Cour des comptes, portent sur la régularité de l'utilisation de l'argent public, l'efficacité et l'économie de cet argent et son efficacité quant à la réalisation des objectifs poursuivis. Pour chacun des travaux qu'elle publie, la Cour des Comptes prononce également des recommandations. Dans ses missions de contrôle, elle s'assure de leur mise en œuvre et peut également intervenir lorsque des fautes de gestion ou des infractions ont lieu. Si elle ne juge pas elle-même, elle peut faire appel à d'autres instances compétentes pour le faire (la Cour de discipline budgétaire et financière ou le juge judiciaire). A titre d'exemple dans le domaine de l'éducation, le 23/12/2016 le premier président de la Cour des Comptes a adressé un courrier à Mme la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le courrier portait sur le dispositif de remplacement des enseignants absents des 1^{er} et 2nd degrés de l'enseignement public et privé. Après avoir constaté qu' « en 2015, plus de 65 000 enseignants titulaires remplaçants auxquels s'ajoutent près de 30 000 contractuels étaient en fonction dans le secteur public et 23 000 remplaçants dans le secteur privé, pour une charge budgétaire supérieure à 2,8 Md€ », la Cour des Comptes a fait 3 recommandations¹. Ainsi, et nous le comprenons, la Cour des Comptes participe à l'évaluation des politiques éducatives.

L'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) a aussi une compétence d'évaluation de gestion. Elle effectue des « études sur les aspects administratifs, financiers et organisationnels, à tous les niveaux du système éducatif. »

Depuis la fin des années 1950 et bien qu'elle n'ait pas, à cette époque, de rôle à jouer dans le champ éducatif, l'OCDE s'intéresse à l'enseignement et à partir des années 1980, s'intéresse à son évaluation. Tout comme la Cour des Comptes, l'OCDE va produire une littérature professionnelle comprenant des statistiques comparatives qui reposent sur des études économiques de ses pays membres. Elle publiera également son premier ouvrage en 1992 « Regards sur l'éducation » qui affiche des indicateurs sur les résultats des systèmes éducatifs. En 2000, l'OCDE proposa une évaluation internationale *Programme international for student assessment* (PISA). Le programme a pour vocation d'évaluer tous les trois ans, les acquis des élèves de 15 ans dans plusieurs domaines (culture scientifique, culture mathématique, compréhension de l'écrit). 71 pays dont 34 de l'OCDE sont concernés par ce programme. Selon un récent rapport du CNEC en novembre 2016, 6000 élèves en France sont concernés. D'après cette même source, « les enquêtes PISA sont essentiellement destinées à informer les décideurs nationaux et à les aider à orienter leurs politiques éducatives. A partir de ses propres objectifs et des résultats des enquêtes PISA, l'OCDE émet régulièrement des recommandations, incitant les pays à faire évoluer leurs systèmes éducatifs. ». En 2002 est créée la Direction de

¹ Courrier de M. le Président de la Cour des comptes adressé à Mme la Ministre de l'éducation nationale, référence S2016-4112.

l'éducation de l'OCDE qui a pour objectif d' « évaluer et d'améliorer les résultats de l'enseignement ». (OCDE, 2006,6).

Né dans un contexte de guerre froide et de course pour la conquête de l'espace, l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) est apparue. Selon Pons, l'objectif principal de cet organisme est d'« approfondir les connaissances disponibles sur les systèmes d'enseignement, le fonctionnement des établissements, les stratégies d'apprentissage des élèves, les effets du curriculum ou l'amélioration possible des pratiques d'enseignement. (Pons, ib.). Cette association d'organismes de recherche a mis en place de nombreuses évaluations internationales auxquelles participe la France. Nous pensons notamment aux enquêtes TIMSS et PIRLS. Les enquêtes TIMSS évaluent tous les 4 ans, des élèves de CM1 de 48 pays dont 26 de l'OCDE. Les élèves sont évalués dans les domaines des mathématiques et des sciences. Il faut noter qu'en France, les élèves ne sont pas évalués au CM1, mais en terminale scientifique. Pour terminer, ces enquêtes ont pour principale vocation de mieux connaître les systèmes éducatifs en ce qui concerne l'enseignement des sciences et des mathématiques. En distinguant plusieurs niveaux de curriculum, TIMSS constitue ainsi une base de données pour les chercheurs. Dans le domaine de l'enseignement des sciences et des mathématiques. PIRLS est une autre enquête programmée par l'IEA, qui évalue tous les cinq ans les compétences en lecture des élèves de 9 à 10 ans.

Enfin, une récente enquête internationale mérite notre attention. Il s'agit de *Teaching And Learning International Survey* (TALIS) qui porte sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances. En 2012, la France y participa pour la première fois. Cette enquête a pour objectif d'informer les pays de l'OCDE sur l'environnement strict des enseignants (milieu d'exercice et impacts sur la qualité de leur enseignement).

Comme l'OCDE et l'IEA, d'autres organismes réalisent des comparaisons internationales. Il y a l'UNESCO, le réseau Eurydice et de la Commission européenne.

Sur le plan international, l'UNESCO créé le 16/11/1945, encourage les sociétés à offrir à leurs citoyens un enseignement de qualité, de la petite école au supérieur. Et de façon plus générale, elle a pour objectifs primordiaux de ² :

- ✓ assurer une éducation de qualité pour tous et l'apprentissage tout au long de la vie
- ✓ mobiliser le savoir et la politique scientifiques au service du développement durable
- ✓ faire face aux nouveaux défis sociaux et éthiques

² Source site : <http://www.unesco.org>

- ✓ promouvoir la diversité culturelle, le dialogue interculturel et une culture de la paix
- ✓ édifier des sociétés du savoir inclusives grâce à l'information et à la communication

Le réseau Eurydice créé en 1980 a pour rôle de recueillir des données sur les systèmes éducatifs en Europe et il en fait l'analyse. La mission du réseau Eurydice est ³:

- ✓ *de procurer aux responsables des systèmes et des politiques d'éducation en Europe, des analyses et des informations de niveau européen qui les aideront à prendre des décisions.*
- ✓ *Le réseau Eurydice s'intéresse premièrement à la façon dont l'éducation est structurée en Europe à tous les niveaux. Il procure une grande source d'informations qui comprennent :*
 - *Des descriptions détaillées et des vues d'ensemble des systèmes d'éducation nationaux.*
 - *Des rapports thématiques comparatifs concernant des sujets particuliers intéressant la Communauté.*
 - *Des rapports factuels relatifs à l'éducation comme les structures éducatives nationales, les calendriers scolaires, les comparaisons de salaires, les obligations de service par pays et les niveaux d'éducation.*

C'est ainsi que le réseau passe à la loupe 38 systèmes éducatifs. Pour finir, la Commission européenne publie annuellement des indicateurs qui permettent de comparer les différents systèmes éducatifs de ses membres.

A cette liste d'évaluateurs, s'ajoute l'institut national de recherche pédagogique (INRP). Cet institut tire son origine du Musée pédagogique créé en 1879, et ce n'est qu'en 1976 qu'il deviendra l'Institut national de recherche pédagogique. Sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale, « sa structure interne évolue sans cesse en fonction du débat entre pédagogues, des réorganisations multiples de l'administration et des luttes politiques au sein du ministère » (Pons, ib.). L'INRP avait pour vocation première de faire de la recherche pédagogique et d'en publier les résultats. Ses supports pédagogiques mettaient notamment en avant les innovations en matière de pédagogie. Dans son ouvrage, Pons émet certaines critiques quant à la dimension évaluative de l'INRP : « D'autres départements, comme celui des didactiques ou celui de l'enseignement technique et des nouvelles technologies appliquées à l'enseignement, se spécialisent dans des problématiques qui les éloignent de l'évaluation de l'action éducative telle que nous l'avons définie ». Le 18 avril 2011, l'INRP est devenu l'Institut français de l'éducation (IFÉ). Bien qu'il fasse partie de l'ENS de Lyon, l'institut possède une

³ Source site : <https://webgate.ec.europa.eu>

certaine autonomie administrative (son directeur, son conseil de gouvernance et son conseil d'orientation stratégique et scientifique). Parmi les nombreuses missions qui lui reviennent, notons qu'il a pour mission générale de « fournir un appui au pilotage et à l'évaluation des politiques en matière d'éducation, en France et au sein des organisations internationales ».

Fondé en 1971, l'IREDU est l'un des acteurs institutionnels de l'évaluation. Il est le précurseur en matière de recherche de l'économie de l'éducation française et propose une « méthodologie et une conception explicites de l'évaluation » (Pons, 2010). L'institut publie ainsi de nombreux travaux qui résultent de tests évaluant les performances des élèves.

d. Le cas de la Grande-Bretagne : contexte d'émergence de l'évaluation, ses acteurs et ses finalités

La littérature relative au contexte d'émergence de l'évaluation des enseignants britanniques sur le temps long est rare voire inexistante. Elle devient plus accessible à partir des grandes lois sur l'éducation de 1902 et 1944. Il faut aller chercher des informations éparpillées dans des livres d'histoire, notamment Leach (1915), Fisher (1936) et Williams (1961).

Nous avons remarqué plus haut que les enseignants français servant dans les écoles publiques étaient fonctionnaires de l'Etat, ceux qui relèvent de l'enseignement privé sous contrat, sans l'être, partagent avec leurs collègues quelques avantages et toutes leurs obligations, quant à ceux qui professent dans les écoles sans contrat relèvent du droit privé. Au Royaume-Uni, et notamment en Angleterre et au Pays de Galles ils ne relèvent que de contrats privés, quel que soit le statut des écoles où ils enseignent et il est ainsi logique qu'ils ne soient pas directement contrôlés par l'Etat.

Cette situation est ancienne. Si les premières écoles datent de la conquête romaine, c'est avec la christianisation qu'elles se structurent autour du besoin de l'Eglise de former des clercs, la première *grammar school* voit le jour à Canterbury en 598. Gérées par des clercs, moines ou prêtres, on peut supposer que leur connaissance du latin et du droit canon était suffisante pour justifier leur état et qu'aucune évaluation de leurs compétences n'apparaissait nécessaire.

Au début du règne d'Henri VIII, pour une population de 2,25 millions d'habitants, l'Angleterre comptait environ 400 écoles, (Leach 1915). Avec la réforme anglaise, l'éducation est profondément transformée, l'église catholique privée du monopole éducatif voit ses écoles devenir des « écoles libres » (*free schools*) alors que les *grammar schools*, bien que conservant un

statut de fondations privées sont supervisées par l'église anglicane, donc par l'Etat. Cette structure a très peu évolué depuis (Williams 1961).

En 1640, la Chambre des Communes invita Comenius⁴ à Londres ce qui ouvrit un débat sur l'enseignement pour tous qui n'est pas tranché à ce jour. (Benn and Chitty 1996:1).

La révolution industrielle débutée en 1750 créa un prolétariat urbain de grande pauvreté et conduisit de très jeunes enfants au travail. (Benn and Chitty 1996:2). En 1802, le *Peel's Factory Act* est la première loi à se préoccuper de la santé physique et morale des enfants et le premier signe que l'Etat reconnaissait une responsabilité éducative sur ses sujets. Cette loi obligeait les employeurs à enseigner aux enfants qu'ils employaient, la lecture, l'écriture et l'arithmétique sur les douze heures de travail quotidien qu'ils devaient fournir. En 1832 le *Reform Act* élargit le droit de vote et renforce la pression démocratique et le besoin d'une meilleure éducation, de meilleures écoles. Le 10 avril 1839 est créé le *Committee of the Privy Council on Education*, première structure étatique à vocation éducative. D'août à décembre 1846 il nomme des inspecteurs, édicte les normes de qualification des enseignants. Les inspecteurs n'ont vocation qu'à contrôler les écoles et non directement les enseignants.

De nombreux types d'écoles apparaissent, écoles du dimanche, écoles d'entreprises, *Monitorial schools*, écoles maternelles, élémentaires et techniques, publiques, *grammar, endowed, proprietary, elementary, first, second and third grade, board, voluntary, preparatory, monitorial, higher tops, Higher elementary schools, Central schools, Day trade schools, Junior technical schools, Infant schools*, etc.. Le besoin d'enseignants créa alors un fort besoin de formation et apparut le système des élèves maîtres dont il a été déjà fait mention et conséquemment le besoin d'évaluation de leur formation par des inspecteurs (Hadow 1931).

Malgré la forte division en classes de la société et de l'éducation anglaises au début du XIX^{ème} siècle, le besoin d'une meilleure éducation de masse se fait sentir sous la pression d'inspecteurs d'école cités par Hadow (1926). Vers 1830, l'Etat commence à subventionner la construction d'écoles mais ne paie toujours pas les enseignants, n'a donc pas à les contrôler. La diversité des types d'écoles permet néanmoins de les classer en deux catégories, celles destinées à l'élite et celles réservées au peuple. Cette division est la cause d'un enseignement médiocre qui n'a pas permis les promotions sociales du continent (Spens report, 1938).

⁴ Comenius (1592-1670), était un professeur Tchèque qui théorisa le concept d'un enseignement universel dans *Didactica Magna* en 1632, avançant l'idée que les professeurs devaient mettre de côté leurs passions religieuses pour se mettre au service de l'enseignement.

Des sociétés religieuses diverses s'impliquent dans le développement des écoles ce qui permet à l'Etat de rester en dehors afin de ne pas avoir à favoriser un groupe par rapport à d'autres, il se contente de subventionner des projets d'investissement ou de fonctionnement d'écoles. L'Etat n'intervient pas dans le fonctionnement ou le financement des écoles pour les classes supérieures, *preparatory* et *public schools*.

En 1861, la commission royale des écoles privées fait des recommandations aux neufs⁵ des plus anciennes d'entre elles quant à leur gestion qui donneraient au directeur, le *headmaster* des pouvoirs de gestion financière et administrative, la responsabilité des programmes et le contrôle de la qualité des enseignements : c'est ce qui est en œuvre aujourd'hui dans les écoles à financement public (*maintained schools*). En 1868 est créée la commission Taunton chargée d'enquêter sur l'éducation secondaire en dehors des neuf écoles d'élite précédemment citées, elle recommande la création d'un système national d'éducation secondaire, et en 1880 l'*Elementary Education Act* fait obligation aux autorités locales de rendre obligatoire la fréquentation scolaire et interdit le travail des enfants de 10 à 13 ans ce qui mettait en pratique les recommandations Taunton sans pour autant que l'Etat soit directement impliqué. En 1899 est créé le *Board of Education* qui est chargé de l'inspection des écoles, mais pas des enseignants. Les Inspecteurs de Sa Majesté (HMI) sont chargés de faire certaines recommandations aux écoles qu'ils peuvent inspecter, mais n'inspectent pas les enseignants qu'ils peuvent cependant « observer ».

La loi de 1902 sur l'éducation crée les « LEA », *Local Education Authorities*, toujours d'actualité, qui permettent à l'Etat qui les subventionne, de déléguer la responsabilité en matière d'enseignement et de formation des enseignants. En 1918, l'école devient obligatoire de 5 à 14 ans, l'éducation primaire devient gratuite dans les écoles publiques, mais laisse un grand nombre d'écoles non inspectables par le gouvernement. La loi de 1921 autorise les HMI à inspecter toutes les écoles.

Il faut attendre 1940 pour que le rapport McNair suggère une formation rationalisée des enseignants sur trois ans accompagnée d'une hausse des salaires.

La loi sur l'enseignement de 1944 crée un ministère de l'enseignement ; il s'assure de l'exécution par les autorités locales des décisions régaliennes. Les inspections d'Etat deviennent régulières, elles s'ajoutent aux inspections menées par les LEA, il devient illégal de les refuser. Elles ne concernent que les écoles et non les enseignants. Le ministère ne se préoccupe pas des programmes (les organisations syndicales et les LEA s'y opposent), ni de la pédagogie laissée à la responsabilité principale du directeur d'école.

⁵ Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, St Paul's, Merchant Taylors', Harrow, Rugby and Shrewsbury

En 1974, des troubles sérieux s'abattent sur l'école primaire de William Tyndale au nord de Londres, rendus possible par la grande autonomie des établissements scolaires. Cette affaire locale fut à l'origine d'un débat national concernant notamment le contrôle de responsabilité des enseignants (accountability for teachers) et l'évaluation des résultats de l'éducation.

Keith Joseph en charge du département de l'éducation du gouvernement de Mme Thatcher prépara une forme de prise de contrôle par l'Etat de l'établissement des programmes, du contrôle des enseignants et de leur formation comme des LEA, déclenchant une confrontation avec les syndicats et les autorités locales. En 1984 est créé le CATE (Council for the Accreditation of Teacher Education) chargé d'établir les standards pour la formation initiale. L'année suivante, il propose de lier les augmentations de salaires à l'évaluation des performances des enseignants, ce qui résulte en une année de grèves. La loi de réforme de l'éducation de 1988 donne de grands pouvoirs aux écoles en limitant celui des LEA. Elles contrôlent directement l'essentiel de leur budget, la direction de l'école est responsable du recrutement et du licenciement des personnels. Ainsi, après des siècles d'hésitation, l'Etat tente d'être l'interlocuteur direct des écoles. En 1991, est créé l'OFSTED⁶ (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*). C'est une agence d'Etat qui emploie sur contrats privés des inspecteurs chargés du contrôle des écoles. Chaque structure est dirigée par un HMI (Her Majesty's Inspector) et fait appel à des personnes diverses, dont des *Lay Inspectors* qui ne doivent avoir aucune expérience dans le domaine de l'enseignement. Les directeurs d'école (headmasters ou headteachers) voient leur rôle profondément modifié : Ils ne sont plus seulement des éducateurs, mais des gestionnaires, ils doivent gérer les budgets, les recrutements, les licenciements et l'évaluation des personnels placés sous leur autorité. Dans ces conditions, il devient difficile de recruter des « heads » et en 2007 il devient possible de recruter comme directeurs des personnes étrangères au monde de l'éducation qui pourtant évalueront les enseignants. Les écoles sont informées deux jours à l'avance d'une inspection. Les « bonnes » écoles ne sont inspectées que tous les six ans, les pires, chaque année. Des inspections surprises sont possibles. Au même moment les écoles doivent publier des auto-évaluations. En 2008 l'OFSTED annonce que désormais il y aura davantage « d'observation » de leçons, c'est-à-dire d'inspection directe des enseignants. L'OFSTED s'appuie parfois sur les parents pour obtenir des écoles le renvoi d'enseignants qu'elle juge incompétents.

L'effort de réflexion sur l'éducation a porté depuis le XVIII^{ème} siècle sur la structure des écoles en imposant tardivement des contraintes de scolarisation, mais l'Etat s'est fort peu préoccupé des programmes, des enseignants et de leur contrôle.

⁶ Il devient l'Estyn au Pays de Galles

Les enseignants étant libres de leur programme et de leur pédagogie, et étant directement recrutés par une structure locale, les inspecteurs de l'Etat (HMI) ne peuvent inspecter que les écoles. Les enseignants sont soumis à « l'observation » de leur directeur qui décide de leur maintien en fonction ou de leur licenciement.

Il convient dorénavant de considérer les enseignants. Dans la partie qui va suivre, nous aborderons le travail des enseignants français dans son ampleur, sa spécificité et de façon plus succincte, celui des Gallois. Ensuite, nous rappellerons les missions et attributs des enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés. Pour finir, nous présenterons succinctement le travail des enseignants dans d'autres systèmes éducatifs en Europe et à l'étranger.

2. Le travail des enseignants Français et Britanniques

a) Cadre normatif et spécificités du métier des enseignants Français du 1^{er} et 2nd degrés.

Un certain nombre de textes législatifs rappellent les activités professionnelles communes qui incombent aux professeurs, qu'ils exercent dans le 1^{er} ou le 2nd degrés, dans le secteur public comme dans le privé. Une majeure partie des lois est consignée dans le Code de l'éducation. Sur le plan pédagogique, il est rappelé que les enseignants doivent apprécier les acquisitions de leurs élèves, sur toute la durée de leur scolarité, « *Durant la scolarité, l'appréciation des aptitudes et de l'acquisition des connaissances s'exerce par un contrôle continu assuré par les enseignants sous la responsabilité du directeur d'école ou du chef d'établissement.* » (Article 10 de la loi du 11/07/1975). L'article 14 de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 précise que leurs actions doivent s'inscrire dans une démarche collective et énumère quelques unes de leurs activités : « *Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnels spécialisés, notamment les psychologues scolaires dans les écoles. Les personnels d'éducation y sont associés. Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation. Ils participent aux actions de formation continue des adultes. Leur formation les prépare à l'ensemble de ces missions.* ». La loi L.912-1 du Code de l'éducation souligne que les enseignants du 2nd degré sont sous la responsabilité de leur chef d'établissement : « *Ils contribuent à la continuité de l'enseignement sous l'autorité du chef d'établissement en assurant des enseignements complémentaires.* » Ces contraintes n'entravent pas la liberté pédagogique qui est encadrée par l'article 48 de la loi 912-1-1 du code de l'éducation : « *La liberté pédagogique de*

l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. Le conseil pédagogique prévu à l'article L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté. » Enfin, dans un contexte d'ouverture de l'école à la société, les obligations de communication avec les familles font partie des obligations de service (*« Le directeur d'école, le chef d'établissement et les enseignants veillent à ce qu'une réponse soit donnée aux demandes d'information et d'entrevues présentées par les parents. Toute réponse négative doit être motivée. »* Article D. 111-4 du code de l'éducation) et de la même façon, une attention particulière avec obligation d'accueil aux enfants handicapés est apparue plus récemment (application de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances).

Intéressons nous maintenant aux spécificités du métier des enseignants en distinguant celles du 1^{er} et du 2nd degrés.

En 2016, en France métropolitaine et dans les DOM (Mayotte compris, mais sans les TOM et Pays d'Outremer) il y avait 944 568 enseignants titulaires, stagiaires et non titulaires dans les établissements des premier et second degrés public et privé et exerçant dans les établissements d'enseignement supérieur et les établissements de formation.⁷ Ainsi, il y avait 733 428 enseignants dans l'enseignement public (337 179 dans le premier degré et 396 249 dans le secondaire) auxquels s'ajoutent 141 416 enseignants dans l'enseignement privé sous contrat (42 787 dans le premier degré et 98 629 dans le second degré). Il y avait en outre, 69 724 enseignants en formation supérieure (y compris en ESPE) et les stagiaires des établissements de formation. Notons qu'il existe des différences de statuts qui permettent de distinguer les enseignants du premier degré de ceux du secondaire. Les enseignants du premier degré exercent dans une circonscription pédagogique. Leur supérieur hiérarchique est l'inspecteur de l'éducation nationale (par délégation de l'IA-DASEN). Contrairement aux idées reçues, le directeur d'école n'est pas détenteur d'une quelconque autorité hiérarchique. Dans le premier degré public, le corps des professeurs des écoles (PE) représente 96% des enseignants et vient petit à petit remplacer celui des instituteurs. Par ailleurs on constate une féminisation du travail (83,1% de femmes dans le premier degré) Dans les écoles primaires (élémentaires et maternelles), les enseignants peuvent être aidés voire secondés par des intervenants extérieurs à l'école et appartenant à plusieurs catégories de personnels : les PEMF (maîtres formateurs), les conseillers pédagogiques, les inspecteurs, les membres du RASED, la médecine scolaire etc.

- Les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) participent également à l'accompagnement de leurs collègues PE stagiaires et de ce fait, interviennent en formation initiale et continue,

⁷ Source : « Repères et références statistiques », DEPP-MEN, mars 2017.

- les conseillers pédagogiques de circonscription ou bien départementaux. Il s'agit d'enseignants choisis pour leur expertise pédagogique et disposant de compétences de formateur. Ils interviennent dans la formation initiale et continue des enseignants. Ils secondent également les inspecteurs, concourent au suivi d'enseignants néo-titulaires et participent dans une certaine mesure à leur évaluation,

- les inspecteurs sont les seuls qui ont une autorité administrative (voir plus loin),

- Depuis la fin du XIX^e siècle, d'autres spécialistes peuvent intervenir dans les écoles pour apporter leur expertise dans un domaine bien précis (exemple des professeurs de la ville de Paris). Pour conclure, les membres des réseaux d'aide aux élèves en difficulté (RASED) composés de psychologues scolaires, d'orthophonistes ou encore d'enseignants ayant une certification spécialisée comme les maîtres E, peuvent assister ou secondar les enseignants PE dans la prise en charge des élèves en difficulté scolaire (apprentissage et/ou comportement).

Depuis toujours il y a des invariants dans le métier d'instituteurs notamment leur polyvalence sans cesse réaffirmée. Cependant le métier évolue en fonction des nombreuses réformes qui apparaissent régulièrement. Par exemple, la réforme des programmes de 2015 a conduit les instituteurs à enseigner un nombre considérable de disciplines ou sous-disciplines.

À l'école maternelle	
Cinq domaines d'apprentissage	1) mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
	2) agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
	3) agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
	4) construire les premiers outils pour structurer sa pensée
	5) explorer le monde

Au cycle 2 (CP-CE1-CE2) <i>Cycle des apprentissages fondamentaux</i>	
Sept domaines disciplinaires à enseigner	1) Français
	2) Langues vivantes (étrangères et régionales)
	3) Enseignements artistiques
	4) Education physique et sportive
	5) Enseignement moral et civique
	6) Questionner le monde
	7) Mathématiques

Sept domaines disciplinaires à enseigner

- 1) Français
- 2) Langues vivantes (étrangères et régionales)
- 3) Enseignements artistiques
- 4) Education physique et sportive
- 5) Enseignement moral et civique
- 6) Histoire et géographie
- 7) Sciences et technologie

L'enseignant dispose d'une relative autonomie pour gérer sa classe, dans le temps (emploi du temps) et dans l'espace (configuration de la classe). Il conçoit son emploi du temps (déroulement d'une journée et durée des enseignements), les programmations périodiques (cinq périodes dans l'année) et annuelles, dans le respect des programmes et horaires de l'école primaire. En plus de l'enseignement, les enseignants du primaire doivent également assurer d'autres tâches. Ils doivent assurer la surveillance des élèves (Code de l'éducation - Article L911-4). Dans le cas des directeurs d'école, ils ont à la fois des responsabilités pédagogiques (animation, impulsion, pilotage), des responsabilités plus administratives (admission, accueil, surveillance des élèves ; présidence du conseil d'école ; règlement intérieur de l'école ; répartition des moyens et organisation des services ; sécurité de l'école) et entretiennent des relations avec les parents et les différents partenaires de l'école.⁸

Selon que les enseignants du primaire enseignent en milieu urbain ou rural, le profil d'une classe ne sera pas le même. En milieu rural, on peut voir des classes avec plusieurs divisions composées chacune d'un petit nombre d'élèves. Toujours en fonction du contexte scolaire, l'enseignant peut travailler avec des partenaires extérieurs à l'école (membres du réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté), dispositif 'plus de maîtres que de classes' (PMQDC), agents territoriaux spécialisés d'école maternelle (ATSEM), auxiliaires de vie scolaire (AVS) etc.) Dans ces cas là, le titulaire prépare des écrits pour faciliter le partenariat et expliciter ses attentes. A l'heure actuelle, mais de plus en plus rarement, existent des écoles à classe unique où l'enseignant est seul avec ses élèves et à temps complet, parfois sans autre intervenant.

Le secondaire a lui aussi ses particularités. Depuis 1980, les enseignants du secondaire sont plus nombreux que leurs collègues du primaire. En 2016, ils étaient 494 878 enseignants du secondaire exerçant dans le public et le privé (396 249 dans le secteur public et 98 629 dans le secteur privé) soit 114 912 enseignants de plus que dans le primaire. La majorité des professeurs enseignent dans un établissement scolaire. Les autres occupent alors d'autres fonctions (comme

⁸ Circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014, Référentiel métier des directeurs d'école

celles de conseiller pédagogique en circonscription auprès d'un IEN ou départemental etc.). Dans le second degré public, il y avait 49 745 professeurs agrégés et assimilés, 246 363 certifiés et assimilés et 58 754 professeurs de lycées professionnels. Les professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) ne représentaient plus que 3119 enseignants mais les non-titulaires (contractuels et maîtres auxiliaires) étaient en augmentation et représentaient 30 445 personnes. Dans les établissements, les enseignants bénéficient du support des conseillers principaux (CPE), des documentalistes et des chefs de travaux. En 2016, il y avait 59 358 personnes non enseignantes.

Les enseignants du second degré exercent dans trois types d'établissement : le collège (éventuellement avec une section d'enseignement général et professionnel adapté annexée, SEGPA), le lycée général et technologique (éventuellement avec section d'enseignement professionnel annexée, SEPA) et le lycée professionnel. Inscrits dans un cadre normatif : « *Les professeurs participent aux actions d'éducation principalement en assurant un service d'enseignement. Dans ce cadre, ils assurent le suivi individuel et l'évaluation des élèves et contribuent à les conseiller dans le choix de leur projet d'orientation.* » (Décrets n°72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré, n°72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés, n°80-627 du 4 août 1980 relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive et n°92-1189 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel).

Les textes décrivent les activités des enseignants. Pour les agrégés, les certifiés et les professeurs d'EPS : « Les professeurs d'éducation physique et sportive participent aux actions d'éducation, principalement en assurant l'enseignement de leur discipline [...] ». Quant aux PLP, ils « participent aux actions de formation, principalement en assurant un service d'enseignement dans leurs disciplines respectives. [...] ». A tous les enseignants du secondaire, incombe également l'obligation quand elle est demandée, de participer aux jurys des examens et des concours. L'article premier du décret du 17 décembre 1933 précise : « *Est considérée comme une charge normale d'emploi, l'obligation pour les personnels des établissements d'enseignement relevant du ministère de l'Éducation nationale, de participer aux jurys des examens et concours pour lesquels ils sont qualifiés par leurs titres ou emplois* ». D'après le code de l'éducation L 912-1, le travail des professeurs s'inscrit dans deux instances pédagogiques différentes (l'une regroupant les professeurs d'une même discipline, l'autre composée des professeurs ayant en charge les mêmes classes). Le code définit leurs missions et encourage les enseignants à se concerter sur leurs méthodes pédagogiques (R 421-49). Pour conclure, ce même code indique qu'un conseil de classe doit être tenu au moins trois fois par an et à chaque fois que le chef d'établissement, le juge utile (R 421-50). De plus, le chef d'établissement doit organiser au moins

deux fois par an et par classe, une rencontre avec les parents incluant notamment des moments d'information sur l'orientation des élèves.

Pour finir, il convient d'insister sur ce qui distingue profondément les enseignants du premier degré, du secondaire. Dans le premier degré, la profession est marquée par une conception commune qui est celle de la « polyvalence du maître », bien que l'image du maître, seul adulte référent dans sa classe, ne semble plus qu'être une exception voire une « figure du passé » (Obin J.P, 2013). Dans le secondaire, « l'identité professionnelle des professeurs est toujours fortement marquée par un modèle universitaire, à la fois frondeur et élitiste, qui lui procure, en dépit des bouleversements de structures et de méthodes, à la fois légitimité et stabilité. » (Obin J.P, ib.), alors que dans l'enseignement professionnel, les professeurs sont les héritiers d'une « identité ouvrière ».

b. Éléments de convergence et transformations de la formation initiale du premier et second degré.

Au delà des spécificités qui distinguent les professeurs du premier et du second degré, il existe des points de convergence liés à une « culture professionnelle ». Les motivations des enseignants sont de trois natures : pour ceux du secondaire, l'appétence pour l'enseignement d'une discipline universitaire et pour les deux degrés d'enseignement, le plaisir d'enseigner, la relative autonomie pédagogique et le statut socio-institutionnel (fonctionnaires) qui offre aux professeurs une sécurité de l'emploi (Obin, ib.). Les motivations pour devenir enseignant dépendent largement de l'environnement socio-économique dans lequel on se trouve. Pour la France métropolitaine, on met en avant la possibilité de continuer à manier les concepts intellectuels découverts à l'université et la sécurité de l'emploi, aux Etats-Unis, la stimulation intellectuelle et le rôle social prédomine (Fielstra, 1955) alors qu'en Polynésie Française, la motivation principale est le salaire indexé qui donne un statut socio-économique très enviable d'autant que l'obligation de parler la langue tahitienne (une note inférieure à 5/20 est éliminatoire à l'entrée à l'Ecole Normale alors qu'il n'y a pas de note éliminatoire pour les autres matières) réserve ces emplois à la population autochtone. Jean-Louis Berger et Yannick D'Ascoli classent les motivations des enseignants en trois catégories : altruistes, intrinsèques et extrinsèques (Berger J.L & D'Ascoli Y., 2011). Ils les définissent ainsi : « *Les motivations dites altruistes portent sur la recherche d'une activité bénéficiant à la collectivité* », « *Les motivations intrinsèques sont liées à l'intérêt pour l'activité, ainsi qu'au plaisir et à la satisfaction qui peuvent en être retirés* », les « *motivations extrinsèques [...] se rapportent à l'obtention de récompenses sous diverses formes. Les conditions d'exercice du métier, la longueur des vacances, l'ampleur de la rémunération ou du prestige lié au statut social de la profession sont*

autant d'exemples de motivation extrinsèque pour le choix de la profession ». Selon Berger et D'Ascoli, il semblerait que les motivations altruistes soient les plus revendiquées par les enseignants et plus particulièrement par ceux du premier degré. Quant à leurs homologues du secondaire, ils justifieraient davantage leur choix du métier en mettant en avant des motivations intrinsèques. Il y aurait chez eux, le désir de transmettre leur passion pour leur discipline ou bien encore, de continuer d'évoluer dans leur champ d'intérêt. Dans une étude sur la motivation des enseignants menée en 1995, Raymond Lallez s'intéressait déjà aux motivations extrinsèques et intrinsèques des enseignants. Parmi les raisons extrinsèques figure celle de la rémunération qui pour l'auteur, est légitime. Parmi les arguments soulevés, il cite à titre d'exemple les dépenses induites par le besoin de se former ou encore de se cultiver. De plus, l'auteur fait le lien entre la rémunération d'une personne et la reconnaissance sociale qu'elle lui confère. « [...] dans de plus en plus de sociétés c'est l'argent, la situation de fortune qui fait le rang social et pour une grande part la considération dont on est l'objet, le respect qu'on s'attire, le prestige dont on jouit, la valeur qu'on se voit attribuer. On peut certes le regretter, espérer qu'il n'en sera pas toujours ainsi, mais enfin pour le moment les choses sont bien telles, même si, ici ou là, par tel ou tel, le vrai mérite est reconnu. » (Lallez R., 1995)

A présent, intéressons nous à l'évolution de la formation initiale des enseignants en distinguant celle des enseignants du premier degré et celle de leurs homologues du secondaire. Nombreux sont les auteurs qui décrivent avec un souci d'exhaustivité, l'évolution de la formation des enseignants (Prost A., 1999 ; Lang V., 2000 ; Louveaux F., 2013 etc.). La formation des enseignants n'est pas une histoire récente et précède même la création des écoles normales. L'idée de créer des écoles spécifiques pour la formation des enseignants est apparue dès le XVII^e siècle mais cela ne pouvait se faire hors du cadre de l'Église, alors en charge de l'enseignement. Dans les années 1680, Jean-Baptiste de La Salle, chanoine de Reims, fonda des communautés d'éducateurs au service des enfants des pauvres. C'est de cette manière qu'en 1705, il ouvrit à Rouen un *séminaire de maîtres laïcs* pour la campagne. Charles Démia, prêtre lyonnais originaire de Bourg-en-Bresse, créa en 1671 une communauté, le *Séminaire de Saint Charles*, pour former les maîtres et quelques années plus tard, fonda la *Communauté de Saint Charles*, pour y former les institutrices. Apparurent ensuite les Écoles normales. C'est Guizot, alors ministre de l'Instruction publique, qui règlementa la fondation et l'organisation des Écoles normales. La loi du 18 juin 1833, actera le fait que les Écoles normales deviennent des établissements spéciaux et indépendants. « *Tout département sera tenu d'entretenir une Ecole normale primaire soit par lui-même soit en se réunissant à un ou plusieurs départements voisins.* » (Article 11 de la loi du 18/06/1833). Avec la loi du 9 août 1879, Paul Bert renouvelle l'obligation d'entretenir une école normale d'instituteurs et d'institutrices, "*Tout département devra être pourvu d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices, suffisantes pour assurer le*

recrutement de ses instituteurs communaux et de ses institutrices communales. Ces établissements devront être installés dans le laps de quatre ans, à partir de la promulgation de la présente loi (...) » (Article premier de la loi du 09/08/1879). Avec la loi du 16 juin 1881, les études devinrent gratuites et les normaliens payés. Les élèves instituteurs étaient soumis à une réglementation vestimentaire stricte. Les normaliens portaient un uniforme à casquette et une longue redingote noire à liseré violet. Les normaliennes elles, étaient vêtues d'une longue robe noire à col montant. Mais le port de ces tenues sera abandonné après la première Guerre mondiale. Les écoles normales ont eu le monopole de la formation des instituteurs de leur création à leur suppression. Cependant, leur fonctionnement, les normes de recrutement, de certifications ont évolués. Depuis la loi du 9 août 1879, il est exigé des normaliens qu'ils obtiennent leur brevet élémentaire à l'issue de leur première année d'école normale, sous peine d'être exclus. Les deux années suivantes, ils sont formés en vue de l'obtention d'un brevet supérieur. La formation durait alors trois ans. A leur sortie, les normaliens étaient nommés instituteurs stagiaires pendant deux années et la titularisation était obtenue par une inspection. La formation en École normale sera soumise à certaines réformes comme l'arrêté du 4 août 1905 portant sur le contenu des deux premières années d'études, puis une troisième année à l'issue de laquelle les normaliens devront fournir un mémoire portant sur un sujet pédagogique permettant l'obtention du certificat de fin d'études normales (CFEN). En 1920, on reviendra à une formation intégrant le brevet supérieur et obligatoire pour tous les instituteurs. D'autres réformes viennent bouleverser le déroulement de la formation initiale des instituteurs, que nous n'évoquerons pas ici. Dans le cas des enseignants du secondaire, il n'y avait pas à proprement parlé, d'établissements de formation. « Au XIXe siècle, la plupart étaient formés sur le tas; commençant comme répétiteurs, ils passaient la licence et devenaient professeurs. » (Prost A., 1999). Et c'est en 1929, qu'une formation fût rendue obligatoire, après les épreuves du concours : assistance à douze conférences théoriques et trois semaines de stage dans une classe (Prost, ib.). La formation des enseignants connaîtra un tournant dans les années 1930. Jean Zay réforma la formation des instituteurs en les obligeant à passer les épreuves du baccalauréat. Le régime de Vichy provoqua la fermeture des Écoles normales trop imprégnées à ses yeux, de l'esprit républicain. Mais, à la Libération, le 10 septembre 1944, elles furent de nouveau ouvertes. Une année de formation professionnelle s'ajouta aux trois années préparant au baccalauréat. Après une série de bouleversements, les normaliens sont recrutés à partir du baccalauréat (même si un recrutement au niveau du Brevet Élémentaire subsistera ponctuellement, notamment dans les DOM-TOM), et à partir de 1985, les normaliens passent le DEUG de leur choix. La loi Jospin du 10 juillet 1989 prévoit, à partir de 1991, un recrutement à bac+3 suivi d'une année de formation en Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) créé en remplacement des Ecoles Normales. Les IUFM ont progressivement remplacé, non seulement les Écoles normales, mais

aussi les Centres Pédagogiques Régionaux qui assuraient la formation après leur réussite aux concours des professeurs de collèges et lycées et les Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage (professeurs de lycées professionnels). Puis en 2005, la loi Fillon d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, modifia le statut de l'IUFM passant de celui d'établissement public à caractère administratif à celui d'école interne à l'université de rattachement. Ils perdirent ainsi leur indépendance. Mais en 2008, les IUFM devinrent des structures indépendantes de leur université de rattachement⁹. Le 2 juillet 2010, a été adoptée la réforme de la *masterisation*. Les enseignants du primaire et du secondaire sont désormais recrutés et formés au niveau Bac+5. Et le 1^{er} septembre 2013, les IUFM ont été supprimés et remplacés par les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Depuis, la formation des enseignants se fait sur deux ans, une année de formation en master 1 à l'ESPE et une deuxième année de master en alternance entre la formation théorique à l'ESPE et la formation pratico-professionnelle dans une classe. Selon Louveaux, « *Les ESPE sont construites autour d'une affirmation claire : tous les métiers de l'enseignement ont une part commune, formation aux valeurs de l'École et de la République et à la déontologie du métier, connaissance des adolescents et des mécanismes cognitifs, prise en compte de la diversité accrue des territoires de l'école, de l'importance de ses partenaires, mais encore sensibilisation aux besoins particuliers de certains publics* ». (Louveaux F., 2013)

c. Ampleur du travail.

Les enseignants du primaire comme du secondaire, sont soumis à une évaluation par leur supérieur hiérarchique (IEN dans le 1^{er} degré, presque exclusivement par les IA-IPR dans le secondaire). Mais évaluer le travail des enseignants, c'est aussi réfléchir à l'idée même des frontières et la nature de ce travail. Nous mobiliserons dans cette partie, une littérature sur le travail enseignant, ses composantes et conditions et tout ce qu'il peut générer. Nous baserons nos propos sur les travaux de Lessard et Tardif (1999), Barrère (2002) et un rapport élaboré conjointement par l'IGEN et l'IGAEN (2002). La lecture de ces travaux permet de se rendre compte de l'ampleur du travail qui incombe aux enseignants. A titre d'exemple, il faut 59 pages dans le rapport de l'IGEN pour le décrire. Bien qu'ils aient des tâches différentes, les enseignants du primaire et du secondaire ont également des tâches communes. Dans un premier temps, nous regarderons les composantes de l'activité professionnelle des enseignants du premier degré, puis nous étudierons celles des enseignants du second degré.

⁹ Source : <http://espe.u-pec.fr/1-espe/presentation/histoire-de-la-formation-des-enseignants/histoire-de-la-formation-des-enseignants-505077.kjsp>

Dans le primaire, les obligations des enseignants semblent plus visibles, certaines d'entre elles étant décrites objectivement¹⁰ :

- 24 heures hebdomadaires d'enseignement à tous les élèves et 3 heures hebdomadaires en moyenne annuelle, soit 108 heures annuelles, effectuées sous la responsabilité de l'IEN chargé de la circonscription dans laquelle exercent les enseignants concernés ;

- les 108 heures se répartissent de la manière suivante :

✓ 60 heures consacrées à :

- des activités pédagogiques complémentaires (APC) soit 36 heures pour l'aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages, pour une aide au travail personnel ou pour une activité prévue par le projet d'école ;
- l'identification des besoins des élèves, à l'organisation des APC et à leur articulation avec les autres moyens mis en œuvre dans le cadre du projet de l'école pour aider les élèves, notamment au titre de la scolarisation des enfants de moins de 3 ans, de la mise en place du dispositif « PMQDC » et de l'amélioration de la fluidité des parcours entre les cycles. Le temps consacré à ce travail est fixé forfaitairement à 24 heures.

✓ 24 heures forfaitaires consacrées à :

- des travaux en équipes pédagogiques (conseils des maîtres de l'école et conseils des maîtres d'un même cycle) ;
- l'élaboration d'actions visant à améliorer la continuité pédagogique entre les cycles et la liaison entre l'école et le collège ;
- aux relations avec les parents ;
- à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés.

✓ 18 heures consacrées à l'animation pédagogique et à des actions de formation continue.

✓ 6 heures consacrées à la participation aux conseils d'école obligatoires (en général, 3 conseils d'école par année scolaire).

Les 24 heures d'enseignement face aux élèves sont pourtant « une formule qui masque les réalités » (IGEN, 2002). Les temps de récréation (par usage, 15 minutes par demi-journée en élémentaire et 30 minutes par demi-journée en maternelle) sont inclus dans les 24 heures dites « d'enseignement ». De plus, les enseignants respectent l'obligation qui leur est faite d'organiser l'accueil des élèves dix minutes avant l'heure d'entrée en classe pour chaque demi-journée, soit 1 heure et 30 minutes par semaine. Pour tout professeur des écoles, sa responsabilité sur les élèves

¹⁰ Circulaire n°13-019 du 04/02/2013 sur les obligations de service des instituteurs et professeurs des écoles.

s'exerce donc durant 25 heures et 30 minutes. Les composantes du métier des enseignants du primaire sont diverses et variées. Voici une liste certainement non exhaustive mais déjà bien longue, des tâches qui incombent aux enseignants :

- *les activités pédagogiques complémentaires (anciennement appelées « aide personnalisée ») ;*
- *la préparation conceptuelle et matérielle ;*
- *les corrections ;*
- *les évaluations et le suivi des acquis des élèves ;*
- *le travail en équipe pédagogique et avec les partenaires ;*
- *les relations avec les parents d'élèves ;*
- *le suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) ;*
- *la préparation et la participation aux conseils d'école ;*
- *la formation continue institutionnelle ou non ;*
- *les activités au service de l'école voire de la circonscription ;*

Viennent s'ajouter à ces composantes, celles qui sont spécifiques aux professeurs des écoles ou instituteurs formateurs et/ou directeurs d'école.

Lessard et Tardif (1999) décrivent l'enseignement comme un « travail codifié » car en classe ou en cours, le travail est soumis à des activités routinières (comme entrer en classe, faire l'appel des élèves, présenter la leçon du jour etc.). L'enseignant y est ainsi représenté comme étant un « agent de l'organisation scolaire » dont il est à la fois le « mandataire et son représentant ». Mais si le travail enseignant a ses codes, il a néanmoins des contours flous. Bien que les relations aux élèves constituent un élément central de la profession enseignante, d'autres tâches souvent invisibles constituent l'activité même des enseignants.

Une enseignante interrogée qualifia ainsi le travail d'un « véritable sacerdoce » (rapport IGEN, ib). Ce qui caractérise le travail des enseignants, c'est la grande diversité des tâches à accomplir (voir liste ci-dessus) et toutes les compétences professionnelles qu'elles impliquent. Pour en citer quelques unes : la préparation des fêtes durant lesquelles les élèves se donnent en spectacle, les classes de découvertes ou sorties avec nuitées, l'auto-formation des enseignants, à leurs frais (achats de livres ou abonnement à des revues pédagogiques, consultation de blogs professionnels de pairs etc.), les entretiens avec les parents (formels ou informels) etc. D'après Lessard et Tardif, l'« enseignement est un travail bureaucraté dont l'exécution est codifiée, mais qui repose aussi sur l'initiative des agents et qui requiert de leur part une autonomie certaine. » Si certains enseignants se limitent aux tâches institutionnelles obligatoires et au temps qui leur est imparti, d'autres s'investissent sans compter, leur travail débordant souvent sur le temps libre (soirées, fins de semaine, petites et grandes vacances). D'après les recherches empiriques menées dans le cadre de l'enquête de l'IGEN (2002, ib), « *durant les périodes scolaires, le temps moyen*

hebdomadaire consacré à l'exercice du métier enseignant dans le premier degré serait de quarante à quarante-cinq heures en élémentaire, de trente-cinq à quarante heures en maternelle. Les enseignants sont souvent présents dans l'école de huit heures à dix-sept heures voire plus et consacrent environ deux demi-journées par semaine à la préparation de leurs cours, dans tous leurs aspects, y compris matériels. Le temps total peut aller jusqu'à plus de cinquante heures par semaine, auxquelles il convient d'ajouter une partie des vacances scolaires. Pour les directeurs d'école, en particulier pour ceux qui ne bénéficient d'aucune décharge ou qui ont une décharge d'une ou deux journées, la semaine de travail peut régulièrement atteindre soixante heures. » Cet investissement personnel dépend de certains facteurs que Lessard et Tardif évoquent dans leur travail (1999). Les principaux facteurs sont matériels et environnementaux, sociaux, liés à l'« objet du travail » ou encore dépendants de l'âge des enseignants et ancienneté dans le métier, leur expérience ou encore leur sexe. Quand il s'agit des femmes, les obligations familiales sont souvent plus présentes que pour les hommes. La charge de travail qui résulte de toutes les tâches qui composent le métier d'enseignant, la prise en compte des facteurs qui environnent le métier, sont autant d'éléments qui peuvent provoquer un épuisement professionnel, qu'il soit physique ou moral. Comme certains enseignants le rapportent, cette lassitude est liée à un sentiment de manque de reconnaissance de leur métier par les parents et leur institution. L'impression de ne pas être à la hauteur du métier d'enseignant peut encore être une cause de stress. Certains auteurs comme Laurence Janot-Bergugnat et Nicole Rascle en ont fait un objet d'étude (L. Janot-Bergugnat, N. Rascle, 2008).

Il convient dorénavant de nous intéresser aux composantes de l'activité professionnelle des enseignants du secondaire. L'activité repose, comme pour les enseignants du primaire, sur une liste de tâches institutionnelles et institutionnalisées ou non. Nous en dressons ici la liste :

- *la préparation des cours ;*
- *les corrections ;*
- *la validation institutionnelle des acquis (le socle commun de connaissances, de compétences et de culture) ;*
- *la mise en œuvre du contrôle en cours de formation (CCF) avec la rénovation des diplômes professionnels pour les enseignants concernés ;*
- *L'organisation et le suivi des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) et des autres stages pour les enseignants concernés ;*
- *les dispositifs de personnalisation ;*
- *la participation aux examens ponctuels ;*
- *les missions qui incombent aux professeurs principaux ;*
- *la gestion des projets pédagogiques ;*

- *les activités assurées pour d'autres classes (exemple : classes à projet d'action culturelle) ;*
- *les réunions de coordonnateurs de discipline ;*
- *l'entretien des équipements pédagogiques ;*
- *l'accueil des candidats aux concours enseignants et les professeurs stagiaires, par les enseignants titulaires volontaires ;*
- *l'auto-formation ;*
- *etc.*

Les enseignants interrogés s'accordent à dire qu'il y a un alourdissement des tâches enseignantes. Le contexte éducatif (hétérogénéité des élèves, augmentation des élèves en difficulté etc.), sociétal (demande d'accompagnement, de personnalisation du suivi, insertion d'élèves à BEP) et technologique (utilisation nécessaire du numérique pour certaines tâches administratives) impacte sur la charge de travail des enseignants. Elle peut-être, comme pour leurs collègues du primaire, une source de tensions et de stress. Il va de soi, qu'il faut rester prudent et ne pas généraliser l'épuisement professionnel des enseignants interrogés à l'ensemble des acteurs de l'enseignement. Néanmoins, cet état des lieux et la prise de conscience des composantes de l'activité professionnelle des enseignants, nous paraissent nécessaires pour penser l'évaluation même des enseignants.

On peut noter que dans certains pays, notamment les pays anglo-saxons, cette part de travail difficilement quantifiable est rendue plus perceptible par l'obligation de présence dans les établissements qui correspond peu ou prou à la durée de présence sur le lieu de travail des autres travailleurs sans pour autant que la durée de présence devant les élèves diffère de celle de la France. Les préparations, formations, échanges entre collègues, réceptions des parents ou des élèves se font alors sur un temps clairement identifié. Dans ce cadre, toutes les activités professionnelles qui dépassent le cadre réglementaire sont considérées comme du travail supplémentaire.

d. La formation des enseignants britanniques

Au nombre important de statuts d'écoles en Grande Bretagne correspond un nombre important de statuts d'enseignants qui, à l'inverse de la France ne sont pas formés de façon unique. Entrer dans le détail de ces statuts et formations dépasse le cadre de cette étude, mais cet aspect n'est pas sans conséquences sur la façon qu'ont les uns et les autres, Français et Gallois en ce qui nous concerne, d'appréhender l'évaluation dont ils font l'objet.

Les enseignants britanniques ne sont pas des fonctionnaires d'Etat (Malet, 1998) et en conséquence, jusqu'à une époque récente, l'implication étatique dans leur formation était faible voire inexistante (Gosden P., 1972). Cette formation est caractérisée par un mouvement de balancier non exempt de turbulences entre une formation de type universitaire et une formation « sur le tas » (school-based apprenticeship). De façon schématique, au XIX^{ème} siècle celle-ci domine, au XX^{ème} c'est la formation universitaire qui prend le dessus avec des excès de théorie et un manque de pratique et depuis les 25 dernières années on assiste à un retour de la formation de type apprentissage. Des relations complexes entre la formation initiale enseignante et les nombreux partenaires décisionnaires du système éducatif caractérisent le système britannique par opposition au système français dans lequel le statut de fonctionnaire est compatible avec l'existence d'un décideur unique, l'Etat. Wendy Robinson, de l'université d'Exeter (Robinson W., 2006) en rappelle les grandes lignes.

L'idée d'une formation institutionnelle des enseignants apparaît vers le début du XIX^{ème} siècle. Auparavant, les enseignants au service des classes moyenne et supérieure se paraient de diplômes oxbridgiens¹¹ ou de formations cléricales tandis que ceux qui se destinaient aux classes inférieures savaient à peine lire et écrire. A partir de 1805, à l'initiative des principales sociétés religieuses, l'arrivée d'un enseignement élémentaire de masse pour les enfants de la classe ouvrière a généré un besoin urgent de nouveaux enseignants. Les futurs enseignants sont alors formés dans les écoles, au contact d'enseignants plus anciens à la gestion d'une forme de monitorat qui permet à un grand nombre d'élèves d'être instruits par un petit nombre d'adultes. De 1820 à 1840, un réseau d'écoles spécialisées dans la formation et de maîtres formateurs se développe bien qu'alors la formation soit brève avec un minimum de contenus théoriques.

En 1840 la question de la capacité de ces écoles à assurer le besoin de formation en quantité comme en qualité se pose alors que le système primaire est en expansion d'autant que les candidats à ces formations ont un niveau d'éducation très faible. On crée alors le système des « élèves-maîtres » (pupil-teacher) institué par le gouvernement en 1846. Ces élèves maîtres issus des classes laborieuses étaient recrutés à treize ans, ils étaient généralement apprentis durant cinq ans. Ils observaient, acquéraient des pratiques et recevaient une instruction complémentaire par le directeur de l'école (head teacher). Les élèves maîtres étaient examinés chaque année par « l'Inspecteur de Sa Majesté » (HMI) qui notait les progrès théoriques et pratiques. A l'issue de ces cinq années, ils pouvaient concourir pour obtenir une bourse (Queen's Scholarship) qui devait permettre aux meilleurs d'entre eux d'accéder à un enseignement universitaire et de devenir des

¹¹ Oxbridge signifie le couple des universités d'Oxford et de Cambridge.

enseignants qualifiés (full certificated status). Ainsi, assez peu de ces élèves-maîtres finissaient *certifiés* et l'essentiel de l'enseignement était donné par des maîtres qui ne l'étaient pas.

Vers la fin des années 1880, afin de remédier aux faiblesses de ce système, le réseau « d'écoles formantes » fait place à des centres de formation à part entière où la formation se fait en alternance. Ces centres sont pourvus d'enseignants recrutés parmi les meilleurs instituteurs qui dispensent un enseignement académique et professionnel. Cependant ces centres, indépendants, ne répondent à aucun critère de standardisation nationale. A la fin du XIX^{ème} siècle, ils ne forment que la moitié des futurs enseignants. Les écoles de campagne, et les plus pauvres continuent de ne recruter que des apprentis issus du précédent système (Robinson W.)

En 1890 le gouvernement, suivant les recommandations d'une vaste enquête de 1888, réglemente le subventionnement de collèges¹² au sein des universités pour permettre à de futurs maîtres de suivre en externes¹³ certains cours et de passer des diplômes en rapport avec leur formation professionnelle. De nombreuses voies de formation se développent alors, formation d'un an pour des licenciés, formation de deux, trois puis quatre ans pour ceux qui souhaitent recevoir à la fois une formation professionnelle et obtenir une licence. Au même moment, l'ancien système d'élèves maîtres formés sur le tas continue d'exister.

La loi sur l'éducation de 1902 crée les « autorités locales d'éducation » (LEAs) qui sont responsables de la formation des enseignants et qui a pour conséquence la généralisation d'une formation universitaire et le système des élèves-maîtres est aboli au profit d'une généralisation de la poursuite d'études secondaires pour les candidats au professorat. Cette approche sera dominante jusque dans les années 1980. Cette loi ne concerne pas la formation des enseignants exerçant dans des écoles ne relevant pas de l'autorité des LEAs.

Pourtant, dans l'entre-deux guerres, un vaste débat s'instaure sur les places relatives qu'il faut accorder dans la formation entre théorie et pratique, peur que le pendule ne soit allé trop loin vers l'enseignement académique. Les Conseils pour l'Education, (Boards of Education) abandonnent peu à peu leur contrôle sur les étudiants-professeurs au profit d'une certification donnée par les universités. En 1968 sont décernés les premiers diplômes professionnels « B.ed » (Bachelor of Education) qui valident quatre années de formation professionnelle dans des collèges dédiés. Ce diplôme est devenu la voie principale d'accès aux métiers d'enseignant primaire et secondaire.

Depuis les années 80, le gouvernement tente d'accroître son contrôle sur les formations initiales par un retour en grâce d'une formation plus pratique au sein des écoles. Cela s'accompagne d'un programme de formation national obligatoire et d'une évaluation standardisée pour la délivrance des diplômes finaux et de la création d'agences publiques spécialisées comme TDA (Teacher Development Agency) ou l'OFSTED ou encore son

¹² L'enseignement supérieur est privé au Royaume-Uni.

¹³ Les étudiants des universités y sont internes.

équivalent pour le pays de Galles, l'Estyn. Les approches considérées comme trop théoriques sont remplacées par d'autres donnant plus d'importance à la pratique de classe et plus récemment aux « valeurs professionnelles ». Parallèlement, les voies d'accès au métier d'enseignant se sont diversifiées.

- Le « Graduate Teacher Scheme » (GTS) permettait à des personnes travaillant dans des écoles comme « enseignant sans qualification » de bénéficier d'une formation de trois à douze mois qui permet de devenir enseignant certifié (QTS, Qualified Teacher Status).
- Le « Graduate Teacher Programme » (GTP) a été créé en 1997 par la Teacher Training Agency (TTA) pour palier au manque croissant d'enseignant. Il vise à recruter des enseignants ayant déjà une expérience professionnelle éventuellement hors du champ de l'éducation. Le GTP permet aux écoles de recruter des enseignants sans qualification à la condition de leur donner une formation. Cependant la qualité de ces recrutements est très inégale
- Le PGCE (Postgraduate Certificate in Education) est une formation d'un à deux ans qui s'adresse à des étudiants licenciés soit au sein des universités, soit directement dans des écoles. A l'issue de ce programme, les participants peuvent prétendre au QTS qui est requis pour enseigner dans une école à financement public (Maintained schools)
- En 2012 le GTS a été remplacé par le « School Direct » qui se propose de créer chaque année 30 000 places de formation. Ce programme autorise les écoles à recruter et à former des étudiants titulaires de la licence en fonction de leurs besoins en termes de matière à enseigner notamment. Elles peuvent choisir librement les partenaires pour ces formations, des universités ou une des nombreuses écoles de formation privée. Le gouvernement offre des primes à certains étudiants pour combler certains besoins comme celui des professeurs de mathématiques ou des instituteurs ayant une aptitude à les enseigner.

e. La formation des enseignants ailleurs.

En Allemagne, les structures scolaires sont sous l'entière responsabilité de l'Etat fédéral mais la compétence juridique pour l'enseignement scolaire est attribuée aux länder. La formation initiale des enseignants se déroule en deux phases : une formation universitaire de quatre ans suivie d'études à temps partiel de deux ans comme professeur stagiaire (*Referendar*) dans un institut public de formation d'enseignants (*Studienseminar*) qui est subordonné à l'administration du Ministère de l'Education. Une fois reçu à ce second diplôme d'Etat, le professeur stagiaire peut postuler pour être nommé professeur qualifié ce qui lui donne, pour une période limitée le statut de fonctionnaire. A l'issue d'une période d'enseignement satisfaisante dans une école, ce statut peut être pérennisé selon l'avis du directeur d'école.

En Espagne, quel que soit le niveau d'enseignement visé, le minimum requis est un titre universitaire (*Grado*), licence ou maîtrise (*diplomatura* ou *magisterio*) sanctionnant généralement trois à quatre ans d'études. Pour ceux qui se destinent à l'enseignement primaire, une formation d'un an débouche sur un certificat d'aptitude professionnelle (*curso de aptitud pedagógica*). Elle est essentiellement pratique, trente heures seulement sont consacrées à la théorie.

En Italie comme en France, l'Etat a le monopole du recrutement des enseignants. Le système italien est en pleine restructuration. Jusqu'à cette année (2017) la formation est assurée dans des écoles spécialisées (*SIS*) où l'on accède après la licence. L'enseignement y dure deux ans où alternent théorie et pratique en tutelle. La réforme en cours doit supprimer la partie pratique de la formation qui se fera exclusivement dans les facultés des sciences de l'éducation.

Dans la Confédération Helvétique, la formation (pour le primaire) se fait en trois ans dans des « hautes écoles pédagogiques », elle est sanctionnée par un *bachelor*. On y accède en étant titulaire d'un « certificat de maturité gymnasiale » qui s'obtient selon les cantons après trois à cinq ans d'études secondaires.

Les sociétés européennes connaissant des conditions voisines répondent à des problèmes comparables par des réponses semblables : les enseignants du primaire sont partout recrutés après une formation universitaire initiale complétée par une formation adaptée qui comprend plus ou moins de théorie ou de pratique. Un recrutement secondaire se fait de plus en plus auprès de personnes à la recherche d'une réorientation professionnelle.

B. ASPECTS SOCIO-CULTURELS ET INSTITUTIONNELS DE L'ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT

1. Les inspectorats

a) En France, l'inspecteur de l'éducation nationale : rôle et évolution de ses missions

« Vous êtes l'homme de l'instruction primaire seule. Vous n'avez point d'autre affaire que les siennes, sa prospérité fera toute votre gloire. C'est assez dire que vous lui appartenez tout entier et que rien de ce qui l'intéresse ne doit vous demeurer étranger. »

François Guizot :

Instruction relative aux attributions et fonctions des inspecteurs des écoles primaires.

Comme il a été dit en amont, c'est François Guizot ministre de l'Instruction publique en son temps, qui créa en 1835, le corps des inspecteurs primaires. Le 13 août 1835, le ministre adressa aux inspecteurs une circulaire dans laquelle il leur faisait connaître leur mission et ce qu'il attendait d'eux. Ils devaient alors veiller à la « tenue et à l'état moral des écoles » (Sénore D., 2000) et chacune de ses actions devaient permettre d'éclairer l'administration supérieure. Et c'est en 1990 que « *les inspecteurs ayant vocation à exercer en académie ont été regroupés en deux corps statutaires : le corps des IA-IPR et le corps des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN). Ce dernier corps regroupe les inspecteurs chargés d'une circonscription du premier degré (IEN CCPD), les inspecteurs couvrant le champ de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage (inspecteurs de l'enseignement technique : IEN-ET et inspecteurs de l'enseignement général : IEN-EG), les inspecteurs de l'information et de l'orientation (IEN-IO)* » (Bottin Y., 2004) Dans un de ses ouvrages précédemment cité, Dominique Sénore nous décrit ainsi de façon synthétique l'évolution de l'image même de l'inspecteur et ses missions : « *La dimension de contrôle et de surveillance des personnels s'est progressivement atténuée pour donner à l'inspecteur et à son équipe des fonctions davantage tournées vers l'animation et la formation* ». L'auteur évoque par ailleurs deux paradigmes attachés au corps des inspecteurs : le paradigme « charismatique » et le paradigme « techniciste ». Le premier modèle est celui qui « *fonde l'action de l'inspecteur sur un modèle d'actions le conduisant à juger de la qualité des enseignants d'après des critères humains portant essentiellement sur leurs qualités personnelles* ». (Sénore, 2000). Le second modèle, techniciste, serait le fruit d'une évolution sociétale car en effet, les transformations sociales liées au modernisme ont conduit les instituteurs à enseigner différemment et les inspecteurs à une évolution de leurs missions. Il est dit *Dans un rapport du groupe de l'enseignement primaire de l'inspection générale* intitulé « L'inspection : fonctions et modalités dans l'enseignement primaire » que la préparation de l'inspection « *peut prendre des formes diverses : questionnaire, visite préalable, action d'animation* ». ¹⁴ (Sénore, 2000). Nous reviendrons plus tard et plus en détail, sur les modalités d'inspection des enseignants et leur évolution. Il n'est plus possible aujourd'hui, d'écrire dans un rapport d'inspection : « M... enseigne l'erreur avec autorité » (cité par Sénore, 2000)...

Les missions des inspecteurs primaires, aujourd'hui inspecteurs de l'éducation nationale ont toujours évolué selon les injonctions politiques qui suivent les transformations de la société mais pas seulement. La décentralisation qui modifie le rapport entre le national et l'académique est aussi une évolution majeure qui explique le changement du métier des inspecteurs (Bottin Y. et al, 2004). A l'heure actuelle, un certain nombre de textes encadrent les missions des personnels d'inspection (Code de l'éducation : articles R. 241-19 et suivants ; B.O. n°47 du 17 décembre 2015). En conséquence, ils :

- veillent à la mise en œuvre de la politique éducative dans les classes, les écoles et les établissements scolaires ;

¹⁴ « L'inspection : fonctions et modalités dans l'enseignement primaire », ministère de l'Éducation nationale, groupe de l'enseignement primaire, inspection générale, Paris, 1993, p.2

- évaluent le travail des personnels enseignants et d'orientation des écoles et des établissements du second degré et concourent à l'évaluation de l'enseignement des disciplines, des unités d'enseignement, des procédures et des résultats de la politique éducative ;
- inspectent et conseillent les personnels enseignants et d'orientation des écoles et des établissements du second degré et s'assurent du respect des objectifs et des programmes nationaux de formation, dans le cadre des cycles d'enseignement
- participent à l'animation pédagogique dans les formations initiales, continues et par alternance des personnels de l'éducation nationale, en lien avec l'université
- peuvent se voir confier des missions particulières, par le recteur d'académie, pour une durée déterminée, dans le cadre départemental ou académique
- peuvent conseiller les directeurs d'école et les chefs d'établissement à la demande du recteur
- assurent des missions d'expertise dans ces différents domaines ainsi que pour l'orientation des élèves, les examens, la gestion des personnels éducatifs et dans le choix des équipements pédagogiques, notamment en participant aux travaux de groupes d'experts menés par l'inspection générale ou l'administration centrale du ministère

Ils exercent leurs fonctions dans le cadre du programme de travail académique.

- Les IEN 1er degré ont la responsabilité d'une circonscription sous l'autorité de l'inspecteur d'académie - directeur académique des services de l'éducation nationale (IA - DASEN). Ils peuvent exercer leur fonction auprès du recteur d'académie.
- Les IEN chargés de l'information et de l'orientation exercent principalement leur fonction sous l'autorité de l'inspecteur d'académie - directeur académique des services de l'éducation nationale (IA - DASEN).
- Les IEN de l'enseignement général et de l'enseignement technique exercent leur fonction dans le cadre d'une académie sous l'autorité du recteur.

Dans le cadre de l'enquête de terrain menée par Dominique Sénore, il apparaît que l'IEN revêt des rôles divers et variés (Sénore, 2000). Après avoir analysé les réponses des enseignants sur l'utilité même de ce supérieur hiérarchique, l'auteur questionne dans son ouvrage, l'opportunité même de ses différents rôles, à savoir celui de :

- médiateur,
- formateur et évaluateur,
- facilitateur,
- explicite,
- ou encore, personne-ressource.

b) Le cas du Pays de Galles

Pour commencer, il convient de donner quelques traits principaux du système éducatif Gallois¹⁵. Le gouvernement Gallois a la responsabilité globale de l'éducation au Pays de Galles depuis que cette compétence lui fut dévolue par « La loi sur le gouvernement du Pays de Galles » de 1998. Depuis cette décentralisation, la politique éducative a évolué afin de combler des besoins et d'atteindre des objectifs prioritaires. Cependant, un certain nombre de structures et l'essentiel du cadre légal restent communs avec l'Angleterre, héritage de l'histoire.

Les réformes des années 80 et 90 ont inversé les responsabilités de financement en dehors de l'éducation supérieure. Les écoles sont devenues plus autonomes, plus responsables pour le recrutement des personnels, et un budget propre est géré directement par le conseil d'administration des écoles. Les collèges d'éducation supérieure sont devenus totalement autonomes.

A titre d'exemple, on peut comparer les parts relatives de sources de financement :

	Pouvoir central	Pouvoir régional	Pouvoir local
Royaume Uni	16,5 %	-	83,5%
France	69,8%	17,7%	12,%
OCDE (moyenne)	52%	23,7%	27%

Provenance du financement public de l'école obligatoire de plusieurs pays de l'OCDE (OCDE, 2014).

Bien que le rôle des autorités locales ait été réduit par ces réformes, les 22 autorités locales du Pays de Galles conservent le devoir de s'assurer du financement approprié des écoles, aider à leur amélioration, et aider les enfants à besoins particuliers et les jeunes gens. Quelques services éducatifs, en lien avec des projets de développement sont répartis en quatre entités régionales regroupant des autorités locales.

La scolarité est obligatoire entre 5 et 16 ans (loi sur l'éducation de 1996)

« Les parents de tout enfant en âge d'obligation scolaire devront s'assurer qu'il reçoit une éducation efficace et à plein temps en accord avec son âge, ses possibilités et ses moyens et tout besoin particulier qu'il pourrait avoir, soit par la fréquentation assidue de l'école ou tout autre moyen. »

Les parents qui souhaitent éduquer leurs enfants chez eux n'ont pas à demander d'autorisation.

¹⁵ Source : Eurydice

Créer un Pays de Galles réellement bilingue est un objectif pour le gouvernement Gallois. En fonction de facteurs locaux, une éducation en gallois, ou bilingue, en même temps qu'une éducation en anglais. De plus, et quelle que soit la langue d'enseignement, tous les enfants doivent apprendre le gallois à l'occasion de programmes obligatoires.

L'évaluation est basée sur :

- Des mesures de résultats. Pour les écoles primaires, cela repose sur les évaluations par les enseignants et les données d'assiduité. Pour les écoles secondaires sur des tests nationaux à l'âge de 16 ans et sur l'assiduité. Ces mesures de réussite tenant compte d'indicateurs d'auto-évaluations sont réunies dans un *système de classement national des écoles* afin d'identifier les besoins particuliers des écoles.
- L'inspection des acteurs de l'éducation. Les crèches, les écoles maternelles, primaires, collèges, centres d'apprentissage, et centre de formation pour adultes est assurée par l'Estyn dans un cadre général d'inspection. Les rapports d'inspection sont publiés. Si l'inspection révèle d'importantes zones de progrès possible, la structure en cause peut s'attendre à une intervention pouvant aller jusqu'à la fermeture de l'école.

Les rapports d'inspection sont faits selon trois critères majeurs basés sur des critères de qualité.

- Des données (résultats, bien-être)
- La disponibilité de moyens (expérience éducative, d'enseignement, d'accompagnement, d'aide et d'orientation, d'environnement d'apprentissage.)
- La direction. (amélioration de la qualité, travail en équipe, gestion des ressources.)

Le jugement des résultats doit tenir compte de groupes particuliers, y compris, pour les écoles :

- Les élèves ayant droit à la cantine gratuite,
- La mixité garçons-filles,
- Elèves à besoins spéciaux.

Le redoublement comme la détection précoce n'est pas un caractère du système éducatif gallois.

Les buts généraux des programmes ont été établis par la loi sur l'éducation de 1944, ils doivent promouvoir le développement spirituel, moral, culturel, mental et physique des élèves à l'école comme de la société et préparer les élèves aux opportunités, responsabilités et expérience de leur vie future. Cependant il n'y avait pas de contrôle centralisé des programmes jusqu'à la loi de réforme de l'éducation de 1988 qui a mis en place un programme national gallois avec comme

objectif de donner aux élèves accès à des programmes complets et équilibrés et d'établir les normes de réussite scolaire ainsi que les bases de l'évaluation scolaire.

Réaffirmé par la loi d'éducation de 2002, le programme national gallois précise les parties de l'enseignement obligatoire. Il n'a pas pour objectif de devenir le programme unique des écoles et le nombre d'heures à y consacrer n'est pas précisé. C'est un élément qui se situe avec d'autres obligations statutaires que sont l'enseignement religieux, l'éducation sexuelle, l'éducation personnelle et sociale, la formation professionnelle. Un cadre national d'alphabétisation (*literacy*) et pour l'aptitude à compter (*numeracy*) fut institué avec un statut de programme obligatoire pour les élèves entre 3 et 16 ans en conséquence de résultats décevants pour le Pays de Galles lors de l'évaluation PISA de 2009. Les nouveaux programmes pour le Pays de Galles qui seront valides entre 2018 et 2021 vont s'éloigner des rubriques traditionnelles pour ne garder que six domaines d'apprentissage et d'expérience.

Les formations qualifiantes hors de l'éducation supérieure sont encadrées par *Qualification Wales*. Cet encadrement est fourni par des organismes indépendants aptes à délivrer des diplômes et, comme ils sont indépendants du système éducatif, peuvent concerner quiconque indépendamment de son âge et donner ainsi aux écoles des indications pour le passage de l'école à la formation d'adultes. Une échelle de un à neuf gradue les diplômes professionnels ; cela constitue un cadre général qui permet une adéquation avec les formations semblables au sein du Royaume-Uni.

Les institutions d'enseignement supérieur ont un statut privé qui, en fonction du niveau de diplôme qu'elles sont autorisées à délivrer, sont libres de créer leurs programmes, prix et récompenses et de déterminer les conditions de leur attribution. Il n'y a pas de système d'habilitation de ces institutions mais leur aptitude à gérer leur propre qualité et norme est jugée par une agence dédiée (*QAA*) ainsi que par une agence nationale (*UK Quality Code for Higher Education*) en dernier lieu. Les financements publics directs ont fait place à des financements basés sur les frais d'inscription soutenus par des prêts publics depuis 2007.

Contrairement au système éducatif français où seul l'IEN est celui qui inspecte et évalue les enseignants du primaire, au Pays de Galles, la responsabilité pour l'évaluation des enseignants est partagée entre un certain nombre d'acteurs :

- Le **gouvernement Gallois** a globalement la responsabilité de garder sous contrôle les règles statutaires d'évaluation et d'en informer le Conseil des ministres du Pays de Galles.
- L'**Estyn** est littéralement "le bureau des inspecteurs de Sa Majesté pour l'éducation et la formation au Pays de Galles" qui a été créé en 1992 par décret. Sa fonction est

d'inspecter. Les évaluations formatives et normatives sont une des clefs du cadre général d'inspection de l'Estyn.

- Les **autorités locales** (LA) ont le devoir de s'assurer que les écoles relevant de leur compétence évaluent conformément aux règles en vigueur.
- Chaque école doit concevoir ses propres programmes, organiser l'évaluation des apprentissages des élèves, informer les parents des progrès et se conformer aux obligations légales concernant l'évaluation. Cette responsabilité est partagée entre le chef d'établissement, le conseil d'administration de l'école. (Dans le cas des maintained schools, un conseil d'administration doit, conformément à la loi, gérer l'école. Il est composé de parents d'élèves et de l'équipe dirigeante, de représentants des autorités locales et, en fonction du type d'école, de représentants de fondations, d'organismes ou de partenaires privés. Ce comité directeur a trois fonctions : fixer le projet d'école, s'assurer que le chef d'établissement rend compte et garantir la probité financière. Ce conseil d'administration n'est concerné que par les grandes lignes stratégiques et laisse au chef d'établissement la responsabilité de la gestion quotidienne de l'école.

Estyn en tant qu'évaluateur du système éducatif Gallois affiche clairement ses objectifs en matière d'éducation :

« Notre mission consiste à atteindre l'excellence pour tous les apprenants au Pays de Galles en fournissant une inspection indépendante et des avis de hautes qualités. Notre volonté est d'être reconnu à travers l'expertise de nos équipes comme une voix autorisée dans le domaine de l'éducation et de la formation au Pays de Galles.

Nos objectifs stratégiques sont :

- *Rendre compte aux usagers du service public de la qualité des niveaux d'éducation et de formation au Pays de Galles.*
- *Donner des informations au gouvernement du Pays de Galles pour le développement d'une politique nationale.*
- *Elaborer des moyens pour l'amélioration du système d'éducation et de formation au Pays de Galles. »*

Intéressons nous plus en détail, aux missions qui incombent aux inspecteurs de sa Majesté (*Her Majesty's Inspectors of Education and Training - HMI*). Tout d'abord, ces inspecteurs sont sous la tutelle du chef des inspecteurs de sa Majesté (*Her Majesty's Chief Inspector of Education and Training in Wales – HMCI*). L'inspecteur de sa Majesté est lui-même assisté par deux

« directeurs stratégiques », (*a Corporate Services Director*), et cinq directeurs assistants. « *Notre conception d'une direction partagée signifie que sensiblement tous les membres de l'équipe ont un rôle ou une responsabilité. Tous les membres permanents sont basés dans nos bureaux de Cardiff tandis que les Inspecteurs de Sa Majesté (HMI) sont basés à leur domicile.* » Les HMI sont des membres permanents du personnel de l'Estyn. Ils mènent et dirigent les travaux d'inspection et fournissent des jugements indépendants et objectifs sur les moyens de l'éducation et de la formation. Ils entreprennent également des enquêtes et d'autres tâches relevant de leur domaine d'expertise.

Chaque inspecteur a, selon sa spécialité des missions différentes que nous synthétisons ici.

- ✓ **Les inspecteurs reconnus** (*registered inspectors, RgI*) et **les inspecteurs reconnus pour les maternelles** (*registered nursery inspectors, RgNI*).

Ils agissent sur les écoles et les maternelles comme responsables d'inspections et ont le même rôle que les HMI. Ils sont recrutés par contrat pour chacune des inspections qui leur sont accordées. Ils sont formés par les inspecteurs de Sa Majesté et ces derniers conservent une liste de ceux (RgI et RgNI) qui ont été approuvés. Leur rôle est défini par un cadre législatif.

- ✓ **Les inspecteurs additionnels** (*additional inspectors, AI*) : les membres de l'équipe d'inspection.

Ce sont des travailleurs indépendants qui travaillent comme membres de l'équipe d'inspection dirigée par un HMI ou un RgI. Eux aussi reçoivent une formation par les HMI puis sont recrutés par contrat. Ce peut être également le cas des RgIs ou de HMI à la retraite qui travaillent alors sous contrat avec l'Estyn.

- ✓ **Les inspecteurs supplémentaires** (*Additional Inspector: Seconded*)

Ce sont des personnes qui appartiennent à une autre institution (une école ou une autorité locale) mais qui travaillent à plein temps pour une période limitée comme inspecteur. Cette période est généralement de deux ans. Ils mènent les mêmes tâches d'inspection que les HMI, entreprennent des travaux divers et remettent des rapports dans leurs domaines d'expertise.

- ✓ **Les pairs** (*Peer inspectors, PI*)

Ce sont des personnes qui ont un rôle de direction dans une école ou son environnement et qui ont une expérience de l'enseignement ou de la formation dans un secteur particulier. Ils sont membres à part entière des équipes d'inspection et contribuent au travail d'inspection pour toutes

les questions traitées. Ils écrivent également des parties du rapport d'inspection par délégation des RgIs. Un PI d'école peut être amené à intégrer deux ou trois équipes d'inspection par an pour des durées de trois à quatre jours à la fois.

✓ **Les inspecteurs latéraux** (*Lay inspectors LI*).

Ce sont des membres de la société civile formés par les HMI afin qu'ils puissent inspecter les écoles. Ils fournissent une évaluation objective, impartiale sur les moyens éducatifs. Ils ne peuvent légalement avoir été employés dans la gestion d'une école ou dans le domaine éducatif mais peuvent avoir été bénévolement membre du conseil d'administration d'une école.

✓ **Les personnes désignées** (*Nominee*).

Une école ou un organisme inspectés peut désigner un membre de son équipe dirigeante au sein de l'équipe d'inspection. Il n'est pas membre à part entière de l'équipe et donc « n'inspecte » pas, il ne prend pas part à l'évaluation du dispositif. Il participe à toutes les réunions de l'équipe et fait le lien entre l'équipe d'inspection et l'école ou le dispositif d'enseignement s'assurant que l'équipe a un accès total à toute source d'information dont elle aurait besoin.

2. Évolution et formes d'évaluation des personnels

a) Le cas de la France : l'inspection individuelle dans le 1^{er} degré

La France fait partie des pays qui conservent une pratique dominante des inspections individuelles alors que dans d'autres pays, on peut voir différents types d'inspections d'établissements. L'évaluation des personnels enseignants s'inscrit dans un cadre normatif ancien, abondant fait de lois, décrets et circulaires.¹⁶ Le code de l'éducation précise le rôle des inspecteurs dans l'appréciation des enseignants. Ainsi, les inspecteurs :

- « évaluent dans l'exercice de leur compétence pédagogique le travail individuel et le travail en équipe des personnels enseignants [...] des écoles, des collèges et des lycées 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. »
- « inspectent, selon les spécialités qui sont les leurs, les personnels enseignants [...] et s'assurent du respect des objectifs et des programmes nationaux de formation, dans le cadre des cycles d'enseignement. » (R. 241-19),

¹⁶ Statut général des fonctionnaires, art. 28.
L. 912.1-1 du Code de l'éducation
Circulaire n° 2015-207 du 12/12/2015
Note de service n° 83-512 du 13/12/1983
Arrêté du 22/08/2014

- « inspectent les personnels de direction d'établissements d'enseignement ou de formation, les directeurs de CIO, les professeurs agrégés, ainsi que les enseignants en fonctions dans les classes post-baccalauréat. » (R. 241-21).

Au delà des inspections de type individuel, d'autres singularités françaises apparaissent et concernent notamment l'inspecteur :

- L'inspecteur note et cela a une influence sur le salaire (*Pour les instituteurs et professeurs des écoles : Dans le cas général, une note de 0 à 20 accompagnée d'une appréciation pédagogique, sur proposition de l'inspecteur chargé de votre circonscription, sont arrêtées par l'inspecteur d'académie du département où vous êtes affecté. Cette note est fixée en fonction d'une grille de notation indiquant, par échelon, une moyenne des notes ainsi que des écarts pouvant exister par rapport à cette moyenne. Un recours vous est ouvert devant l'auteur de cette note.*¹⁷)
- L'inspecteur contrôle la vie professionnelle (il est destinataire d'une copie de tout courrier professionnel qui concerne l'enseignant),
- L'inspecteur donne son avis pour les évolutions de carrière,
- L'inspecteur a le pouvoir de proposition pour les Palmes Académiques.

L'inspection des enseignants s'est transformée au fil des années, modifiant ainsi considérablement l'attitude des inspecteurs. Jean Ferrier (Ferrier, 1997) nous délivre avec beaucoup de minutie l'évolution de l'inspection. Sous la III^{ème} République, une grande importance était accordée au nombre d'inspections faites dans une année. C'est ainsi qu'un inspecteur s'est vu adresser la remarque suivante par l'administration centrale : « *Mais comment M. ... n'a-t-il pu visiter que 152 écoles, lui qui possède une automobile ?* » (Ferrier, ib.). Le nombre d'inspections effectuées était alors « le principal critère d'évaluation du travail des inspecteurs. » A cette époque, l'inspecteur était davantage au contact des maîtres.

Parmi les modalités d'inspection, l'observation en classe représente un temps fort de l'appréciation du travail du maître. Un entretien s'en suit. Jusque dans les années 1960, le temps alloué aux entretiens était très court pour cause la demande institutionnelle de faire un nombre important d'inspections. Jusque dans les années 70, il n'était pas rare que durant l'inspection, l'inspecteur interroge les élèves. Actuellement, cette tendance est devenue rare. Dans les années 90, il n'était pas rare non plus que plusieurs inspections individuelles dans une même école donnent lieu à une réunion avec toute l'équipe pédagogique, l'occasion pour l'inspecteur de mieux connaître la situation de l'école tant sur le plan matériel que pédagogique. Ces réunions de qualité quand elles étaient bien conduites, permettaient ainsi à l'inspecteur de vérifier si l'équipe répondait aux attentes ministérielles ou même départementales, si elle mettait en place la différenciation pédagogique etc. (Ferrier, 1997). D'autres pratiques liées à l'inspection existaient. Certaines d'entre elles sont toujours d'actualité. Il s'agit de l'envoi d'un questionnaire ou un

¹⁷ Site du MEN dans *notation des enseignants*

entretien préalable à l'inspection. Comme nous le disions précédemment, après l'observation de la pratique de classe, vient l'entretien. C'est une étape essentielle de l'inspection puisqu'elle permet aux concernés d'échanger sur les leçons qui viennent de se produire (objectifs atteints ou non, obstacles à la réalisation des tâches par les élèves etc.) et comme c'est le cas aujourd'hui, à l'enseignant de faire part de ses interrogations (contenu disciplinaire, explicitation et mise en œuvre d'une réforme etc.) ou encore, de ses besoins (formation continue, projet de développement professionnel etc.).

L'inspection s'inscrit dans un cadre réglementaire que Ferrier (1997) s'efforce de rappeler. De 1835 à 1862, on parlait d'inspection-surveillance. Le règlement du 27/02/1835 mentionnait l'objet des visites des écoles mais à aucun moment, il était question des modalités d'observation des leçons. « C'est une affaire personnelle pour l'inspecteur. » Un autre temps important de l'inspection concerne l'élaboration du rapport d'inspection. En février 1862, Rouland alors Ministre de l'Instruction publique et des cultes (1856-1863), exigea des inspecteurs, la rédaction d'un bulletin d'inspection basé sur un modèle national et qu'ils l'envoient dans les deux jours qui suivirent l'inspection, à l'inspecteur d'académie. De plus, l'inspecteur devait rédiger un rapport trimestriel synthétique « sur l'état de l'enseignement dans les cantons parcourus ». Un registre spécial comportait lui, les recommandations faites oralement aux inspectés et dont le contrôle de mise en œuvre était à la charge des délégués cantonaux (Ferrier, ib). Mais une circulaire du 15/03/1865 vint supprimer l'existence de ce registre. Duruy et Ferry viendront ensuite modifier considérablement les modalités de l'inspection. Jules Ferry supprima l'obligation pour le maître de tenir un journal de classe. L'appréciation des instituteurs en est ainsi modifiée. Un cahier unique de devoirs mensuels s'est substitué au cahier journal. En 1892, le ministre Léon Bourgeois participa à l'institutionnalisation de l'inspection individuelle, en prescrivant la mise en place d'un bulletin d'inspection remis par l'inspecteur à l'inspecté. Ce bulletin contenait les observations et conseils adressés par l'inspecteur. Il faut retenir de ces évolutions historiques, le passage d'une inspection-surveillance à une évaluation des enseignants. Le ministre Alain Savary (1983) modifia le caractère même de l'inspection, cherchant ainsi « à créer un climat favorable à une relation plus contractuelle ». Ainsi, l'inspection :

1 – est annoncée et perd ainsi le caractère inopiné qui la faisait encore assimiler à la surveillance ;

2- s'inscrit dans un continuum et dans un ensemble : des visites peuvent précéder l'inspection individuelle pour que son contexte soit bien connu de l'inspecteur. Elle est complétée par un entretien avec l'équipe pédagogique, ce qui ne dispense nullement de l'entretien individuel ;

3- permet un droit de réponse reconnu à l'enseignant qui peut demander une contre-inspection en cas de baisse de note dont la commission administrative paritaire départementale (CAPD) doit être informée.

b) Le cas du Pays de Galles : *School inspection*

Nous trouvons là une différence majeure avec le système français qui est la conséquence de la grande autonomie des écoles galloises. Avec une fréquence légalement inférieure à six ans, les écoles subissent une inspection par « l'inspecteur de Sa Majesté ».

Les écoles sont informées de la date de cette inspection qui dure plusieurs jours, de son cadre légal, des points qui en font l'objet (*Common inspection framework*). L'inspection se fait sous l'autorité de l'inspecteur de Sa Majesté mais elle menée conjointement par une équipe composée de personnes diverses (*cf. pages 43 à 45*). Cette équipe peut comporter jusqu'à dix personnes.

Résumé d'un rapport d'inspection d'école au Pays de Galles.

Ecole primaire Peter & Lea Primary School,

Carter Place, Fairwater, Cardiff. ; Mars 2011.

Arolygiaeth Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru.

(L'inspecteur de Sa Majesté pour l'éducation et la formation au Pays de Galles.)

L'inspection est menée par une équipe de 5 personnes sous la responsabilité de l'inspecteur de Sa Majesté, rédacteur du rapport final. Dans chaque inspection, trois questions centrales (key questions) sont posées :

- Quels sont les résultats ? (*How good are the outcomes ?*)
- Quels sont les moyens engagés ? (*How good is provision ?*)
- Quelle est la qualité de la direction et de la gestion ? (*How good are leadership and management?*)

Les inspecteurs produisent aussi un jugement global sur les performances de l'école et sur ses perspectives d'amélioration.

L'évaluation se traduit par un classement en quatre catégories :

Appréciation	Ce que cela signifie
Excellent	Beaucoup de points forts avec un nombre significatif de pratiques de pointe.
Bon	Beaucoup de points forts avec peu de domaines nécessitant des améliorations
Passable	Les points forts dominent ceux qui nécessitent des améliorations.
Insatisfaisant	De nombreux points à améliorer dominent les points forts.

Composition du jury :

- L'inspecteur de Sa Majesté,
- (team inspector)
- (Lay inspector)
- (Peer inspector)
- (School nominee)

Suite à l'inspection, le rapport est publié, accessible sans restriction en version papier comme en libre accès sur le site de l'Estyn. En voici un résumé (l'original fait 15 pages).

1) Le contexte :

Ici est décrit :

- la situation géographique,
- l'organisation de l'école (école primaire et maternelle), nombre de classes (12), les effectifs et leur évolution : nombre d'élèves (255) et leur répartition, nombre d'enseignants à plein temps (13), à temps partiel (3), nombre d'assistants d'enseignement (20)
- le contexte socio-économique, le pourcentage d'élèves boursiers (cantine gratuite), nombre d'élèves délinquants.
- Le contexte culturel, nombre d'élèves pratiquant le gallois, nombre d'élèves dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le gallois (54)
- Le niveau détaillé des élèves à l'entrée dans l'école et sa comparaison avec le niveau attendu.
- Un résumé des rapports précédents (l'école était menacée de fermeture par l'autorité locale) et des évolutions subséquentes.
- Un résumé de la situation financière, du budget et de sa gestion. Ici, le budget annuel par élève est de 3 587 £ qui est comparé aux extremums de la même ville (Cardiff), 14 067 £ et 2 787 £.

2) Résumé d'inspection.

Les performances courantes de l'école.	Bonnes
Les perspectives d'amélioration.	Passables

Chacun de ces deux points est ensuite détaillé et l'appréciation justifiée.

3) Recommandations.

R1 Améliorer les compétences en lecture, calcul et gallois.

R2 Améliorer la qualité de l'enseignement en ayant une meilleure vision de ce que les élèves peuvent réaliser et veiller réellement à satisfaire les besoins des élèves, particulièrement de ceux les plus capables et les plus talentueux. (*Souligné par nous*)

R3 Améliorer l'évaluation du travail des élèves en appliquant rigoureusement le système en place et en jugeant de façon plus précise les normes de réussite des élèves.

R4 Développer des méthodes plus rigoureuses d'auto-évaluation et faire de l'amélioration des résultats des élèves une priorité de l'école.

R5 Opposer des enjeux stimulants aux sous-performances de l'école.

L'école devra mettre au point un plan d'action qui montrera comment elle compte répondre à ces recommandations. L'Estyn contrôlera les progrès de l'école.

Les conséquences de telles inspections ne sont pas minces ; elles ont une influence sur les budgets, sur la fréquentation des écoles et peuvent aller jusqu'à leur fermeture. Le cas de cette école montre qu'une précédente inspection avait révélé des faiblesses concernant l'efficacité de l'enseignement et qu'elles ont été en partie corrigées. On voit là que l'inspection peut avoir une influence réelle sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement.

On voit par cet exemple que l'inspection ne peut pas être séparée du contexte culturel et institutionnel dans lequel elle opère. Dans le cas français, l'inspection est celle d'un État centralisé, des acteurs de l'Éducation fonctionnaires de l'État, inspecteurs comme inspectés, une obligation d'Éducation anciennement prise en charge par l'État et gérée par un Ministère, premier employeur du pays. Pour le Pays de Galles, il en va tout autrement. L'État central (Londres ou Cardiff) a plus tardivement qu'en France, pris la mesure de l'obligation d'Éducation, assurée par des structures semi-publiques comme l'Église ou privées. En conséquence, les enseignants gallois ne sont pas fonctionnaires (*civil servants*), les inspecteurs ne le sont pas davantage, mis à part, éventuellement le HMI, et donc ils sont personnellement plus sensibles à l'évaluation que l'on fait de leur travail puisque les conséquences peuvent les affecter plus lourdement que leurs

collègues français. Une particularité relative au cas français est celui de la Polynésie française où le cadre juridique est identique à celui de la Métropole mais où le cadre culturel, le statut social des enseignants et les postures syndicales donnent à l'inspection un rôle différent.

Nous faisons l'hypothèse que la réponse à notre problématique de savoir quelle influence l'inspection a sur la pratique des enseignants varie selon le contexte dans lequel on se trouve. On peut s'attendre à ce qu'elle soit faible en France Métropolitaine, réelle en Polynésie française et importante au Pays de Galles.

Après avoir traité différents effets de l'évaluation dans deux contextes culturels et institutionnels différents, nous pouvons maintenant aborder notre champ de recherche.

III- NOTRE CHAMP DE RECHERCHE

1. Un positionnement de chercheur

Enseignante en école primaire puis formatrice d'enseignants, avec une expérience en tant qu'évaluée puis par la suite évaluatrice d'enseignants, j'ai pu vivre et constater les effets d'une évaluation, qui se traduit très souvent dans notre système éducatif français, par l'inspection individuelle. D'abord enseignante dans une école en zone sensible, ensuite dans une école d'application en Polynésie française puis en milieu rural en France métropolitaine, il m'a rapidement, été donné l'opportunité d'apprécier le travail d'inspecteurs du primaire dont les profils et parcours étaient assez variés. Dans mon entourage proche et professionnel, je pouvais échanger sur les effets même de l'inspection et ainsi m'intéresser à la posture de l'IEN du primaire. Depuis plusieurs années, le projet de mieux comprendre notre système éducatif n'a jamais faibli et c'est en parallèle, que j'ai mené cette année de masterisation qui m'a conduit à un travail de recherche. Le mémoire professionnel, qui est en quelque sorte, le fruit d'un cheminement intellectuel, suppose par ailleurs une rigueur scientifique. Il fait partie du travail de recherche et est, comme Aktouf l'a résumé, une « application d'un ou de plusieurs champs de connaissance à un aspect de la réalité pour en comprendre les mécanismes, caractéristiques, dysfonctions, difficulté ... et suggérer par voie d'analyse et de démonstration une ou plusieurs possibilités d'amélioration, de correction, de meilleure utilisation... selon la nature du sujet traité. » (Aktouf, 1987). Dans une posture de praticien-chercheur et afin de mieux comprendre les fonctions, acteurs et effets de l'évaluation dans l'enseignement scolaire et plus précisément dans le 1^{er} degré, il convient de maîtriser un certain nombre de préalables et

d'exigences pour que le travail de recherche soit qualifié de scientifique (Aktouf, 1987). La méthodologie retenue sera justifiée en aval.

La littérature sur l'évaluation, qu'elle soit professionnelle ou universitaire, est riche et les représentations qu'elle suppose également (p.5). L'évaluation à grande échelle, lorsqu'elle porte sur un système éducatif ou bien sur l'enseignant dans sa classe, génère nécessairement des tensions qu'il convient de connaître pour mieux agir. De même qu'un enseignant, qu'il soit français ou gallois, évalue ses élèves, les corps d'inspection ou tout autre évaluateur du système français et gallois, évaluent leurs enseignants dont la finalité principale reste très certainement la régulation des apprentissages mais aussi le pilotage des systèmes (Mottier Lopez et al., 2009).

Ovide Decroly¹⁸, soutenait déjà l'idée selon laquelle tout ce qui doit être appris par les élèves, doit pouvoir être mesuré. Dans une conférence¹⁹ organisée à l'ESPE d'Aquitaine, sur « l'évaluation en Éducation », Marc Demeuse affirmait que lorsqu'on évalue, certaines étapes sont nécessaires.

- 1) *Lorsque l'on évalue, c'est que l'on a des raisons d'évaluer,*
- 2) *On sait ce que l'on va évaluer : l'objet,*
- 3) *Selon le niveau, les attendus et les critères d'évaluation ne seront pas les mêmes,*
- 4) *Une évaluation suppose un choix d'indicateurs,*
- 5) *Les évaluations constitueront un recueil d'informations pour l'évaluateur,*
- 6) *Un travail d'analyse et d'interprétation sera nécessaire,*
- 7) *La restitution des résultats sera faite, éventuellement par le biais de notes.*

De nombreux chercheurs universitaires, se sont intéressés à la culture de l'évaluation et sa place dans les systèmes scolaires (Malet et al., 2013), ses acteurs officiels ou latents (Pons, 2010 ; Thélot et al., 2008), les tensions qu'elle génère (Crahay et al., 2009) mais aussi les dérives évaluatives (Maubant et al., 2014). La première partie du mémoire est une synthèse de tous ces éléments qui composent « l'évaluation » et notre travail de recherche vise la compréhension de

¹⁸ Ovide Decroly (1871-1932) : médecin et éducateur belge, il s'intéresse d'abord aux enfants anormaux et retardés. Il élabore pour eux une pédagogie fondée sur les « centres d'intérêt » mais aussi sur la stimulation de la curiosité. En 1907, il crée une école pour enfants « normaux » organisée autour des mêmes principes : il s'agit d'articuler les enseignements, non aux caprices spontanés des enfants, mais aux besoins fondamentaux conçus dans une perspective anthropologique. Pour cela, il invente de très nombreux outils et dispositifs pédagogiques (les boîtes à surprise, les jeux d'observation et de construction, les activités de nature et interdisciplinaire, les exposés, les journaux, les causeries, etc.). L'ensemble de ses propositions s'articule autour de l'idée de « globalisation » (et non de « méthode globale) : « Il faut faire concourir toutes les activités de l'esprit à l'acquisition d'une notion, d'une idée ou d'un ensemble d'idées. »

¹⁹ Boussole ESPE Aquitaine : Marc Demeuse, « L'évaluation en Éducation : Qu'est-ce que l'évaluation ? Qu'est-ce qu'évaluer ? »

ses effets dans des systèmes scolaires bien distincts, à savoir en France et en Grande Bretagne et plus particulièrement au Pays de Galles.

2. Notre terrain de recherche

Notre recherche se concentre ici sur le champ éducatif et plus précisément le premier degré. Dans le cas d'une étude comparée franco-galloise, nous avons choisi des enseignants du primaire, exerçant en France, dans le département de la Dordogne et au Pays de Galles, à Cardiff. Les enseignants français enseignent dans des écoles différentes mais tous en milieu rural et dans des petites structures. Ils ont entre 30 et 60 ans et ont de l'expérience dans l'enseignement. Les enseignants britanniques sont tous issus de la même école. Comme leurs collègues français, ils ont entre 30 et 60 ans et ont une expérience avérée dans le milieu scolaire. Il faut noter qu'un des enseignants exerce en Polynésie française et a lui aussi, une expérience professionnelle. La population retenue, comme « bassin qui contient les éléments sur lesquels portent la recherche » (Aktouf, ib.) se justifie car compte-tenu de l'ancienneté et donc de l'expérience qu'ils détiennent, ils deviennent des informateurs et nous faisons l'hypothèse, qu'ils sont plus en capacité de nous faire un retour d'expérience sur la durée de la façon dont l'évaluation se donne à voir, se décline et est mise en œuvre dans leur pays. Au total, notre population parente est composée de 12 enseignants, dont 2 directeurs d'école en France et 1 directeur d'école au Pays de Galles. La méthodologie retenue dans le cadre de notre recherche sera développée plus loin. J'ajouterai que pour mener à bien notre enquête, je me suis rendue au Pays de Galles pendant 4 jours et y ai mené le travail d'observation et de recueil de données pour compléter nos recherches.

Notre population parente

Côté français

7 professeurs des écoles (dont 2 directrices d'école, 3 en maternelle et 1 en SEGPA)

2 hommes : 1 moins de 30 ans (PE Tahitien) – 1 plus de 40 ans

5 femmes : 3 moins de 40 ans – 1 entre 40 et 50 ans – 1 plus de 50 ans

Milieus d'enseignement : 6 rural – 1 péri urbain (PE Tahitien)

ancienneté : 2 moins de 10 ans (dont le PE Tahitien) – 2 entre 10 et 15 ans – 1 entre 15 et 20 ans

– 1 entre 20 et 25 ans – 1 plus de 30 ans

Côté britannique

5 enseignants (dont 1 en maternelle) et 1 directeur d'école

2 hommes : 1 moins de 40 ans – 1 plus de 50 ans

4 femmes : 2 moins de 40 ans – 1 entre 40 et 50 ans – 1 plus de 50 ans

Milieu d'enseignement : péri urbain

ancienneté : 2 entre 5 et 10 ans – 1 entre 15 et 20 ans – 2 entre 20 et 25 ans – 1 plus de 30 ans

3. Problématisation

En France métropolitaine comme en Polynésie française, l'évaluation des enseignants se traduit principalement par une inspection individuelle. Les inspections d'école sont plutôt rares car elles engagent des moyens humains et imposent des contraintes temporelles plus importantes. L'évaluation par les inspecteurs devrait pouvoir permettre de réguler la pratique des enseignants. En ce qui concerne les structures (établissements), le rôle des évaluateurs extérieurs est prépondérant. L'évaluation des enseignants est presque exclusivement normative, décisionnelle en début de carrière bien que se voulant formative.

En Grande Bretagne, en Angleterre comme au Pays de Galles, l'évaluation est faite par plusieurs acteurs, qu'il s'agisse par exemple des corps d'inspection (OFSTED en Angleterre, Estyn au Pays de Galles), des autorités locales (LA) ou encore du directeur d'école (*Head teacher*) qui a un droit de regard et de contrôle sur le travail des enseignants de son école, ce qui du point de vue de son statut diffère du directeur d'école en France.

Les deux systèmes éducatifs que nous comparons sont basés sur des exigences institutionnelles différentes. En Grande-Bretagne, les exigences s'expriment en terme d'*accountability* alors qu'en France, la logique dominante est la conformation aux attentes ministérielles. Qu'elles soient en France ou en Grande-Bretagne, les inspecteurs sont des rouages essentiels des systèmes éducatifs et dans leurs missions diverses et variées, évaluent le travail des enseignants. Côté français, l'évaluation se traduit par l'inspection individuelle, côté britannique, elle se donne à voir au travers des *school inspections*.

Dans notre recherche, nous nous intéressons à la nature de l'inspection et son influence sur la qualité de l'enseignement, son impact sur les enseignants et ce qu'elle génère.

4. Protocole de recherche

« Il n'y a pas de travail scientifique sans méthode et méthodologie » Aktouf, 1987

a - L'entretien comme technique d'enquête dans le cadre d'une démarche qualitative.

Dans le cadre de notre recherche, nous faisons le choix de mener des entretiens auprès de tous les enseignants composant notre population parente (p.53). L'entretien comme « situation sociale de rencontre et d'échange » (Blanchet *et al*, 2007, 2^{ème} édition, p.15) nous paraît être la méthode de travail la plus pertinente compte-tenu de la question que nous souhaitons traiter. L'entretien, comme instrument, s'inscrit dans une démarche qualitative et nous faisons le pari que notre corpus choisi selon des critères prédéfinis sera un informateur de qualité pour venir confirmer ou infirmer l'hypothèse que nous avons faite. Blanchet (2007) liste ainsi ce qui distingue l'entretien du questionnaire, et ce qui pourrait être considéré comme ses atouts :

- « L'entretien s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence, ou que l'on ne veut pas décider a priori du système de cohérence interne des informations recherchées. »
- « L'entretien n'exige pas de classement a priori des éléments déterminants. »
- « l'entretien, lui, ne préjuge ni d'une hiérarchie ni du caractère discontinu des domaines d'action. »
- « l'enquête par entretien ne peut prendre en charge les questions causales, les « pourquoi », mais fait apparaître les processus et les « comment ».

Néanmoins et nous en avons conscience, l'entretien présente des conditions de validité qui le distinguent par exemple, du questionnaire, autre méthode très usitée dans les enquêtes . D'après Blanchet (2007), l'entretien suppose une démarche participative pendant laquelle l'interviewer (A) s'entretient avec l'interviewé (B), dans un cadre prévu par A mais comportant toujours des inconnues provoquées par B. Alors que le questionnaire s'apparente à un voyage organisé, l'entretien serait davantage comme un voyage libre pendant lequel des imprévus peuvent surgir. L'autre condition concerne la production de discours. Discours qui sera nécessairement coproduit par A et B (Blanchet, ib).

Nos entretiens sont de type semi-directif. Situés à mi-chemin entre les entretiens non directifs et directifs, ils nous informent et nous permettent conjointement de « vérifier certains points particuliers à l'aide d'hypothèses préétablies » (Aktouf, 1987).

Après avoir posé quelques aspects théoriques de ce que représente l'entretien, nous allons à présent indiquer la façon dont nous avons conçu notre enquête et nous reprendrons pour cela, les termes utilisés par Blanchet : population et corpus, les modes d'accès aux interviewés, le guide d'entretien. Puis, nous nous intéresserons à la réalisation des entretiens, à savoir : l'environnement, le cadre contractuel de la communication et les modes d'intervention.

➤ *La population*

Nous faisons le choix de nous adresser à des enseignants de l'école primaire. Dans le cadre d'une recherche comparée franco-britannique, nous choisissons donc des enseignants exerçant en France métropolitaine et en Polynésie française. Ces derniers appartiennent tous au corps des professeurs des écoles. En Grande Bretagne, nous partons au Pays de Galles et nous nous adressons à des enseignants qui contrairement à leurs collègues français, ne sont pas des enseignants fonctionnaires (*civil servants*). Pour définir notre population, nous avons avant tout défini des critères que sont : l'âge des enseignants (entre 30 et environ 50 ans) et le milieu dans lequel ils exercent, afin que la comparaison soit la plus solide possible (côté français, tous les enseignants exercent en milieu rural. Côté gallois, ils enseignent en milieu péri-urbain). Un portrait plus détaillé de notre population a déjà été dressé en amont (p.53).

➤ *Le corpus*

Je me suis entretenue avec 7 enseignants français et 5 enseignants du Pays de Galles ainsi que le directeur de l'établissement (*the head teacher*). Nous avons considéré que le nombre d'entretiens était suffisant dans le cadre d'un travail de master.

➤ *Les modes d'accès aux interviewés*

Dans ce cadre là, l'exigence est double. Quel que soit le mode d'accès aux interviewés, il doit être « pratique et de neutralité » (Blanchet, p. 52).

Du côté des enseignants français et avant tout pour des raisons pratiques, j'ai demandé le concours de trois collègues enseignants exerçant dans mon école. Consciente des limites et biais auxquels nos entretiens pouvaient se heurter, je me suis tournée vers d'autres enseignants exerçant en milieu rural et dans un périmètre assez proche de mon lieu de travail. Pour ce qui est de l'enseignant travaillant en Polynésie, il s'agit d'un collègue que j'ai côtoyé lorsque j'exerçais à Tahiti, et dont j'ai gardé le contact.

Du côté des enseignants britanniques, je connaissais déjà le directeur de l'école au travers de séjours linguistiques et une des enseignantes interviewées. Le directeur s'est par la suite chargé de choisir des enseignants de son école qui correspondaient selon lui le plus aux critères que nous recherchions.

➤ *Le guide d'entretien*

Blanchet (2007) distingue deux types d'entretiens : l'entretien peu structuré et l'entretien structuré. Le premier type suppose que l'interviewer annonce le thème qui sera abordé au cours de l'entretien et la réflexion d'axes thématiques. A l'inverse, l'entretien structuré suppose que l'interviewer annonce le thème (« formulation d'une consigne »), qu'il constitue un guide comprenant les thèmes abordés mais également qu'il réfléchisse déjà aux stratégies d'écoute et d'intervention qu'il va déployer.

Dans le cadre de notre étude comparée franco-britannique, nous noterons des divergences quant à la façon dont nous avons utilisé le guide d'entretien.

Avec les enseignants français, l'entretien est structuré, le thème (évaluation) a été annoncé en amont des entretiens, lors de la prise de contact avec chacun des enseignants. Les thèmes sont clairement fixés et nous avons déjà réfléchi aux différentes stratégies d'écoute et d'intervention à utiliser. Toujours selon Blanchet, « la clé de la méthodologie de l'entretien repose ainsi sur la technique d'écoute, sa préparation et son explicitation après coup. » (Blanchet, 2007, p.77).

En ce qui concerne les types de relance de l'interviewer, nous utilisons principalement l'écho, qui consiste à répéter ou reformuler un ou plusieurs énoncés dits par l'interviewé.

Grille d'entretien

- **Introduction** (cadre contractuel de la communication)
- **Présentations :**
Avant de rentrer dans le vif du sujet, peux-tu me dire depuis combien de temps tu enseignes, quel poste tu occupes actuellement ?
- **L'évaluation :**
Comment de fois as-tu été évalué.e ? L'inspection est-elle l'unique façon d'évaluer ?
- **Effets de l'évaluation :**
Inspections : que t'ont t'elles apportées ? T'ont-elles amenées à des modifications de pratiques ? Changement de regard vis à vis des élèves ? De posture ?
- **Projection future :**
Comment souhaiterais-tu être évalué.e ?
- **Remerciements**

Avec les enseignants britanniques, l'entretien était lui beaucoup moins structuré. La grille d'entretien initialement prévue était la traduction exacte de celle destinée aux enseignants français. Mais dès le premier entretien, je me suis rendue compte que certains mots qui traduisent l'évaluation comme (*assessment* ou encore *evaluation*) n'avaient pas le même sens. Selon leurs réponses, il fallait alors que je modifie parfois l'ordre des questions ou thèmes que j'allais aborder.

Grille d'entretien

- **Introduction** (cadre contractuel de la communication)
- **Présentations :**
For how many years have you been teaching ?
- **L'évaluation :**
How many times have you been evaluated ? By whom ?
- **Connaissance des évaluateurs au Pays de Galles :**
What are the other evaluating authorities in Wales ?
- **Connaissance d'autres évaluateurs :**
Are you aware of other inspecting authorities ?
- **Remerciements**

➤ *L'environnement*

Selon Blanchet, les paramètres de l'environnement sont la programmation temporelle (heure et date de l'entretien), la scène (lieu de l'entretien) et la distribution des acteurs. Chacun de ces paramètres est essentiel et peut impacter sur l'attitude et le discours de l'interviewé.

Le tableau ci-dessous indique pour chacun des entretiens menés, l'heure et le lieu de l'entretien. Pour nommer les enseignants, nous appellerons les enseignants français (Fi), les enseignants gallois (Gi).

	Programmation temporelle (l'heure)	La scène (lieu)
F1	09 : 03	Le bureau du directeur
F2	20 : 00	Skype
F3	16 : 53	La salle de classe de l'interviewer
F4	16 : 01	La salle de classe de l'interviewé

F5	12 : 30	La bibliothèque de l'école
F6	12 : 25	La bibliothèque de l'école
F7	16 : 32	La bibliothèque de l'école
G1	20 : 05	Skype
G2	10 : 27	Le bureau (à l'intérieur de la salle de classe) de l'interviewé
G3	11 : 19	Le couloir situé devant la salle de classe de l'interviewé
G4	13 : 49	La salle des professeurs
G5	09 : 06	Une petite salle destinée au travail personnel des enseignants et le bureau de la <i>deputy headteacher</i>
G6	09 : 16	Une petite salle destinée au travail personnel des enseignants et le bureau de la <i>deputy headteacher</i>

➤ ***Le cadre contractuel de la communication***

Dans notre recherche nous leur garantissons l'anonymat et la confidentialité de l'entretien à chacun de nos interlocuteurs. Nous leur avons donné les motifs de notre demande ainsi que l'objet de la demande. Les conditions matérielles ont également été précisées à savoir l'utilisation d'un magnétophone avec accord et la forme que prendra l'entretien c'est à dire, un entretien de type semi-directif, par conséquent guidé mais qui reste souple et qui permet à l'interviewé d'approfondir ses propos s'il en ressent le besoin.

➤ ***Les entretiens par « Skype »***

Pour deux entretiens, nous avons eu recours à un logiciel (Skype) qui nous a permis de contacter notre interlocuteur et de nous entretenir avec lui.

Dans le cadre d'une recherche, cet outil peut présenter à la fois des avantages mais aussi des limites. Ses avantages sont nombreux. Il permet de converser avec une personne en Europe ou ailleurs dans le monde. Il permet également de dialoguer longuement sans se soucier du prix de la facture téléphonique. C'est un outil moderne et qui permet à l'enquêteur, au chercheur d'élargir son champ d'enquête et sa population sans avoir à se déplacer.

Mais l'utilisation d'un tel outil ne remplace pas la présence physique d'une personne et d'apprécier par exemple, ses gestes, sa façon de se tenir qui peuvent être des éléments intéressants à exploiter lors de la phase d'analyse ou d'interprétation. Autre limite que pourrait présenter l'outil internet : il s'agit de l'efficacité de la connexion. Selon que l'on se trouve en milieu rural où la connexion peut-être mauvaise, l'entretien peut en être impacté et reporté.

b - La recherche comparative en éducation.

Dans le cadre de notre enquête, une étude comparée sur les fonctions, acteurs et effets de l'évaluation dans l'éducation en France et au Pays de Galles nous apparaît comme évidente. Nous avons conscience des difficultés que peut présenter cet exercice et comme le souligne Malet (1998, p.28), « Prendre note des contraintes et limites propres à cet exercice délicat qu'est la mise en perspective interculturelle de phénomènes éducatifs est déjà en soi une voie vers leur résolution et leur dépassement. ». Dans son ouvrage (Malet, 1998), l'auteur consacre quelques lignes au contexte d'émergence de l'éducation comparée. Depuis plusieurs décennies déjà, elle était présente dans les pays anglo-saxons²⁰ et bien que sur le plan historique, elle le fût déjà en France, ce n'est qu'en 1973 que Debeauvais²¹ fonda en France la première association d'éducation comparée. Il a été le fondateur de l'association francophone d'éducation comparée (AFEC), présidé actuellement par Régis Malet.

Pour situer notre recherche, nous nous basons sur le schéma pour les analyses d'éducation comparée, proposé par Bray et Thomas (2010, p21). Notre comparaison s'inscrit au niveau 2 (Pays : la France et le Pays de Galles) pour ce qui est du niveau géographique, de localité. Nous nous intéressons aux groupes professionnels, d'une part les enseignants français et d'autre part, les gallois. En ce qui concerne les aspects de l'éducation et de la société, nous nous penchons sur d'autres aspects que ceux qui sont proposés, à savoir l'évaluation dans les systèmes scolaires concernés (ses fonctions, acteurs et effets) dans le champ éducatif du primaire. L'analyse comparative au niveau des pays est celle qui est dominante dans le domaine de l'étude comparée. Les comparaisons entre pays semblent utiles car elles permettent de mieux comprendre et interpréter les liens entre la société et l'éducation. (Manzon M., 2010). Dans les deux pays qui constituent notre terrain d'enquête, nous nous sommes intéressés à leur système éducatif de manière plus globale et nous sommes allés à la source afin de mieux saisir la connaissance et les effets de l'évaluation, en nous adressant à des enseignants du premier degré.

Nous ne développerons pas ici les critiques que peuvent attirer la recherche en éducation comparée car l'objet de notre travail n'est pas là. Néanmoins, il nous semble nécessaire de dire que l'étude comparée permet une meilleure compréhension de soi, à travers le regard que l'on a sur les autres. Novoa soutient l'idée selon laquelle l'éducation comparée, pour qu'elle soit

²⁰ « La première association d'éducation comparée naquit aux Etats-Unis en 1956. » (Malet, 1998, p24)

²¹ Source internet de l'UNESCO : « Diplômé de l'ENA et de l'ENS, professeur émérite, auteur de nombreux volumes et d'un nombre incalculable d'articles, M. Debeauvais a été le président fondateur de l'Association Francophone d'Education Comparée (AFEC), cinquième président (1983-1987) du Conseil mondial des associations d'éducation comparée (CMAEC) »

efficace, ne doit pas être une « espèce de réflexion molle du point de vue conceptuel. » Toujours selon l'historien, la « qualité » est un des mots clef qui devrait justifier la comparaison.

5. Les limites et biais de notre recherche

a) Limites :

- Une première limite est le nombre restreint de personnes composant notre population (13) qui ne permet pas de généraliser les représentations qu'ont les enseignants du système éducatif et de façon précise, son évaluation.
- Une seconde réside en cela que les enseignants français exercent dans un milieu rural et que nous ne pouvons pas généraliser aux enseignants exerçant dans des milieux différents.
- Une troisième limite signalée par Malet (1998, p28) vient de ce qu'au moment des entretiens britanniques, ma connaissance de certains aspects de leur système était insuffisante, ce qui ne m'a pas toujours permis de faire des relances significatives. Cela explique en partie la brièveté de ces échanges.

b) Biais :

- Quatre de mes collègues connaissent mon projet professionnel (devenir inspecteur de l'éducation nationale) et peuvent avoir envie de donner des réponses conformes à ce qu'ils croient être attendu.
- Pour les entretiens britanniques, le directeur a lui-même choisi tous les interlocuteurs qui sont tous proches de lui, avec une responsabilité dans l'école, ce que j'ai découvert tardivement. J'ai d'ailleurs été présentée par le directeur de l'école galloise. Les entretiens ont été menés dans l'école sous le contrôle de l'institution.
- Ce biais est confirmé par le fait qu'à l'issue des entretiens, le directeur m'a demandé d'en connaître le contenu, ce que j'ai refusé. Il a voulu s'assurer pour le moins qu'ils étaient uniformes.

IV- ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette étape a pour objet l'analyse des récits des enseignants français et britanniques afin de mieux comprendre leur rapport personnel à l'évaluation et la connaissance qu'ils ont, des fonctions et des acteurs de l'évaluation dans leur système éducatif. Nous avons retenu l'analyse

de contenu comme méthode d'analyse des données. Dans les faits, la grille d'entretien utilisée pour les 7 entretiens avec les enseignants français était sensiblement la même. Avec les enseignants britanniques, la grille d'entretien ne pouvait pas être exactement la même que celle des français. Comme nous l'avons dit dans la partie théorique de ce travail, l'évaluation en France se traduit bien souvent par une inspection individuelle alors qu'au Pays de Galles, elle est collective (*school inspection*) et plurielle (plusieurs évaluateurs). C'est pour cette raison que du côté des britanniques, j'ai fait évoluer mon questionnaire au fur et à mesure de ma compréhension du mode de réponse et de la compréhension qu'avaient mes interlocuteurs de mes questions tout en étant conscience des limites que j'allais rencontrer dans le cadre de cette étude comparée.

1 – LES ENSEIGNANTS FRANÇAIS

a – aspect quantitatif des entretiens ou le besoin de s'exprimer

L'aspect quantitatif saute aux yeux. La transcription de l'entretien le plus long prend 28 pages, le plus court 9 pages, l'entretien tahitien 7 et les britanniques deux ou trois. Les enseignants ne se contentent pas de répondre aux questions, ils manifestent des doléances vis-à-vis de leur métier, même parfois, ils évitent les relances supposées revenir à la question posée pour continuer à exposer ce qu'ils ont à dire, comme pour profiter d'une oreille attentive, comme **F6**.

F1 parle de son vécu professionnel : « *gros découragement* », « *Très très difficile, trois niveaux, direction, 31 élèves, c'est...c'est...c'est...c'est de la folie, c'est impossible de travailler correctement, impossible* » ; de l'instabilité du curriculum « *les programmes qui changent à chaque élection présidentielle* » et du niveau des élèves « *je trouve qu'ils maîtrisent de moins en moins la lecture, les tables de multiplication, l'orthographe, ce sont...et puis, et puis surtout ce sont des troubles du comportement de natures diverses et variées qui augmentent* »

Et **F3** quant à elle, s'exprime sur l'intervention et la place des parents à l'école : « *ils ont trop les pieds dans l'école, trop accès à trop de choses qu'ils ne comprennent pas.* » ; la solitude qui peut-être rencontrée « *personne te donne de réponses* » ; l'intervention des politiques dans les affaires de l'École « *la semaine elle va rechanger sûrement avec encore des ... nous on fonctionne sur l'électorat, c'est pas des projets sur vingt ans.* », le manque de reconnaissance

« on n'est quand même pas valorisés par notre institution et puis la société en général » ou encore l'abandon « je suis pas sûre de tenir jusqu'à la fin... ».

b – inspection comme principal voire unique moyen d'évaluation

A la question « *Comment de fois as-tu été évalué.e ?* », les 7 enseignants se réfèrent aux inspections qu'ils ont eues (l'un d'eux parle d'une inspection d'école) et 1 des enseignants évoque également les évaluations faites par des conseillers pédagogiques.

Je propose alors la relance suivante « *L'inspection est-elle l'unique façon d'évaluer ?* » et l'on trouve chez la moitié des enseignants, une certaine uniformité dans les réponses. **F6** dit « *bien, c'est le sentiment que j'ai, voilà. Parce que on n'a peu de retours statistiques sur nos élèves, sur nos pratiques.* » ou encore **F4** « *pour moi, non parce qu'il n'y a pas de... l'évaluation elle se fait par l'inspection* ». **F5** évoque l'idée d'une auto-évaluation possible grâce aux résultats qu'obtiennent les élèves et **F7** parle de celle induite par les échanges avec les autres collègues enseignants et notamment celle des parents d'élèves « *ça serait plutôt l'échange que tu peux avoir avec des collègues, même le retour que tu vas avoir avec des parents qui vont te montrer que le travail que tu présentes, que tu fais, les projets, ça tient la route, ça respecte ou pas.* »

Une enseignante parle de l'évaluation même indirecte, faite par les communes. Elle parle de son vécu « *ça aussi c'est une évaluation si on veut... la mairie qui regarde que tu perdes pas de gamins, que ci que là, que tout aille bien* », « *On avait le maire, l'ancien maire du RPI là, de l'autre commune, qui nous disait: les filles, il faut continuer à bien travailler. Moi, je suis commerçant, si je fais pas bien mon travail, les clients ne reviennent pas. Alors, on lui répondait gentiment que nous on n'était pas commerçant quand même, mais voilà... mais je trouvais cet aspect... enfin, ça reflète la société si tu veux* » **F3**

c – regards sur l'inspection et l'inspecteur

Les expressions relatives à l'inspection sont plutôt négatives. **F1** dit « *j'ai pas compris, ... c'était démotivant, ... c'est déconcertant, ... un sentiment d'injustice, ... décevant, ... on n'en attend rien, ... visite purement formelle, ...* » et assimile l'inspection à une « *sanction quelques fois* ». **F3** qualifie l'inspection d'« *infantilisante* », « *ça occasionne énormément de stress* », « *ce moment il est vécu de manière douloureuse* », « *on angoisse avant, on angoisse pendant, après* », « *ça*

porte le nom d'inspection, mais c'est vraiment du flicage. ». **F6** est amer, il n'attend plus grand-chose de l'institution ou de sa carrière : « toutes les inspections que j'ai subies ».

Les critiques vis-à-vis de l'inspecteur, seul évaluateur présent lors des inspections, ne sont guère meilleures même si certains enseignants reconnaissent l'aide précieuse que leur ont porté certains IEN. **F3** s'exprime en parlant des IEN « on te donne pas de solution », « on nous demande tout ce qui est administratif », « on te flique, on te note et puis après on t'aide pas. » **F4** est plus nuancée : « il y a des gens [en parlant des inspecteurs], leur vécu ou leur personnalité fait que tu peux pas trop discuter avec eux...mais quand c'est un échange, c'est intéressant. », « y'a des gens qui te mettent à l'aise tout de suite, y'en a d'autres, tu vois qu'ils sont là, voilà le supérieur hiérarchique. », « y'a tous les profils ». **F5** qui n'a été inspectée que deux fois en 13 ans compare ses deux inspections : « avec un inspecteur qui était stagiaire, il y avait eut un bon échange avec cette personne qui avait été bienveillante », elle loue son rôle de médiateur, de défenseur, sa présence face à des parents vindicatifs, mais pour la seconde, « telles matières, ce n'est pas moi qui les faisaient, elle a quand même noté qu'il y avait des problèmes ». **F7** confirme le discours de ses collègues, « j'ai pas trouvé l'échange avec Mme X très constructif (...) elle a surtout pointé du doigt les points négatifs (...) elle est arrivée en retard ». Enfin **F6** n'hésite pas à dire que « Certains ont cette espèce de plaisir à pas sanctionner, mais à montrer leur supériorité hiérarchique (...) on ne nous fait pas confiance, on est infantilisés ».

Certains enseignants n'hésitent pas à remettre en cause la légitimité et la crédibilité de certains IEN. **F4** dit « je pense qu'ils se documentent, mais la pratique ils ne la connaissent pas », « ils arrivent plutôt avec leurs théories. »

d – critiques de la pratique de l'inspection

Certains enseignants se plaignent avant tout du caractère administratif de l'inspection, **F1** dit que « L'inspection, souvent, elle se porte trop sur ces documents qui sont exigés...qui prennent le dessus sur tout le reste. », « il [en parlant de l'IEN] va regarder tout ce côté administratif », « il est dans les statistiques ». **F4** affirme en disant « L'inspecteur il va faire plutôt un contrôle administratif. » ; **F5** « Y'a pas eu d'aide vraiment précise, c'était vraiment est-ce que tous les registres sont conformes ? », « j'attendais un peu plus d'aide » ou encore « on va faire pour faire plaisir, comme le cahier journal, tout remplir (...) je vais pas refaire tout le cahier journal depuis le début de l'année parce qu'ils le veulent sous cette forme là, c'est mon outil de

travail, c'est avec celui-là que je me sens bien.», « le type de grilles que l'on reçoit pour les inspections, c'est vraiment de la paperasse, de l'administratif (...) ce qu'on veut, c'est des aides concrètes » ; **F7** « Je trouve ça regrettable de se focaliser dessus (le cahier journal) dans la mesure où c'est un outil plus ou moins personnel ».

D'autres parlent du caractère erratique des inspections et de sa durée jugée insuffisante : **F2** « les inspections, ça intervient momentanément dans la carrière, c'est vraiment un moment, un instant. », **F3** « Ça devrait plus avoir un rôle d'aide, de conseil, et puis pas tous les six ans. », « faut pas venir deux heures », **F4** « il a trop peu de recul puisqu'il vient à un moment t », « intervenir sur un temps t et pas voir la progression. », « ce qui est bien, c'est la progression des enfants. », « ils n'ont pas le temps, ils sont surchargés je suppose. », « on nous donne des conseils, on revient que trois ou quatre ans après, donc pour voir si les conseils ont été appliqués ou pas, c'est un peu difficile, surtout si la personne change en plus. », « y'a pas de suivi de l'enseignant, voilà. » **F5** « venir observer une classe sur un temps donné de une heure et après dire ça serait bien de changer (...) c'est pas forcément gérable ».

Le manque d'objectivité de certains IEN et le côté aléatoire de l'inspection sont souvent notés. « on ne peut pas se fier à la réussite des élèves pour évaluer un enseignant » (**F2**) ; « Ça dépend de la personnalité de l'inspecteur, de son vécu à lui, de ce qu'il connaît de la classe. » (**F4**) ; « La note n'a pas toujours été objective » (**F5**). Certains enseignants justifient leur point de vue « Le temps d'entretien, ça dépend de la sensibilité de chacun », « on peut avoir un passage à vide ce jour là », « la pratique de classe, vue de l'extérieur, pour quelqu'un qui vient quelques minutes, même une heure, (...) même avec beaucoup d'expérience, il n'est pas évident que l'effet qu'on a donné soit parfaitement en adéquation avec le travail quotidien », « notes surévaluées parce qu'il y a plus d'affinité entre les deux personnes soit au contraire sous-évaluées pour sanctionner un malaise entre les deux personnes » (**F6**)

Pourtant, ils ont des idées sur ce que devrait être, à leurs yeux une meilleure inspection. « J'aimerais qu'on note mes points faibles...qu'il puisse y avoir un deuxième temps, qu'on puisse nous guider ou nous amener vers des formations qui existent de moins en moins. » (**F1**), « un enseignant devrait certainement être évalué par rapport à sa capacité à s'intégrer à une équipe et à proposer des projets. » (**F2**), « j'aurais apprécié qu'ils viennent plus souvent, enfin plus longtemps, peut-être deux jours, voir des journées complètes, voir le climat de la classe. », « je verrais plutôt quelqu'un qui vient, qui passe du temps dans ta classe, qui regarde ton climat. »,

« pouvoir échanger, construire quelque chose, avoir des réponses de l'institution. », « qu'il ne regarde pas le contenu d'une séance, mais plutôt la qualité de l'ambiance, l'organisation, comment sont les enfants...même le climat de l'école, même l'échange, les relations avec les collègues. », « plus de regard bienveillant, conseiller, mais conseiller avec solution. » (F3). « On pourrait faire des réunions entre enseignants et se dire les choses...sans faire appel à quelqu'un qui...d'administratif. », « qu'il y ait une inspection puis une autre, voir s'il y a une progression. » (F4). « J'aimerais que la personne vienne sur une journée presque entière (...) une heure tu ne peux rien voir » (F5). « Je demande des aides, des confirmations (...) qui ne sont pas forcément en relation avec la critique négative qui a pu être formulée (...) parce qu'il me semble que c'est un moment privilégié (...) où quelqu'un prend le temps de venir voir et d'analyser le travail fait, va pouvoir adapter sa réponse à notre cas. », « ce serait plus efficace d'enlever cet aspect sanction par une note et de donner des conseils détendus (...) qui amènerait plus de souplesse et donc de réactions un peu moins négatives. » (F6) « Je pense que ce serait intéressant de venir à plusieurs reprises sur une même année. » (F7)

e – apports de l'inspection

Les bénéfices de l'inspection varient selon l'expérience. « Sur la pratique de la classe ?...ça dépend des inspections. Quelques fois j'ai eu des inspecteurs qui m'ont donné des conseils judicieux » mais « j'ai le sentiment que l'inspection est devenue euh... voilà, purement formelle » (F1), « (les recommandations), c'est sûr que ça donne quelques pistes de réflexion. », mais « les stages ont été beaucoup plus...m'ont servi beaucoup plus. » (F2). « C'est vraiment une note, un rapport...pas forcément de pousser vers le haut et de mettre en valeur, c'était plus...pas le côté sanction, mais presque. », « les inspections ça m'a permis de me rassurer », « c'est pas évident pour moi de changer » (F5).

Pour les attentes elles se limitent presque exclusivement aux effets sur la carrière. « L'inspection, elle est redoutée...mais ça change pas grand-chose euh... au niveau de l'investissement », « peut-être par rapport à l'impact que ça peut avoir sur le salaire, et c'est quand même pas rien, mais au niveau des enfants, ça change rien. » (F1). « Oui, il y a un enjeu personnel, une note. C'est infantilisant cette note (...) je trouve que quand elle monte, forcément (...) ça te fait plaisir (...) voilà, sur le plan de l'ego », « y'a quand même des choses qui pourraient être améliorées pour qu'on soit valorisés. » (F3). « C'est intéressant quand c'est bienveillant... c'est pas un jugement de la personne, de ce qu'elle fait. » (F4). « J'attends des conseils plus que

de la note ou de la sanction. » (F5). « (En parlant de l'inspection) à ma demande pour faire évoluer ma carrière plus vite », « les inspections et donc les notes pédagogiques », « la première inspection, une épée de Damoclès, puisque si elle n'est pas validée, on perd son emploi (...) les autres étaient pour moi beaucoup plus détendues », « la partie note (de l'inspection) elle est un peu couperet (...) quand la personne met un petit coup de pouce ridicule (...) il sait très bien qu'il sanctionne la personne, (...) c'est-à-dire mettre un quart de point à quelqu'un qui n'a pas été inspecté depuis cinq ans, c'est en fait le sanctionner. », « l'inspection, ça va permettre ou pas d'avancer plus vite dans la carrière, ce qui n'est plus mon cas de toute façon », « A la dernière inspection, on n'a pas su répondre à cette difficulté (enseigner l'anglais), puisqu'il y avait un questionnaire, un truc, (...) on pouvait poser des questions (...) je souhaitais avoir une formation en anglais. Y'en avait pas. » (F6)

f – évaluateurs du système éducatif français

Lorsqu'il s'agit de savoir si les enseignants connaissent ou non les évaluateurs de notre système éducatif, la plupart d'entre eux font référence aux évaluations internationales et plus précisément à PISA, dont les résultats sont médiatisés.

F1 m'interroge « Il y a ces fameuses évaluations PISA c'est ça ? » ; F2 est hésitant « Euh, si je ne me trompe pas il y a chaque année des notes euh... en fait des évaluateurs qui comparent finalement les systèmes éducatifs européens, les systèmes éducatifs au niveau mondial... » ; F3 semble ne pas savoir « y'a bien quelques cravatés sûrement (rires) ». F4 évoque l'existence d'instituts de sondage et le ministère de l'Éducation nationale « il doit y avoir des instituts, je sais pas, pas de sondage mais d'évaluation, de l'Education Nationale, puisqu'il y a des classements par pays OCDE, tout ça, les pays où il y a le plus de lecteurs, le moins de lecteurs; il doit bien y avoir des personnes qui évaluent et celles qui... je sais pas des instituts d'évaluation au niveau national. Après, tu dois avoir le ministère qui doit avoir une évaluation interne certainement » tout comme F5 « oui, les sondages, toutes les enquêtes qu'on va avoir ».

Je constate alors que les évaluations internationales (PISA) sont discutées : F6 « enfin généraliste (en parlant de PISA), tellement agrégé comme information que ça peut pas... je trouve pas ça efficace, c'est efficace à un autre niveau. », F1 « Oui, donc ça quand on en a des retours euh... dans les médias, parce qu'on n'en a pas directement dans les écoles euh... c'est ce qui m'étonne aussi, c'est qu'il y a une évaluation qui se fait à l'échelle internationale. » Certains enseignants laissent même penser, en ne sachant pas, que les évaluations internationales n'ont pas

un grand intérêt comme c'est le cas pour **F3** qui dit « *Toutes les enquêtes oui qui te disent exactement, te classe je sais plus combien, oui la France n'est pas très bien classée.* » D'autres comme **F6** n'hésite pas à dire que ces évaluations n'influencent aucunement les pratiques enseignantes « *(...) ça peut être un outil de réflexion pour la commission qui fait les programmes, qui voilà... mais pour les enseignants eux mêmes c'est quand même assez compliqué à utiliser.* »

F1 s'inquiète du manque de communication des résultats aux évaluations internationales et du rang de la France « *On en a un écho ou une information qui est faite via les médias mais on n'en a pas un retour direct sur les écoles donc très souvent on entend parler d'un déclassement de l'école française donc ça c'est plutôt décourageant, inquiétant* »

2 – LES ENSEIGNANTS GALLOIS

a – uniformité des discours

Les entretiens étonnent par leur homogénéité. Les réponses aux questions sont brèves (les transcriptions font 2 voire 3 pages), l'engagement personnel est très faible, ils restent sur des descriptions factuelles de leur système de contrôle et à part (G4) qui critique le système actuel (coupe de crédits) on ne retrouve aucune des attitudes désabusées de leurs collègues français.

b – synonymie des mots

G1 est le directeur (*headteacher*), c'est le premier à avoir été interrogé par Skype, plusieurs jours avant les autres qui l'ont été en tête à tête. Dès la première question, il y a confusion ou refus de répondre.

Q : and for how many times have you been assessed?

R : *Like an inspection you mean, does it?*

Q : Yes...

Le verbe « *assessed* » a été préféré à « *evaluated* » car plus général et il est compris comme « *inspected* ». Or la réponse ne concerne pas la personne interrogée mais son école. Comme il est directeur, il est comptable de l'évaluation de son école par le système d'Etat *Estyn* mais il l'est personnellement également comme le prouve la relance qui suit :

Q: By whom?

R: *By the...the ...ah... inspections are by the national inspectors and then the assessments of me and my performances is by the consortium, which is the region.*

c – une évaluation plurielle

Les autres entretiens se font avec des enseignants qui, comme je le signalais plus haut ont été choisis par le *headteacher* et ont à des degrés divers des responsabilités dans l'école. Ils distinguent les deux types de contrôle, l'inspection d'école (inspection d'Etat par *Estyn*) et « l'observation » régulière par le *headteacher* ou son assistant. « Observer » est utilisé en place « d'inspecter » pourtant cette 'observation' n'est pas sans conséquences, elle induit des retours (on ne parle jamais de critiques mais de *feedback*) et peut conduire à un licenciement.

Q : And how many times have you been evaluated?

R : *“Every year by the head teacher who evaluate there is an observation..... watching our teaching and then I get feedback Mr H. will give us feedback” (G2); “Oh by the head, by the deputy head, sometimes it's by a... curriculum leader it could be by the...the... the leader of maths who ever looks at you assesses you such as a subject leader” (G3); “It tends to be a... around three times a year (...) I've been observed by the head teacher and also my... the key stage two leader has come in with different focuses” (G4); “Evaluated. Ah, well, what we get watched, observed termely by the head teacher or a deputy, or a subject leader, they observe your lessons” (G5); “So, my, my teaching or just ev... ev...so do you mean somebody coming to watch my teaching?”, “Hum, for example, yes...”, “So...That would have been... at least twice a year, since I've started teaching” (G6)*

Les termes *evaluated, assessed, inspected* ne sont presque jamais repris mais euphémisés en *observed, watched, come in*.

d - évaluateurs du système éducatif britannique

La méconnaissance d'évaluateurs latents est patente, à la question de savoir s'ils connaissent d'autres évaluateurs que ceux qui viennent d'être mentionnés, la réponse est dilatoire, elle consiste à expliquer de nouveau le système gallois d'évaluation qui relève pour l'Etat Gallois d'*Estyn* et pour l'autorité locale du *consortium*.

Q : OK thank you, and what are the other assessing authorities in Wales?

R : What's the oldest one?

Q : the other

R : *It's Estyn²² it's the organization which all inspect all of the schools in all of Wales (G1) ; No, oh... other than Cardiff really we hear about England because England they'll coming the next days when we have one day's notice while here we'll have four weeks, (etc) (G2); a... only OFSTED²³ really that's the only one that I know. That's one, well... (G3); a... so, people who would come in and observe? Well, there are...a... it's just really Estyn now are the inspectors, but previously it would be a... (etc) (G4); Evaluating autho... so we got Estyn who come in as an external body and monitor where the children are, the standards, what the teaching and learning like, what the management like and leadership, and,... and you also have the consortium which is sort of a... a support network that support schools... (etc) (G5)*

Ou encore,

- (silence) *...for, again for teaching?*

Yes...

- *Aaa... so, outside of a school, the next level would be a local authority so the council so in our case, it's Cardiff council, beyond that you have groups of councils that work together under a consortium, aaa... (G6)*

La relance "Are you aware of other inspecting authorities?" n'amène pas d'autres réponses.

e - regards sur l'évaluation

J'ai tenté de connaître le ressenti face aux inspections comme spontanément les Français l'avaient exprimé :

Q : Is it a challenge for you? ... Is it hard or?...

R : *It's hard because people worry, but I think, if you are doing a good job, it's just making sure all the evidence can be found because, hopefully, I... if they... they are coming tomorrow I think the nursery is well run (etc) (G2)*

²² Estyn est l'organisme actuel de contrôle des écoles, c'est celui qui est mentionné dans la réponse précédente.

²³ OFSTED est l'équivalent d'Estyn pour l'Angleterre.

C'est difficile mais pour qui ? « *if you are doing a good job* » semble s'appliquer à la personne qui parle, mais aussitôt elle revient sur l'école : « la maternelle est bien tenue »...

Q : And do you like this kind of inspection? Do you appreciate this evaluation?

R : A... Yeees...

Q : What do you think about this evaluation? It's a good thing or...?

R : *It is if a... like now we are where, we all know exactly where our children are through the assessment, we know as a... as a key stage one we know where the children are where the weaknesses are where we need to improve (G3)*

La façon de répondre « oui » en limite l'enthousiasme, et la relance induit l'esquive : plus de réponse personnelle, mais institutionnelle, on transfère cette fois le poids de l'évaluation non plus sur l'école, mais sur les élèves.

Q : And do you have the pressure?

R : *Yah, massive... and you're always...you're always waiting for the inspection, so it's... it's a bit, it's a bit false 'cause we really should just be teaching and learning and enjoying the job, but yeah, we are waiting for that external...eye...*

Q : Is it hard?

R : *It is hard, is it hard in France? ... The same thing?*

Q : It's really hard in France, yes... Teachers wait for their inspections,

R : *...it's the same...*

Q : every four,...four years... or five years

R : *every four years, yah, it's the same...and you're always thinking when is it gonna be for 'cause you don't know (etc) (G5)*

Incompréhension. Non, ce n'est pas la même chose ! Mon interlocutrice semble ne pas pouvoir imaginer un système différent du sien : c'est dur, donc c'est pareil, tous les cinq ans, donc c'est pareil.

Sur le désir d'une évolution de l'inspection, les réponses se valent :

Q : And in which other way would you rather have been inspected?

R : Ah... No, I like the in-school with the same families and ah... same children, gets know the community. (G1)

G6 découvre qu'en France l'évaluation par un inspecteur extérieur à l'école est individuelle, je souhaite connaître son opinion en me souvenant que les Français avançaient souvent, quand je leur demandais comment ils souhaiteraient être inspectés, l'idée d'un regard bienveillant, fréquent et sans enjeu administratif, ce qui est en apparence le système « d'observation » gallois. La réponse est encore dilatoire :

Q : We don't have school inspection, it's individual inspection...

R : Ah? Right, just as you as a teacher!

Q : Yes...

R : Whoa!... OK, is that, is that... that must be quite pressured, quite stressful,

Q : Yes, a lot...

R : Yeah... I suppose where we have that...that pressure, but it's shared between us and, so the school gets the judgment so you're working... Together, so the hope for the school to get a good judgment rather than a ... rather than you as an individual being,... and you used to, sort of be ...hmm... I don't know, before I was being teaching, individual teachers when they had the external inspectors, they would get a judgment ...a... individually, and I think that, the inspectors, when they form that judgment of teaching over the all school they have, they make a judgment about every teacher they've seen, but they don't share that they, they just put it all together and give you an over, an overall judgment, rather than saying you were good you were excellent you were adequate what have you, and ... which... My wife's a teacher, she has been teaching for ... thirteen years, so she's been through that, she'd quite like to have an individual feedback, but I know other teachers wouldn't

Q : Is it better now?

R : She...her point of view, my point of view, I prefer,... I prefer the idea of it all goes together and more working together... aaa...

Cet interlocuteur regrette de ne pas avoir de retour individuel lors des inspections collectives, mais plutôt que de dire qu'il le préférerait, il fait parler son épouse...

V- INTERPRÉTATION DES ENTRETIENS

1) L'évaluation en France et au Pays de Galles : fonctions et acteurs

J'ai réalisé les entretiens britanniques sur deux jours consécutifs, et j'ai fait évoluer mon questionnaire au fur et à mesure de ma compréhension du mode de réponse et de la compréhension qu'avaient mes interlocuteurs de mes questions. Je tentais d'obtenir sans succès des réponses personnelles quant à la part d'évaluation qui est la plus comparable à celles des Français, l'évaluation individuelle, mais les effets diffèrent notablement d'un cas à l'autre. Dans le cas français, l'inspection conduit à la production d'un rapport écrit, d'une note et a des conséquences sur la carrière et la rémunération : elle est assurée par l'employeur des enseignants, l'Etat. Au Pays de Galles, on parle simplement de *feedback* même s'il est possible qu'il prenne la forme, comme pour les Français d'un document écrit – ce qu'il faudrait confirmer ou infirmer – et si l'on sait par ailleurs que cette évaluation de proximité interne à l'école peut conduire au licenciement, cette menace n'apparaît pas dans les entretiens. Il est possible qu'il y ait là un biais caché. J'ai dit que mes interlocuteurs gallois avaient été choisis par le *headteacher*, et que cela constitue un biais, mais il est possible d'expliquer l'absence chez les Gallois du discours plaintif fréquents chez les Français par le fait que les « mauvais » enseignants, ceux qui n'ont pas été jugés conformes soient déjà en dehors. Enfin, la différence de statut n'est pas sans influence sur la liberté de parole. Si l'enseignant français, dans le cadre de son statut de fonctionnaire se doit d'être loyal à l'institution (sans que l'on sache précisément ce que signifie la loyauté pour un instituteur), il conserve une liberté de parole considérable limitée seulement par la loi. Par contre, son collègue Gallois vit dans la proximité physique de son employeur qui est, comme il a été décrit plus haut, selon le type d'école dans laquelle il exerce, le directeur ou un *consortium*, association de parents, communauté publique ou privée. Son emploi n'est pas garanti à vie, il dépend du droit privé dans un pays où le licenciement est assez simple.

Ensuite, de même que l'on ne raconte pas ses histoires de famille à des étrangers, les Gallois ont peut-être montré un peu de retenue vis-à-vis d'une étrangère, se contentant de décrire leur système sans le juger.

2) L'évaluation en France et au pays de Galles : ses effets sur les enseignants

Pour la question de savoir si l'inspection a des effets sur la pratique ou sur l'épanouissement professionnels nous sommes là encore face à ce qui ressemble à un biais. Pour les Français, la question se pose indirectement : l'inspecteur ne vient pas essentiellement pour modifier une pratique, il vient faire un contrôle de conformité au sens, pourrait-on dire, de

l'article XV²⁴ de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. Il peut, mais à la marge car il n'est pas son supérieur hiérarchique²⁵, faire à l'inspecté des recommandations, donner des conseils, c'est bien le terme utilisé par les enseignants interrogés. Les inspectés peuvent suivre ou ne pas suivre ses conseils, il n'y a pas de contrôle là-dessus d'autant que l'espace des inspections signalé par tous mes interlocuteurs, l'impermanence des inspecteurs rendrait ce contrôle quasiment impossible. Pour les Gallois, la question ne se pose pas mais pour d'autres raisons. Ce que mes interlocuteurs associent à « l'inspection » est l'inspection d'école faite par l'Estyn dont les modalités sont décrites plus haut. Il n'entre pas dans les compétences d'Estyn le contrôle pédagogique des enseignants. Celui-ci est dévolu à l'employeur de ces enseignants ou son représentant, c'est-à-dire au directeur d'école qui contrôle les embauches et les budgets. Mes interlocuteurs, en poste, étaient « conformes », sur tous les plans jugés importants par le directeur, car dans le cas contraire ils auraient déjà quitté l'école. Il aurait été intéressant de rencontrer des enseignants exclus pour cette raison, de même il pourrait être intéressant d'interroger des enseignants Français ayant quitté l'éducation même si dans un cas, ce départ peut être forcé alors que dans l'autre, compte tenu du statut de fonctionnaire, il ne peut-être que volontaire.

Les Gallois sont *observés* puis reçoivent un *feedback*. Ils sont observés de nouveau (certains parlent de cinq visites pour une même année) et l'on peut supposer que ces visites contrôlent l'application du contenu des *feedback*. Pour les Français, ce qui est rapporté, c'est l'acceptation de certains conseils quand ceux-ci sont jugés réalistes, justifiés, acceptables. Les Français attendent des *solutions* à leurs difficultés, reprochent aux inspecteurs de ne pas les donner alors que cela n'est pas leur mission.²⁶

Il n'est pas possible, dans le cadre de ce travail et des conditions de réalisation des entretiens gallois de comparer les sentiments des enseignants quant à la réalisation des inspections ; elles diffèrent trop. Cependant, dans les deux cas, on parle de stress, d'angoisse et aucun terme positif n'est mentionné.

²⁴ « La société a le droit de demander compte à tout agent public de son administration. »

²⁵ L'IEN, Inspecteur de l'Éducation Nationale n'est pas le supérieur hiérarchique des instituteurs/professeurs des écoles, le directeur d'école non plus. Le supérieur hiérarchique est l'IA-DASEN, Inspecteur d'Académie, Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale.

²⁶ « Les inspecteurs apportent aux personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation des *conseils personnalisés* tout au long de leur parcours professionnel. » circulaire n° 2015-207 du 11-12-2015 relative aux missions des IEN

F2 fait exception : il ne montre aucun dépit et semble heureux de l'inspection. Cela peut-être dû au statut socio-économique des instituteurs de Polynésie française qui les place dans une position enviable.²⁷

3) Regards des enseignants sur les évaluations extérieures

Les Français et les Gallois n'ont pas les mêmes connaissances de ceux qui les évaluent. Pour les Français le terme « évaluation » est toujours associé à « inspection ». Ils ont cependant conscience qu'il existe d'autres niveaux d'évaluation (les parents, la municipalité, la presse, PISA...). Les Gallois sont concernés par une évaluation de proximité en interne par le directeur ou l'autorité locale dont ils dépendent, et ils connaissent le système national d'évaluation. Les personnes interrogées semblent ignorer des évaluateurs d'un niveau transnational.

Pour prendre l'exemple de PISA, la connaissance qu'en ont les Français ou la méconnaissance qu'en ont les Gallois ne modifie en rien leur pratique personnelle. La structure hiérarchique dans laquelle ils se situent explique cette apparente indifférence. Pour les Français qui sont fonctionnaires de l'état, toute information nationale sur l'éducation les concerne peu ou prou, alors que les Gallois qui ont un employeur local ne reçoivent pas les informations nationales et encore moins internationales avec le même intérêt. Il est probable que le degré de connaissance des évaluateurs internationaux soit semblable dans une population d'enseignants et dans une population de citoyens quelconques. Les informations diffusées par PISA notamment ont un caractère général qui ne peut être utilisé utilement que par des décideurs nationaux, comme le montre l'article d'Emin (J-C Emin, 2008). On n'a jamais vu de parents d'élève manifester devant une école suite à la publication d'un rapport PISA, mais cela est parfaitement pensable suite à la publication dans la presse locale d'une évaluation comparative quelle qu'en soit la qualité. On s'intéresse toujours davantage à ce qui nous concerne directement.

²⁷ Les enseignants Polynésiens sont beaucoup mieux payés que leurs homologues de Métropole (salaire un temps multiplié par 2,13, puis en ce moment par 1,84 sans impôt sur le revenu.) ce qui leur donne un statut social enviable et limite considérablement le sentiment de frustration sensible ici. La structure hiérarchique diffère. En haut, le ministre de l'éducation qui est très souvent un ancien instituteur, un chef de service nommé en conseil des ministres, puis l'inspecteur. L'accès direct au ministre est très simple, il suffit de demander rendez-vous. Si certaines circonscriptions sont immenses (celles des Tuamotu-Gambier est plus grande que l'Europe), le nombre d'écoles y est faible et le ratio inspecteurs/instituteurs est nettement plus élevé qu'en France, ce qui permet une présence plus grande des inspecteurs dans les écoles et une connaissance personnelle des uns par les autres. Leurs tâches administratives sont plus faibles et donc le temps consacré à l'aide pédagogique plus grand. Les besoins en formation initiale sont grands et en conséquence, pour garantir les stages en responsabilités des jeunes collègues, les classes sont libérées et les titulaires bénéficient de nombreuses formations continues. Enfin, la culture polynésienne conduit davantage au respect de l'autorité qu'à la contestation. L'autorité, la compétence de l'inspecteur ne sont donc pas remises en question, la critique presque inexistante. La société est moins individualiste, les enseignants plus ouverts au progrès, plus ouverts sur le monde que leur niveau de rémunération leur permet de parcourir fréquemment. Une école normale y formait les instituteurs jusqu'en 2011.

Cependant, comme l'indique Duru-Bellat (2008) « De manière générale, le confort intellectuel et professionnel que toute corporation recherche peut aussi être ébranlé, en ce qui concerne les enseignants, par les évaluations externes qui, en s'appuyant sur des comparaisons entre sites ou internationales, montrent que d'autres, avec des élèves comparables, font mieux (font mieux réussir les élèves notamment). » Il est possible que le désintérêt apparent et la critique sur la fiabilité des enquêtes PISA seraient bien différents en France si dans ce classement la France était à la première place. Ils seraient alors flattés en tant que groupe professionnel sans que pour autant ce classement ait la moindre influence sur leur pratique.

4) Évaluation – inspection : une chaîne logique

La différence de posture entre les Français et les Gallois en ce qui concerne l'évaluation est patente. Pour les Français qui bénéficient d'un emploi à vie, l'évaluation est associée à l'inspection elle-même associée à l'évolution de carrière et donc à la possible modeste augmentation de salaire. Pour les Gallois, les enjeux sont d'une autre nature puisque leur statut de droit privé ne leur garantit pas la pérennité de l'emploi. Il existe une boîte noire dans laquelle s'effectue l'évaluation individuelle qui n'a été ni ouverte ni éclairée par les entretiens menés à Cardiff. A ce propos il existe un flou dans l'utilisation du vocabulaire. Quand je demande à **G3** si « assessment » et « evaluation » sont synonymes, elle me répond après un silence de 5 secondes : « *a...no* » puis elle ajoute « *Well, yeah... to me it is* ». Je demande à **G5** si elle fait une différence entre ces deux termes, elle répond « *Assessment and evaluation... (silence). With regards to myself or with regards to the children ?* ».

J'ai tenté dans les entretiens informels de comprendre les différences de champs sémantiques et je n'ai pu être éclairée. Cependant, il apparaît que le mot « évaluation » déclenche l'utilisation du terme « assessment » qui se rapporte aussitôt aux élèves et non plus aux enseignants comme si ceux-ci étaient évalués principalement sur les acquis de leurs élèves et sur leurs progrès.

VI- CONCLUSION

Nous nous sommes intéressés aux effets de l'évaluation sur les enseignants du premier degré et sur les systèmes éducatifs français et gallois. Après une étude des aspects conceptuels, contextuels et socio-institutionnels de l'évaluation dans chacun des systèmes scolaires étudiés, je constate que face à l'évaluation, les enseignants français et gallois n'ont pas la même posture. Le poids de l'Histoire est déterminant pour expliquer les différences d'aujourd'hui entre les deux

systèmes étudiés : dans le cas français, les enseignants dépendent directement d'une autorité unique et centrale à l'idéologie forte. Leur statut est identique et leurs droits comme fonctionnaire sont importants. Dans le cas gallois, les enseignants ont des statuts divers, ils dépendent d'autorités multiples et l'empreinte de l'État central sur eux est faible.

Au travers des entretiens menés, nous voulions estimer la connaissance et la compréhension qu'ont les enseignants des évaluateurs de proximité mais aussi officiels et latents. Une autre question liée aux effets même de l'évaluation et son impact sur la carrière professionnelle ou les pratiques de classe se pose. Chez les Français comme les Gallois, ils ont une bonne connaissance des évaluateurs de proximité (l'IEN en France, le *headteacher*, l'*Estyn* au Pays de Galles etc.) et de la façon dont l'évaluation se donne à voir. Les Français manifestent leur expérience personnelle de l'évaluation et n'en retiennent que d'une part des insatisfactions et d'autre part des conséquences sur leur carrière. Dans mon enquête, les Gallois parlent plus longuement des inspections collectives que de celles qui les touchent directement. Dans ces conditions, l'influence des inspections sur l'efficacité de l'enseignement diffère. Dans le cas français, l'enquête montre que les enseignants interrogés reconnaissent ne pas modifier leurs pratiques et ne voir dans l'inspecteur qu'un représentant de l'administration dont le pouvoir se limite à l'attribution d'une note pouvant influencer leur carrière. A l'abri d'un statut protecteur, leurs pratiques ne peuvent pas être contraintes. Dans le cas gallois, l'évaluation est double : un contrôle de conformité des écoles par l'État et un contrôle individuel des enseignants, interne à l'école. Les enseignants interrogés se sont peu exprimés sur les modalités et les conséquences de ce contrôle individuel. Or un des effets de celui-ci peut aller jusqu'à la perte d'emploi. Il semble que pour les Gallois la conformité aux attentes de la direction de l'école soit une contrainte forte.

En France, l'obligation de moyens domine encore alors qu'au Pays de Galles c'est la conformité aux attentes très locales qui s'impose. L'évaluation est un outil de régulation des systèmes éducatifs. Selon Malet & Dupriez (2013, p.150) l'évaluation des enseignants ne permet pas seulement le contrôle de conformité aux attentes étatiques en matière d'éducation mais elle est également « guidée [...] par la mesure de l'efficacité et du rendement ». Cette tendance au principe d'*accountability* gagne du terrain en France avec par exemple, la publication des indicateurs de réussite des lycées de France par le Ministère de l'Éducation nationale.

Dans mon travail, je me suis intéressée aux formes d'évaluation institutionnelles d'État (les IEN pour la France, l'*Estyn* pour le Pays de Galles). Je regrette de n'avoir pas approfondi l'évaluation informelle dont je connaissais pourtant l'existence, et qui a pour mon sujet probablement un effet supérieur à l'évaluation d'État.

Les échanges informels avec certains enseignants gallois me laissent penser que l'évaluation de proximité a un caractère d'accompagnement manifeste qui n'apparaît pas dans la vision qu'en ont les enseignants français.

En France, la conscience évolue dans ce domaine. Ce qui va suivre fera l'objet de modestes préconisations, appuyés sur des lectures professionnelles et universitaires.

Dans une perspective de contrôle et d'évaluation des établissements et de leurs enseignants, il paraît essentiel que l'acte d'inspection soit pensé dans une approche systémique prenant en considération chacun (Adam, 2009), ce qui nous renvoie à l'idée d'accompagnement (Paul M.). En effet, l'inspection individuelle est souvent mal vécue par les inspectés. Ces derniers vivent l'inspection comme un rapport de force, de « face-à-face » et non de « côte à côte » (Adam, *ib*). Il apparaît de ce fait nécessaire de repenser l'inspection et l'évaluation qui en est une composante, dans une dynamique d'accompagnement de l'autre, sur l'axe horizontal de la relation. Les travaux sur l'accompagnement sont nombreux (Witorski, Paul, Vannereau, Morandi et bien d'autres) dans un contexte social où la professionnalisation des individus devient un enjeu primordial. D'une façon minimale, l'accompagnement se définit par la conjugaison de deux termes, « avec » et « vers » ou encore « aller avec » et « aller vers » (Paul M.) et c'est dans cet esprit que l'évaluation doit être pensée. De cette manière, le moment de l'inspection devient un « temps de formation et d'accompagnement afin que chaque professeur s'approprie les écarts pour en tirer le plus grand profit dans son activité professionnelle. » (Adam, *ib*). L'évaluation proviendrait alors de processus (valorisation, émergence et interrogation des valeurs pour permettre la confrontation des opinions...) permettant à l'inspecté de devenir un « praticien réflexif ». Il serait d'ailleurs néfaste pour l'inspecteur, dans les missions d'évaluation qui lui incombent, de se confiner dans un rôle unique de vérificateur. Dans l'objectif d'apporter un bénéfice à l'inspecté, l'évaluation doit servir de tremplin pour l'analyse réflexive de sa propre activité. L'évaluateur devra alors se positionner en tant qu'« expert non dominant », pour reprendre la formule de Campanale (2007) ou encore comme « ami critique » (Jorro, 2006) avec un souci omniprésent d'exigence et de bienveillance. Par conséquent, l'évaluation déployée comme dispositif de formation dans un esprit d'accompagnement devra se baser sur une logique participative (Paul M.). Mais on ne peut parler de cette dimension relationnelle sans évoquer des tensions possibles générées par une dynamique identitaire (Jorro, 2009) ou encore sans poser les limites d'un accompagnement (Cifali, 2001). En effet, des tensions pourraient par exemple intervenir si l'évaluation est faite à l'insu de l'apprenant ou du formé (Jorro, 2009). Et « dans une recherche d'égalité de l'accompagnateur et de l'accompagné, le statut hiérarchique de l'accompagnateur (ici l'inspecteur) risque d'être minoré, occulté voire refoulé. » (Paul, *ib*).

L'acte d'évaluer dans le cadre des inspectorats dans l'éducation ne peut se passer d'accompagnement, c'est à dire en faisant œuvre de générosité, sans être dans une autorité répressive (Cifali, 2001).

De plus, il me semble que les savoirs construits autour du couple *évaluation-accompagnement* même s'ils sont mobilisés par les inspectorats sont souvent révélateurs d'écarts entre le prescrit et le vécu. Quant aux enseignants, ils ne sont pas toujours au fait de l'avancée des connaissances dans ces domaines. Pour y remédier, une information minimale dans ces domaines pourrait être intégrée à leur formation initiale. Certaines publications mentionnent sans pourtant la détailler ce qui semble être une exception française. L'éclaircissement de cette exception mériterait peut-être une étude particulière. Il est possible qu'il faille en chercher la raison dans le statut particulier des enseignants français, résultat d'une professionnalisation au sens de Wittorski, et de leur mode de recrutement par concours qui garantit en théorie un niveau optimum de compétences sans limitation dans le temps. Dans ce contexte, les inspectorats doivent considérer l'accompagnement comme un moyen incontournable pour présenter l'évaluation nécessaire comme un outil de valorisation personnelle.

Une autre idée soulevée à maintes reprises par les enseignants français interviewés suscite une attention toute particulière. L'inspection leur apparaît bien souvent comme une pratique infantilisante. A cet effet, un ancien inspecteur du primaire, Dominique Sénore, avait effectué un travail d'enquête de terrain auprès d'inspecteurs de l'éducation nationale, d'instituteurs et de professeurs des écoles. Dans son enquête menée auprès d'instituteurs et de professeurs des écoles sur l'impact de l'inspection dans leurs pratiques et donc sur le rôle et l'utilité même de l'inspecteur, près d'un enseignant sur deux répond : « *Il ne m'a jamais aidé et je ne pense pas qu'il m'aidera un jour* » alors même que ceux qui inspectent ont un sens aigu de leurs responsabilités. C'est ainsi que Sénore fit la proposition d'un code de déontologie de l'inspection des enseignants. Il donne également une définition claire de ce qu'il entend être l'éthique : « c'est la place que j'accorde à l'autre, la reconnaissance (professionnelle) inconditionnelle d'autrui, avant même de le connaître ; laisser place à l'éthique c'est aussi agir en ayant le souci de faire le bien, sans savoir exactement ce que c'est que le bien, c'est agir pour ne pas nuire à autrui tout en lui offrant sa part de responsabilité, ne pas nuire à autrui et lui être favorable, en ce sens, l'éthique guide alors que la morale oblige ». Il liste par ailleurs quatre conditions nécessaires et simultanées que les inspecteurs devraient intégrer dans leurs pratiques :

« 1-Permettre, rendre capable et donner le droit de parler, de questionner et de se questionner.

2-Donner l'assurance, prendre l'engagement, de faire quelque chose de cette parole après s'être assuré que ne subsiste aucun malentendu dans les propos échangés.

3-Reconnaître l'enseignant comme un expert afin qu'il le devienne. Ce qu'il fait, il sait pourquoi il le fait, ce dont il parle, il le connaît mieux que quiconque puisque c'est de lui dont il parle.

4-Permettre à chaque individu de travailler en commun, au sein d'une équipe, en créant les conditions de la reconnaissance réciproque et en montrant l'intérêt, aussi, des échanges entre pairs. A cet égard, l'évolution du métier d'inspecteur le place aujourd'hui en situation de contradiction que seule la posture déontologique peut résoudre. Un inspecteur ne peut à la fois prétendre être celui qui détient la vérité et celui qui demande à des enseignants de travailler en commun, au sein d'une équipe, pour la rechercher. Il doit, s'il veut sortir de cette contradiction, considérer que la mission est bien d'être lui-même porteur d'exigence de vérité. Sa supériorité hiérarchique, ici, ne peut pas être métaphysique (l'incarnation d'une valeur universelle), elle ne peut être que de l'ordre d'une « éthique de la communication ».

Le manque d'objectivité dans les inspections fait aussi partie des reproches faits par les enseignants français. On est alors en droit de se demander si l'évaluation des enseignants peut-être plus objective ? L'effet Pygmalion²⁸ montre qu'il est illusoire de prétendre à une évaluation parfaitement objective. Cependant, il est possible d'accroître l'objectivité qui pour le moment paraît à beaucoup des évalués inexistante. Les enseignants se communiquent de bouche à oreille ce qu'ils croient être les attentes de l'inspecteur qui n'ont pourtant parfois jamais été exprimées. On pourrait attendre au minimum que les critères d'évaluation fussent connus des évalués. L'objet actuel qui témoigne de l'inspection est un rapport accompagné ou non d'une note. Il est rédigé solitairement par l'inspecteur dans un temps plus ou moins éloigné de l'inspection elle-même. Quand il reçoit ce rapport, souvent de longues semaines plus tard, l'enseignant peut constater des écarts entre ce qu'il trouve écrit et ce dont il se souvient des échanges préalables à sa rédaction. Des remarques peuvent apparaître à l'écrit qui étaient absentes lors de l'entretien, comme, à l'inverse, des parties de l'entretien peuvent avoir disparues de l'écrit. Il serait plus objectif alors que le rapport soit rédigé en commun au moment même de l'inspection, il reflèterait alors plus exactement la réalité de celui-ci.

Les enjeux éducatifs deviennent majeurs dans les sociétés développées. En conséquence, l'*accountability* devient un sujet de recherche majeur. Pour finir et dans une autre perspective de recherche, il serait intéressant d'étudier le cadre institutionnel de l'éducation en liaison avec le cadre culturel dans lequel il opère. Je pense notamment à un objet d'étude particulier qu'est la Polynésie française où le cadre juridique est le même qu'en Métropole mais où les différences culturelles diffèrent de telle sorte que le couple cadre juridique – cadre culturel a des effets différents.

²⁸ C'est l'effet inconscient sur l'évaluation d'informations obtenues sur l'évalué.

Bibliographie

- Adam S. (2009), Inspecter pour révéler les singularités, *Accompagnement et formation professionnelle, Esquisse n°52-53*
- Barrère A. (2002), Topographie croisée du travail scolaire, *Recherche & Formation, N°41. Les dynamiques identitaires : questions pour la recherche et la formation*, pp. 139-151
- Berger J.L & D'Ascolli Y. (2011), Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière, *Revue française de pédagogie*
- Blanchet A. & Gotman A. (2007), *L'entretien*, Armand Colin, 2^{ème} édition
- Bottin Y. (2004), Connaître et reconnaître les inspecteurs de l'éducation nationale , *Rapport du groupe présidé par l'inspecteur général Yves Bottin sur les missions des IEN, l'organisation de leur activité leur formation et l'organisation de leur carrière*
- Bray et al. (2010), *Recherche comparative en éducation : approches et méthodes*, De Boeck
- Chassard Y. et Jeanbrau C. (2002), L'appréciation des enseignants du premier et du second degré, Haut conseil de l'évaluation de l'école
- Cifali M. (2001), *Accompagner : quelles limites ?*
- Demailly L. et al. (1998), *Évaluer les établissements scolaires*, l'Harmattan
- Demailly L. (2006), En Europe, l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise, *De Boeck Supérieur*, pp.105-120, n°17.
- Dupriez V. & Franquet A.(2013), L'évaluation dans les systèmes scolaires : au delà d'un effet miroir ? , *L'évaluation dans les systèmes scolaires*, 1^{ère} édition
- ESEN (07/2010), Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif, Rapport de l'IGEN, l'IGAENR et l'ESEN
- Ferrier J.(1997), Chapitre VI L'inspection, *Les inspecteurs des écoles primaires : 1835-1995, tome 2*, L'Harmattan
- Gosden, P. (1972), *The evolution of the Teaching Profession*.
- Hadow (1931), Report of the Consultative Committee on the Primary school
- IGEN (1993), L'inspection : fonctions et modalités dans l'enseignement primaire, Paris, 1993, p.2
- IGEN (04/2013), L'évaluation des enseignants, Rapport de l'IGEN
- IGEN, IGAENR (06/2015), Pilotage et fonctionnement de la circonscription du premier degré, rapport n°2015-025
- Janot-Bergugnat L. et Rasclé N. (2008), *Le stress des enseignants*, Armand Colin

- Jorro A., (2009), *Évaluations en tension*, Boeck éditeur
- Lallez R. (1995), Étude sur la motivation des enseignants, UNESCO Secteur de l'éducation
- Leach AF. (1915), *The Schools of Medieval England*, J. CHARLES COX, LL.D., F.S.A.
- Louveaux F. (2013) (ss. la dir. de C. Szymankiewicz), Les évolutions de la formation initiale et continue des enseignants, *Le système éducatif en France*, La documentation française, 4^{ème} édition
- Malet Régis et al. (2013), *L'évaluation dans les systèmes scolaires : Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*, De Boeck
- Malet Régis (1998), *L'identité en formation : Phénoménologie du devenir enseignant*, L'Harmattan
- MEN, Circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014, Référentiel métier des directeurs d'école
- MEN, Circulaire n° 2015-207 du 12/12/2015, Missions des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale
- MEN, Décrets n°72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré, n°72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés, n°80-627 du 4 août 1980 relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive et n°92-1189 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel
- Mottier Lopez L. (04/2009), *Évaluations en tension, Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, De Boeck
- Novoa A. & Yariv-Mashal, Vers un comparatisme critique
- Obin J.P (2013), Les enseignants, *Le système éducatif en France*, La documentation française
- Pair C. (2005), L'évaluation dans le système éducatif : un instrument qui n'a pas porté tous ses fruits, *Politiques et management public*, vol. 23, n° 1, pp. 73-90
- Paul M. (2012), L'accompagnement : Quels enjeux pour le tutorat, *Accompagnement et formation professionnelle, Esquisse n°52-53*
- Pons X. (2010), *Évaluer l'action éducative : Des professionnels en concurrence*, PUF
- Prost A. (1999), L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990, n° 32 *Recherche et formation*
- Robinson W. *Pupil Teachers and their professional Training in Pupil-Teacher Centers in England and Wales, 1870-1914*, New-York, The Edwin Mellen Press Ltd
- Robinson W., *Teacher Training in England and Wales, Past, Present and Future perspectives*, *Education Research and Perspectives*, Vol 33, n02, 2006
- Sénore D. (2000), *Pour une éthique de l'inspection*, ESF

- Spens (1938), Report of the Consultative committee on Secondary Education with special reference to grammar schools and technical high schools
- Tardif M et Lessard C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, De Boeck Université
- Thélot C. (10/2008), L'évaluation dans le système éducatif : pour quoi faire ? À quelles conditions l'évaluation est-elle faite ? , *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs*, De Boeck
- Thibert R. (11/2011), Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement ? , Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°67

Autres documents consultés

- Site du Ministère de l'Éducation nationale
- Site de l'ESENESR (École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche)
- Site de l'AFEC (Association francophone d'éducation comparée)
- Site du réseau Eurydice (réseau européen d'information sur les structures, les systèmes et les développements nationaux et européens dans le domaine de l'éducation (formation initiale))
- Site sur l'histoire de la formation des enseignants français : <http://espe.u-pec.fr/l-espe/presentation/histoire-de-la-formation-des-enseignants/histoire-de-la-formation-des-enseignants-505077.kjsp>

Sigles

AFEC : Association francophone d'éducation comparée

ATSEM : agent territorial spécialisé d'école maternelle

AVS : auxiliaire de vie scolaire

CATE : Council for the Accreditation of Teacher Education

CFEN : Certificat de fin d'études normales

CNESCO : Conseil national d'évaluation du système scolaire

CPE : conseiller principal d'éducation

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

ENS : École nationale supérieure

ESEN : École supérieure de l'éducation nationale

ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation

GTP : Graduate Teacher Programme

GTS : Graduate Teacher Scheme

HCE : Haut conseil de l'éducation

HMI : Her Majesty's inspector

IA : Inspection académique

IA-DASEN : Inspecteur d'académie – Directeur académique des services de l'éducation nationale

IEA : International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IEN : Inspecteur de l'éducation nationale

IEN CCPD : Inspecteur de l'éducation nationale chargé d'une circonscription du premier degré

IEN EG : Inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'enseignement général

IEN ET : Inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'enseignement technique

IEN IO : Inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation

IFÉ : Institut français de l'éducation

IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

IGEN : Inspecteur général de l'éducation nationale et inspection générale de l'éducation nationale

INRP : Institut national de recherche pédagogique

IPR : Inspecteur pédagogique régional

IREDU : Institut de recherche sur l'éducation

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

LEA : Local education authorities

LOLF : Loi organique relative aux lois des finances

MIES : Mission interministérielle enseignement scolaire

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OFSTED: Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

PEGC : professeur d'enseignement général de collège

PEMF: professeur des écoles maître formateur

PGCE : Postgraduate Certificate in Education

PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PLP : professeur de lycée professionnel

PMQDC : plus de maître que de classe

QTS : Qualified Teacher Status

RASED : réseau d'aide aux élèves en difficulté

SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté et annexée

TALIS : Teaching And Learning International Survey

TDA : Teacher Development Agency

TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study

TTA : Teacher Training Agency

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization