



**HAL**  
open science

# Piloter par l'évaluation un système éducatif: rôle du corps inspectoral dans la régulation intermédiaire

Laurent Didier

## ► To cite this version:

Laurent Didier. Piloter par l'évaluation un système éducatif: rôle du corps inspectoral dans la régulation intermédiaire. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03422200

**HAL Id: dumas-03422200**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03422200>**

Submitted on 9 Nov 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Piloter par l'évaluation un système éducatif

Rôle du corps inspectoral dans la régulation intermédiaire

Direction - Sylvie CONDETTE, Régis MALET  
Amie critique - Nicole KIRSCH

Évaluation des politiques éducatives, des enseignements et des unités d'enseignement

Management et pilotage par l'évaluation, accountability

Régulation intermédiaire

Inspection, contrôle de conformité, auto-évaluation, évaluation externe d'établissement

## Remerciements

A Morgane, sans toi, ton accompagnement, ton amour, tes attentions, rien n'aurait été possible,

A Titouan, Anatole et Léandre, particulièrement le calme du petit dernier qui a bien participé aux cours en distanciel,

A Flo et Hélène, pour leur accueil chaleureux à Bordeaux en octobre et pour le retour des bouquins de la BU,

A mes parents et à Pierre Yves, des parents et grands-parents en or, sur qui on peut compter,

A pépé Albert, né à Donchery sur les bords de la Meuse, un pont vers la Belgique,

A Pauline et Jules, allo tonton & tata !

A Hélène et Jo, pour ce weekend castrais ressourçant, merci tonton & tata !

A Caroline, ma collègue, une organisation et une continuité professionnelle sans faille,

A Anne, pour ton coaching bienveillant et indispensable tout au long de l'année,

A Théo, merci pour ton pâté foie gras philo requinquant l'ami !

A Nicole, thank you for your support, your english speaking help and encouragement !

## Introduction

Je vis aujourd'hui un moment charnière dans ma carrière : mon cursus professionnel au sein de l'Education Nationale m'amène à envisager des perspectives en tant qu'Inspecteur de l'Éducation Nationale premier degré. Professeur des écoles de formation, je me suis orienté très tôt vers la direction d'école, puis, par besoin pédagogique, vers les pratiques didactiques en éducation physique et sportive. Ayant à cœur cette discipline, pourtant éloignée de mes préoccupations de départ, j'ai été amené à participer à des formations en tant qu'animateur, puis, petit à petit à endosser un statut de formateur de formateur.

De plus, depuis six années, je me suis vu confier la mission de suivi des politiques éducatives partenariales qui m'a progressivement rapproché du corps des inspecteurs de l'Education Nationale. En effet, les enjeux liés à cette mission ont pris de plus en plus de poids dans le cadre des dernières réformes et les inspecteurs ayant un vécu aléatoire dans leur parcours professionnel sur cette thématique, j'ai été souvent interpellé à ce sujet. Les relations qui se sont nouées dans ce contexte ont fait évoluer mon regard vers ce corps pour lequel j'avais pourtant quelques aprioris de départ et, in fine, ont impacté mon projet professionnel. Mon intérêt pour le pilotage est à relier aux questions que j'ai pu me poser dans le cadre du suivi des politiques éducatives partenariales et à la place de l'évaluation en leur sein. Aujourd'hui lauréat du concours de recrutement des IEN (Inspecteur de l'Education Nationale) premier degré, je continue de pousser mon intérêt à ce sujet : quelle place prend l'évaluation pour l'inspection territoriale premier degré dans la conduite des politiques éducatives ?

En France, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a été suivie par une circulaire en décembre 2015 (n°2015-207) qui définit un référentiel de compétence pour les inspecteurs territoriaux avec une grande diversité de missions. Lors d'une lecture récente d'un article de Stéphane Kesler, Inspecteur Général de l'Education Nationale (IGEN), dans l'Association Française des Acteurs de l'Éducation, je me suis saisi de la mouvance actuelle vers un modèle commun des inspections locales en Europe qui ne correspond pas complètement au modèle français, notamment sur le rapport qu'il a à l'"accountability"<sup>1</sup>. Cette prise de conscience m'a interrogé ; je n'avais jamais prêté attention à la singularité de la France sur ce point de vue. Je me questionne depuis sur la place et le

---

<sup>1</sup> Accountability : "L'accountability est une procédure selon laquelle une organisation (établissement scolaire, académie...) rend compte de son action à ceux vis-à-vis de qui elle en est comptable. La traduction de cette notion par « Régulation par les résultats » est techniquement juste mais manque sa dimension éthique et politique." (Demailly 2006)

rôle du corps d'inspection dans la conduite des politiques éducatives et ses perspectives en France qui semblent changer progressivement, mais avec beaucoup de lenteur par rapport à ses voisins européens.

Créé en 1835 avec la loi Guizot, sous la forme des inspecteurs de l'instruction primaire, ce corps a été mobilisé à maintes reprises dans le cadre des réformes de l'Éducation, ; il a muté et il va encore muter dans les années à venir. Cependant des obstacles semblent freiner ce mouvement. Je cherche donc à les identifier et à comprendre pourquoi le système français relève encore d'une exception, comment les autres pays européens fonctionnent du point de vue de la régulation des curricula, rencontrent-ils eux aussi des obstacles ? Quels sont les effets réels du corps des inspecteurs dans la conduite des politiques éducatives ? Dans quelle mesure l'équilibre entre inspections individuelles et collectives pourrait entrer en jeu ? Aussi, j'aimerais pouvoir confronter dans mon mémoire le fonctionnement du corps d'inspection français à d'autres cadres européens.

D'autre part, comme je l'ai exposé plus haut, j'ai pu constater un manque de connaissance ou d'implication des IEN dans le suivi des politiques éducatives partenariales et leur évaluation, au sens large du terme, dépassant le temps scolaire, comme le prévoit pourtant la dernière mission de leur référentiel de compétence. Pourquoi cet éloignement ? Est-ce structurel ? Est-ce lié à l'histoire du corps ?

De plus, l'actualité administrative de cette année 2020-2021 a pu se concentrer sur la probabilité de fusion des corps d'inspection IEN (premier et second degré) et IA IPR (inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional, second degré). Cette perspective se confronte à la singularité de l'organisation primaire/secondaire issue du siècle dernier et les enjeux que cela représente seront également interrogés dans le cadre de l'analyse de la démarche empirique mis en œuvre dans mon mémoire, en lien avec la nouvelle forme que prend désormais l'évaluation des établissements.

En quoi les missions des inspecteurs territoriaux permettent-elles d'améliorer le système éducatif ? Qu'est ce qui justifie le maintien de l'inspection territoriale individuelle des personnels, encore très fréquente en France ?

Le fonctionnement des académies est relativement disparate en France. Aussi, il serait complexe de considérer l'ensemble du territoire national. Une étude comparative du rôle de l'IEN à l'échelle d'une académie avec d'autres territoires européens sur des réalités similaires (Irlande, Québec, Belgique Francophone) voire un territoire ayant des similitudes politiques (Québec) permettra de cerner les principaux enjeux actuels dans le cadre du pilotage de la

“primary school”. De nombreuses questions peuvent se poser dans tous les pays européens : Comment s’articule le contrôle de la mise en œuvre des politiques éducatives avec l’évaluation des enseignements et des unités d’enseignements ? Comment s’enquérir à la fois d’une posture mobilisatrice de manager et d’une posture contrôle d’inspecteur ? Dans quelle mesure ces missions s’élargissent à celle de l’expertise auprès des collectivités locales lors de la définition et la mise en œuvre des projets éducatifs territoriaux ?

En Belgique, ce n’est pas un mais des systèmes qui sont eux aussi en pleine mutation. Même si ce pays est dans une dynamique diamétralement opposée à celle de la France pour ce qui concerne les questions de centralisation/décentralisation, l’évolution du métier d’inspecteur y rencontre des enjeux similaires liés aux nouvelles modalités d’évaluation et au déploiement d’une politique de new management public dans le cadre d’une réforme plus marquée. Comment les inspecteurs belges s’emparent de leur nouveau contexte professionnel ? Dans quelle mesure concourent-ils à la mise en œuvre de la politique éducative belge ?

Au regard de ces questionnements, une question plus précise sur le pilotage permet de resserrer la problématique :

Comment les corps inspectoraux belge et français s’emparent-ils aujourd’hui du pilotage des systèmes éducatifs dans le contexte d’accountability européen, de multiplication et de diversification de leurs missions ? Quelle est leur véritable marge de manœuvre dans le pilotage par l’évaluation ? Qu’est ce qui explique la lenteur de la mise en œuvre d’une évaluation à un niveau plus macro, alors même que le prescrit semble aller dans ce sens ?

Quelques hypothèses peuvent être posées en préambule :

- Un poids de l'histoire du corps des inspecteurs dans les deux pays ?
- La multiplicité et la diversité des missions qui leur incombent ?
- Une territorialisation aléatoire et des effets de superposition ?
- L'articulation des missions des cadres intermédiaires : IEN, IA-IPR, principal, directeur d'école, délégué au contrat d'objectif... ?
- Un mécanisme de contrôle de la forme scolaire en contradiction avec l'évaluation qui vise l'évolution de la forme ?
- La culture de l'évaluation au sens large, du micro au macro ?

Elles seront vérifiées au fur et à mesure du déroulement du mémoire ...

## Partie 1 - Qu'est-ce que représente l'évaluation dans les systèmes éducatifs européens aujourd'hui ?

### A. Grandes orientations en Europe et mouvement actuel

Le paysage éducatif en Europe est très diversifié. Pour la plupart des pays, l'éducation relève des compétences des régions ou États, chaque État pouvant compter également plusieurs systèmes éducatifs. Dans le rapport Eurydice 2015, la commission européenne recense 47 systèmes éducatifs pour 32 états. Chacun de ces systèmes possède potentiellement une organisation du corps inspectoral qui lui est propre.

Mais une convergence est observée pour ce qui concerne les procédures d'évaluation et d'inspection autour de 3 principes (Kesler 2016).

- L'amélioration du système éducatif repose davantage sur le niveau territorial que sur le pouvoir central national ou de région.
- Nous observons l'émergence d'un cadre précis et public de fonctionnement et d'évaluation.
- Les inspecteurs interviennent pour évaluer la conformité de l'action éducative locale.

En 2013, le mémorandum de Bratislava a déterminé les éléments communs qui caractérisent l'inspection des systèmes éducatifs en Europe autour de 10 principes (Donaldson 2013 The Standing International Conference of Inspectorates). Nous pouvons retenir qu'elle intervient pour s'assurer des résultats de la politique éducative (soit par un contrôle direct ou par l'intermédiaire de standard d'évaluation) et qu'elle est essentiellement tournée vers les indicateurs d'apprentissage et les besoins pour un enseignement de meilleure qualité. Ce cadre avance déjà l'importance de l'articulation entre auto-évaluation et inspection externe. Nous retiendrons également qu'elle nécessite souplesse et adaptabilité dans un cadre d'évolution des pratiques pédagogiques : l'inspection doit trouver un juste milieu entre son rôle traditionnel de contrôle et sa participation à la promotion de l'innovation. Pour cela il est nécessaire que les enseignants soient convaincus et que l'exercice de l'inspection valide et mette en valeur l'impact des innovations mises en œuvre sur les apprentissages. Par la concentration de son focus sur la réussite de l'élève, l'inspection vient étayer l'enseignant par un regard constructif et positif sur les stratégies d'amélioration des apprentissages. Faire comprendre ce rôle est un enjeu majeur pour avoir un impact positif de l'inspection car il s'agit aussi de déconstruire les à priori d'un acte de contrôle et de sanction. En France, ce point de



vue est souvent sous-jacent dans les représentations des enseignants, malgré un faible enjeu de l'inspection sur leur carrière.

#### Propositions

1. Inspection, which has been a strong feature of educational practice for over two centuries, has in recent years become more prominent and now occupies a central position in education systems in many European countries and beyond.
2. The purposes and nature of inspection are generally to act as a quality evaluator, as a quality assurer and as an agent of accountability. Specific arrangements are rooted in the culture and traditions of individual countries and have conventionally included contributions to the effective delivery of educational policy sometimes as direct enforcers of that policy or, more commonly, by using evaluation to give assurance and to help steer changes in the policy itself.
3. An essential feature of inspection is its direct focus on evidence of learning and on the need for teaching of the highest quality.
4. Important trends in inspection are emerging, partly in response to the tendency towards the internationalisation of education policy. These trends have emphasised the need for inspectorates to be agile and have led to a stronger focus on risk and proportionality. As a result, there has been a tendency towards strengthening the catalytic and capacity-building contributions of inspection at both school and system level.
5. Inspection must not take the responsibility for achieving high quality away from schools themselves. Self-evaluation leading to improvement rather than passive compliance with an externally determined agenda is central to sustained enhancement in the quality of students' learning.
6. As the need for greater flexibility and innovation in education systems has become central to educational policy, inspection needs to achieve a balance between its traditional roles and helping to stimulate well-founded innovation. Inspection itself must be flexible and innovative as it meets the challenges of the changing educational context.
7. The ways in which inspection can support innovation in education will be circumscribed by policy and practice within individual countries. Inspection will always be only one element in a complex process. However, irrespective of such constraints, its influence can be profound, particularly in its potential to challenge thinking, evaluate impact, and stimulate improvement.
8. The relationship between inspection and innovation can be complex. Innovation will only be successful if it is embraced by teachers and the strong focus of inspection on classroom practice can both highlight and illuminate the impact of innovation on learning.
9. The image of inspection should be positive and constructive; media representation of its impact is often unbalanced, highlighting negative findings and casting inspection in an exclusively 'watchdog' role. The potential positive impact of inspection will best be realised when inspectors have high professional credibility and their role is fully understood.
10. Governments should ensure that the potential of inspection to make a major beneficial contribution to innovation is built into improvement and innovation strategies from the outset.

Dans le nouveau modèle européen d'inspection, les inspecteurs sont progressivement dessaisis des tâches administratives qui sont transférées aux établissements ou aux collectivités locales suivant les cas et ils n'évaluent plus les personnes, ni les chefs d'établissement, ni les enseignants et se recentre sur l'évaluation des établissements.

Dans certains systèmes, l'observation de l'inspecteur n'a plus d'incidence sur la carrière de l'enseignant. Par contre, l'inspecteur axera son regard sur la qualité du tutorat ou de la formation organisée par l'établissement pour les enseignants et notamment les néo titulaires, dans le cadre de l'évaluation de la qualité du pilotage. Pour réaliser sa tâche d'analyse du territoire, l'inspecteur européen procède en 3 étapes : décrire fidèlement ce qu'il observe au préalable à partir des indicateurs référencés, confronter la réalité observée lors d'une visite avec un cadre de référence clair, fixé par l'instance centralisatrice (pays ou état) et réaliser un rapport diagnostic de la situation faisant apparaître freins et leviers dans la mise en œuvre de la politique éducative. A la suite, certaines pratiques conduiront à un acte de conseil quand d'autres se limiteront au constat. Quelques particularités rendent singulières les inspections de certains pays. En Italie et en Hongrie, des standards d'évaluation des établissements ont été créés à partir de 2011. En Grèce, une loi de 2013 crée l'ADIPPE chargée de l'évaluation des politiques nationales d'éducation mais aussi de la qualité des travaux pédagogiques des établissements quand la suède se dote d'une Skolinspektionen, inspection nationale, ayant pour rôle d'harmoniser les inspections territoriales. En Norvège, même protocole national pour suivre le fonctionnement de l'inspection qui s'adresse cette fois-ci à l'organisation des apprentissages par les collectivités locales. Ces cadres standards se soumettent eux aussi à un processus d'amélioration continue et voit leurs références modifiées progressivement.

Cependant, les standards d'évaluation à l'échelle d'un établissement portent sur des champs extrêmement larges. Pour éviter toute dérive d'évaluation implicite, les standards sont le plus souvent découpés en 4 parties distinctes : qualité de l'enseignement en classe, résultats des élèves, comportement des élèves (y compris bien-être, sécurité, santé des élèves et des personnels), gestion et management de l'école. Dans ce cadre, l'inspecteur ne travaille jamais seul, et ne se limite pas à l'observation exercée sur l'acte pédagogique des professionnels enseignants. De ce fait, le temps d'inspection individuelle diminue, des inspecteurs se contentant de n'observer qu'une partie de la séquence et devant quelquefois obtenir l'autorisation de l'enseignant pour le faire (Ecosse). Dans la même veine, ces inspecteurs vont observer tous les temps de l'enfant, y compris le périscolaire. Pour aller encore plus loin, les systèmes anglo-saxons peuvent parfois faire appel à l'observation des parents.

L'inspection n'est donc plus le pré carré du corps inspectoral en Europe et l'augmentation de la mise en œuvre de l'autoévaluation au sein des établissements amène à une diffusion progressive de la culture d'inspection.

Ce rapide état des lieux dressé à partir de l'article de Stéphane Kesler, IGEN, l'article de Lise Demailly et la synthèse des axes retenus par le mémorandum de Bratislava, montre combien le système inspectoral français fait exception dans ce mouvement européen. Dans une perspective d'éducation comparée, je vais essayer de comprendre les mécanismes qui amènent le système français à ce positionnement particulier.

## B. Education comparée

“Nous n'avons qu'un moyen de démontrer qu'un phénomène est cause d'un autre, c'est de comparer les cas où ils sont simultanément présents ou absents et de chercher si les variations qu'ils présentent dans ces différentes combinaisons de circonstances témoignent que l'un dépend de l'autre. Quand ils peuvent être artificiellement produits au gré de l'observateur, la méthode est l'expérimentation proprement dite. Quand, au contraire, la production des faits n'est pas à notre disposition et que nous ne pouvons que les rapprocher tels qu'ils se sont spontanément produits, la méthode que l'on emploie est celle de l'expérimentation indirecte ou méthode comparative.” Émile Durkheim, Les règles de la méthode sociologique

Cette introduction de la méthodologie comparative par E. Durkheim, m'amène par conséquent à choisir cette entrée empirique pour répondre à la problématique de ce mémoire.

Pour aller plus loin, dans le domaine éducatif, même si le terme « éducation comparée » est apparu en 1817, il faut attendre le XXe siècle pour que se développent des démarches systématiques (Raveaud 2007). Deux grands paradigmes se sont affrontés et s'affrontent encore sur ce terrain de recherche : l'universalisme qui consiste à traiter l'éducation comme phénomène transcendant les frontières et le particularisme qui correspond aux approches insistant sur les spécificités sociales et culturelles. Le tournant théorique apporté par E. Durkheim analyse l'éducation comme un fait social. Il dissocie l'être individuel de l'être social et développe la comparaison comme outil majeur des sciences sociales ; le sociologue ne pouvant faire ses expériences et mettre en œuvre une démarche scientifique, comme cela peut être le cas pour les sciences naturelles. En mettant l'accent sur la spécificité culturelle, l'approche de Durkheim rejoint plus le paradigme particulariste.

Pour suivre l'entrée de mon mémoire, j'attacherai moins d'importance à essayer de trouver des régularités universalistes dans mes observations ou à prendre le chemin de l'étude des grands indicateurs internationaux comme peuvent le produire les enquêtes PISA mais plus à essayer de comprendre quels sont les rouages, les mécanismes internes de chacun des systèmes comparés, en m'appuyant sur des faits historiques, politiques et sociaux qui peuvent expliquer les différences observées dans les pratiques actuelles du pilotage par l'évaluation, avec pourtant un point de vue commun de reddition de compte envers la société.

Les travaux [particularistes] comportant souvent une dimension ethnographique mettent l'accent sur la persistance de cultures éducatives bien distinctes, reflétant des histoires singulières, se traduisant par des missions distinctes attribuées à l'école, transmettant des façons de penser, d'être et de sentir d'autant plus fortes qu'elles sont tenues pour acquises. Ils s'attachent à mettre en évidence l'effet du contexte sur les pratiques et les résultats scolaires. Contrairement aux culturalistes un demi-siècle plus tôt, ils n'étudient pas la "culture" séparément, comme une variable dotée d'une existence en soi. Son influence est désormais étudiée au travers de ses effets observables sur les pratiques éducatives. (Raveaud 2007)

De plus, la démarche particulariste peut intégrer d'autres dimensions que le cadre national pour explorer également des différences intra-nationales, comme nous pourrons le voir dans le cadre des systèmes éducatifs belges.

Pour aller plus loin, dans une perspective de science politique, l'évolution des rapports entre État et société, autorité et action, instrument de la puissance publique et problème de bien commun négocié en contexte de décentralisation amène à constater que l'éducation comparée peine aujourd'hui à renouveler des problématiques développementalistes qui ont longtemps affecté ses travaux d'une coloration normative ; en revanche le prisme analytique de l'institutionnalisme historique, le renouvellement méthodologique du comparatisme proposé depuis la science politique [], apparaissent comme autant d'incitations à poursuivre dans la voie d'une sociologie politique comparée de l'action publique éducative. (Buisson-Fenet 2007)

Kathryn Anderson-Lewitt souligne aussi la porosité des systèmes éducatifs nationaux à des influences transnationales ce qui aboutit à terme à une "créolisation" des politiques éducatives au niveau des États : ces dernières constituent alors un hybride entre héritage de particularismes nationaux et mise en avant de modèles d'action importés. (Starck 2017)

### Choix de la comparaison

J'ai fait le choix d'orienter ma comparaison sur deux systèmes qui de prime abord semblent très éloignés l'un de l'autre, avec un système français très centralisé cherchant la décentralisation et des systèmes belges décentralisés, voire fractionnés, qui recherchent l'unité. C'est leur rapport similaire à l'accountability et la dynamique actuelle d'évaluation des unités d'enseignement dans les deux pays qui a conduit mon choix.

D'autre part, je ferai référence, tout au long de mon mémoire à d'autres systèmes, en contextualisant, à chaque fois, l'objet de comparaison. Au regard des éléments soutenus dans ce chapitre, mon analyse essaiera de se situer à la croisée de la sociologie, de l'histoire, de la science politique, et des sciences de l'éducation.

## C. Le corps inspectoral hier et aujourd'hui

### En France

Pour le premier degré, l'organisation du système inspectoral français est basée sur la décentralisation d'une inspection territoriale sur le périmètre d'une circonscription, définie pour un certain nombre de postes d'enseignants. Créé en 1835 avec la loi Guizot, sous la forme des inspecteurs de l'instruction primaire, ce corps a constitué l'unité de base pour mettre en œuvre les réformes historiques de l'Education Nationale en France et est à mettre en lien avec cette conception d'une institution éducative qui dessine toujours en creux un modèle politique. Les transformations actuelles peuvent donc être lues comme une actualisation de débats antérieurs qui avaient précédemment tranché en faveur d'une conception descendante des politiques éducatives (Starck in Condette 2017). Il a également bénéficié d'une grande stabilité malgré les évolutions du système scolaire de 1887 à 1972.

C'est au départ un métier d'homme : l'arrivée d'inspectrices primaires en 1882 s'est uniquement traduite par une affectation exclusive aux écoles de filles et à l'école maternelle. L'évolution de la place des femmes dans le métier fut relativement lente : de 10%, dans les années 70, 30% dans les années 90, nous observons aujourd'hui une quasi parité (46% en 2014), mais qui est à mettre en regard avec la féminisation importante du métier d'enseignant.

A la fin des années 1960, les relations entre inspecteurs et enseignants sont remises en question par le biais d'actions d'origines syndicales (enseignant et inspection) jugeant ces relations trop autoritaires ou le format des conférences pédagogiques trop descendant et fermé.



Ainsi, Robert Gloton, inspecteur à Paris, plaide dès 1968 pour une évolution vers des pratiques d'inspection plus collaboratives. Certaines revendications vont jusqu'à proposer la suppression pure et simple de l'inspection en privilégiant un travail coopératif entre enseignants en lien avec les usagers (parents et enfants notamment). Toutefois, ces revendications rencontrent une certaine résistance d'une majorité d'inspecteurs et d'enseignants qui semblent préférer le maintien d'une situation de statu quo dont chaque partie semble tirer profit malgré un constat global d'inefficacité de l'inspection. (Starck 2017)

Depuis 1990 le corps inspectoral intègre les fonctions explicites de gestion des ressources humaines et de management. Le décret du 18 juillet 1990 regroupe les inspecteurs en deux corps statutaires aux compétences distinctes : le corps des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et le corps des inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) qui regroupe les inspecteurs couvrant le champ de l'enseignement professionnel, de l'information et de l'orientation ainsi que les inspecteurs chargés d'une circonscription du premier degré (IEN CCPD). Ces derniers sont les seuls IEN affectés dans une circonscription territoriale, subdivision d'un département. Aujourd'hui, ils exercent sous l'autorité du directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN), lui-même placé sous l'autorité du recteur d'académie et exerçant à l'échelle du département avec une délégation de compétences sur la gestion des moyens d'enseignement des écoles et de leur personnel. Il existe également une instance académique à travers le collège des IEN premier degré animé par le doyen de l'académie, mais cette instance a une place mesurée dans le pilotage qui revient plus au niveau départemental (Caraglio, Leloup 2016).

La création du collège unique en 1975 constitue aussi une modification notable du cadre d'exercice du métier d'inspecteur : les évolutions du décret de 1990 conduisent d'autant plus à un repli des missions des IEN sur le premier degré.

Malgré cela, depuis les années 1990, on observe également un décroisement des cultures professionnelles et un tournant dans la formation des inspecteurs lorsque celle-ci se trouve assurée par ce qui est aujourd'hui l'IH2EF<sup>2</sup>.

La formation a ainsi fait le choix de regrouper une diversité d'acteurs de l'encadrement de l'éducation nationale afin de constituer une culture commune s'inscrivant dans les principes d'une gestion managériale de l'action publique tout en prenant en compte le « caractère national de l'éducation ». Comme le souligne Bernard Dizambourg en 2005 (alors directeur de l'École supérieure de l'Éducation nationale), à partir de 1990 « l'évolution de cette formation

---

<sup>2</sup> Institut des hautes études de l'éducation et de la formation, créé par arrêté du 24 décembre 2018, en remplacement de l'école supérieure de l'éducation nationale (ESEN).

procède d'une volonté institutionnelle de la professionnaliser tout en décloisonnant les cultures professionnelles attachées aux différents métiers de l'encadrement ». (Starck in Condette 2017)

En France, les inspecteurs territoriaux ont 2 missions essentielles : piloter et animer leur territoire : la circonscription, et évaluer les personnels ou les unités d'enseignements (Robine, Tenne 2014). Dès le décret de 1990, qui découle de la loi d'orientation de 1989, les missions de l'IEN sont axées principalement sur l'évaluation avec des objets d'évaluation très variés : travail individuel et collectif des enseignants, disciplines, unités d'enseignement, procédures et résultats de la politique éducative. La mission d'inspection, pourtant historique n'est évoquée que dans un second temps. Parce qu'ils sont les seuls sur un territoire à coordonner les actions de politiques éducatives liées aux réformes pour le premier degré, ils sont aussi les seuls à pouvoir en mesurer, dans les classes, les effets sur les pratiques pédagogiques et les apprentissages des élèves. Florence Robine et Yannick Tenne font cette observation en 2014, et la complète en déconstruisant le dilemme posé par deux postures antinomiques : être porte-parole des réformes d'un côté et de l'autre, représentant d'une transformation des pratiques pédagogiques. L'inspecteur est à l'articulation de deux mouvements : l'un provenant de l'état et l'autre du terrain. Son évaluation peut tout à fait être mise au service de l'évolution des pratiques dans les deux cas. Ils mettent également en exergue le fait que la proportion importante des inspections individuelles pratiquées par le corps inspectoral français, contrairement à la mouvance européenne, peut renforcer l'idée de conservatisme pédagogique allant à l'encontre de la pratique évaluative au service de l'évolution des pratiques. Pourtant ils montrent également, sur la base d'étude sociologique, que les inspecteurs ayant été pour la plupart enseignant, ils incarnent leur métier et le pilotage de leur circonscription dans une justification de diffusion des pratiques innovantes.

Sylvain Starck (Starck in Condette 2017), affirme quant à lui que si les tâches administratives étaient relativement réduites dans les années 1970, elles accaparent près de 22 % des activités des inspecteurs dans les années 2000 et constituent une activité chronophage certes indiscutable mais éloignant du cœur du métier. La stabilité relative dans le taux d'encadrement des enseignants (ratio moyen de 250 enseignant par circonscription constant depuis 1970) est à mettre en parallèle d'une évolution notable des "dossiers" qu'un inspecteur se doit de prendre en charge aujourd'hui et qui sont sans commune mesure avec ceux des années 1970.

La LOLF<sup>3</sup> promulguée en 2001 modifie en profondeur les règles de gestion du budget de l'État en assurant le passage d'une logique de moyens à une logique de résultats. Cette recherche

---

<sup>3</sup> Loi organique relative aux lois de finance - 1er août 2001

de la performance et de l'efficacité de l'action publique se traduit chez les IEN par la mise en place de lettres de missions qui opérationnalisent un certain nombre d'objectifs et constitue un élément clé de leur évaluation (Décret n° 2004-1533 du 30 décembre 2004).

La multiplication des missions de l'IEN est significative dans la circulaire n° 2009-64 du 19 mai 2009, et revue dans la circulaire de 2015-207 de décembre 2015. Sa lecture renvoie à un aspect très managérial dans sa version de 2009, aspect transféré au pilotage et co-pilotage dans la version de 2015. Aujourd'hui, à sa lecture, nous pouvons nous demander comment cette diversification des tâches est possible à tenir, comment les IEN peuvent prioriser, hiérarchiser ou articuler leurs missions. Une partie de la recherche empirique sera dédiée à ce sujet. Face aux priorités politiques qui demandent un fort investissement, le cœur historique de métier de l'IEN, l'inspection dans les classes, qui permet d'apprécier l'état de la qualité des enseignements en même temps qu'il permet l'évaluation des personnels enseignants, a connu un recul significatif : sur l'année scolaire 2013-2014, la baisse du nombre d'inspections a pu être évaluée à environ 30%. (IGEN 2015)

“La relance impulsée par la Direction de l'encadrement en 2008-2009 a ainsi donné lieu à une mise en œuvre très inégale d'une académie à l'autre, l'exercice étant relativement systématisé à Aix-Marseille tandis qu'il ne dépasse pas le stade de l'expérimentation à Créteil (Buisson-Fenet & Pons, 2014). Cette dernière académie, du fait notamment de défis structurels majeurs, est un exemple paroxystique de ces aléas et revirements : alors que le recteur Blanquer (2007-2009) fixe le cap de 80 établissements par an, le recteur Marois (2009-2013) met en sommeil cette opération pour donner la priorité aux inspections individuelles avant de relancer les évaluations d'établissement en 2012. Maintenues sous la rectrice Robine (2013-2014), elles sont arrêtées par la rectrice Gille qui préfère relancer la contractualisation” (Pons 2016).

Dans ce paragraphe, nous percevons le choix aléatoire des stratégies de pilotage par l'évaluation.

Selon Agnes van Zanten, la régulation du système scolaire français repose aujourd'hui sur trois piliers historiques principaux, les deux premiers étant similaires à plusieurs pays européens (Agnès van Zanten 2008)

1) Le néo-corporatisme se traduit par la persistance d'une forte cogestion de la politique éducative française entre l'État et les organisations professionnelles concernées. C'est particulièrement le cas en matière de gestion des personnels ou de réformes curriculaires.

2) La règle bureaucratique est diffusée de manière verticale à tous les échelons du système. À titre d'exemple, d'après l'application Mentor du site du ministère de l'Éducation nationale,



ce dernier a publié en moyenne 225 circulaires par an entre 1997 et 2015 (et nous ne recensons pas les circulaires académiques).

3) Le poids de l'ethos, enfin, renvoie à l'importance donnée en France au charisme des décideurs, dont on attend qu'ils prennent, en leur qualité de personnes exceptionnelles, de "grandes" décisions pour éclairer l'action publique et définir un horizon commun souhaitable (Pons 2016)

Les transformations à l'œuvre aujourd'hui en France répondent à l'adoption du paradigme du "New Public Management" et visent à assurer le passage d'un État éducateur - caractéristique en France de l'école de la Troisième République - à un État évaluateur et à terme d'un État régulateur, la régulation s'opérant par les données collectées lors des multiples évaluations menées sur le système éducatif national. (Starck 2017)

La confrontation entre une culture du New Public Management et un pilotage étroit du système éducatif par les instances centrales s'inscrit dans l'opposition de deux modèles éducatifs mis en évidence par Denis Meuret (Meuret 2007) : l'un référé aux positions de John Dewey dans l'espace de scolarisation anglo-saxon et l'autre référé aux théories sociologiques portées par Émile Durkheim, reflets de la tradition scolaire française. (Voir chapitre suivant)

## En Belgique

Dans ce chapitre, nous ferons un focus sur l'histoire du corps inspectoral de la fédération Wallonie Bruxelles (FWB). Jusqu'en 1989, il se confondait avec celle de la Belgique. Le rôle de l'inspection était alors principalement orienté vers le contrôle de l'observance d'un prescrit général où l'enseignement de la religion est régulièrement source de discordances au sein des gouvernements (Capacchi in Condette 2017). De façon très progressive, elle associera les tâches de conseil pédagogique et d'évaluation. Le Pacte scolaire et la loi du 29 mai 1959 définissent l'organisation actuelle et les notions d'écoles neutres et pluralistes et de cours de religion et de morale non confessionnelle dans les écoles officielles et les écoles subventionnées. Elle a un impact direct sur les missions des inspecteurs puisque le subventionnement sera conditionné par le contrôle de l'inspection organisée par le Roi. Il faut comprendre qu'à la différence du système laïque français, le système libre belge laisse place à beaucoup plus d'écoles subventionnées (pouvant être assimilées aux écoles sous contrat françaises). Le contexte est donc complètement différent et l'importance des réseaux belges et la puissance de leur pouvoir organisateur est singulière.

Depuis 1989, chacune des trois communautés : flamande, francophone et germanophone, dispose, en matière d'enseignement, d'une organisation ministérielle propre supervisée par le ministre de l'Enseignement obligatoire et de la Recherche scientifique, aidé par un corps d'inspection et un service de pilotage. Cela contribue au fractionnement de la politique d'Éducation belge et à une sorte de décentralisation obligée qui ne permet pas de définir un système éducatif belge mais trois systèmes. Là aussi, le contexte n'est pas comparable.

Pour la FWB, l'inspection de l'État devient alors l'Inspection de la Communauté française. Cette inspection se voit confier, pour son réseau, un rôle de guidance pédagogique en qualité de représentants directs du pouvoir organisateur. Elle participe à l'élaboration des programmes, des horaires ; conseille les enseignants, leur organise des formations et assure le suivi de leur carrière.

En 1997, le décret "Missions" institue trois visées identifiables :

- Une visée personnaliste qui consiste à promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- Une visée économique qui prétend amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- Une visée sociale qui prévoit de préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures. (Capacchi in Condette 2017)

Le décret « Missions », texte fondateur			
Mise en place d'un mécanisme de discriminations positives à partir de 1998	Définition de règles régissant les changements d'écoles et les inscriptions à partir de 1997	Commission de pilotage 2002	Formation continuée des enseignants avec une partie en inter-réseaux 2002
Statut des directeurs d'établissement avec une part de la formation en inter-réseaux 2008	<b>Le décret « Missions » 1997</b>		Épreuves communes certificatives à partir de 2006
Mise en place du service de conseillers pédagogiques 2007	Inspection inter-réseaux 2007		Évaluations externes non certificatives en inter-réseaux à partir de 2006

TABEAU 2. – Le décret « Missions » et les textes qu'il a inspirés.

En 2002, une Commission de pilotage des enseignements est organisée par la Communauté française. Elle accompagne la mise en œuvre des réformes pédagogiques en s'appuyant sur

trois dispositifs majeurs: le service d'inspection, les évaluations externes et les indicateurs.. "La Commission" exerce une mission de coordination et de suivi du système éducatif et intervient dans le respect de la liberté en matière de méthodes pédagogiques autour de quatre domaines :

- D'accompagner les réformes pédagogiques et d'œuvrer à leur réalisation;
- De doter l'enseignement de la FWB d'un système cohérent d'indicateurs en rassemblant des informations objectives sur le système éducatif en Communauté française;
- De favoriser la cohérence entre le contenu des programmes, les socles de compétences, les compétences terminales et les profils de formation ainsi que la compatibilité entre les programmes des réseaux et des niveaux d'enseignement;
- De définir annuellement pour les formations concernant la formation en cours de carrière des enseignants et directeurs des établissements d'enseignement fondamental ordinaire, spécialisé et secondaire et pour les centres psycho-médico-sociaux les orientations et les thèmes prioritaires destinés à former à l'apprentissage des socles de compétences, des compétences terminales, des profils de formation et de toutes autres matières communes à l'ensemble des niveaux et réseaux d'enseignement. (Capacchi in Condette 2017)

Un relai entre le terrain, la recherche et l'institution se met en place, notamment dans la diffusion d'outils pédagogiques et d'évaluation en s'appuyant sur les universités et les hautes écoles. Il s'agit d'une première entrée dans la régulation d'un système scolaire caractérisé par une grande indépendance des établissements scolaires et par un cloisonnement des différents niveaux d'enseignements. A partir de cette initiative, on trouve dans les textes et les prescrits la notion de continuum<sup>4</sup>.

Le décret de 2007 implique une inspection "inter-reseau" pour toutes les écoles, y compris celles subventionnées, de niveau maternel à secondaire supérieur.

Les tâches de l'inspection conservent une part de contrôle de conformité mais s'orientent plus vers un contrôle de qualité et les divers domaines où l'inspection doit porter son attention sont précisés pour chaque corps d'inspection. On peut ainsi distinguer le domaine du niveau offert aux élèves, niveau que l'inspection appréciera en procédant à l'évaluation et au contrôle du niveau des études ; en référence aux socles de compétences, aux savoirs requis et compétences terminales, aux programmes fixés ou approuvés par le Gouvernement.

Ainsi l'expression «Procéder à l'évaluation au sein des établissements scolaires», suppose la prise en compte d'un ensemble d'exigences. On relève en particulier : le

---

<sup>4</sup> «Enseignement du continuum pédagogique»: la formation de l'enseignement maternel et la période de scolarité couverte par l'enseignement primaire et le 1er degré de l'enseignement secondaire, tel que défini à l'article 13, §§ 1er, 2 et 3bis, du décret missions

respect des programmes d'études fixés ou approuvés par le Gouvernement ; la cohérence des pratiques, dont les pratiques d'évaluation ; l'adéquation du matériel didactique et de l'équipement scolaire aux nécessités pédagogiques ; le respect de la mise en œuvre des aspects pédagogiques des projets d'encadrement différencié visés dans le décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité; la cohérence des pratiques pédagogiques dont les pratiques d'évaluation. (Capacchi in Condette 2017)

Ce décret très pragmatique investit également le domaine de la formation continue des enseignants en suivant, sur un établissement, la cohérence de leurs choix en matière de formation en cours de carrière en lien avec l'institut<sup>5</sup>, l'adéquation aux besoins relevés et leur incidence sur les pratiques pédagogiques. En plus du contrôle des conditions de subventionnement pour les écoles subventionnées, et de l'observation de la neutralité pour les écoles neutres, l'inspecteur observe les pratiques de différenciation et d'équité scolaire. Un article fait même mention d'un rôle de détection au sein des établissements scolaires des éventuels mécanismes de ségrégation qui se maintiennent pour proposer des remédiations.

L'inspecteur devient ainsi acteur au sein du système, recentré sur l'évaluation pédagogique plutôt qu'administrative (Dumay Maroy 2014) et les tâches suivantes lui sont dévolues :

- Apporter son appui à la conception, à la passation et à la correction des évaluations externes non certificatives ainsi qu'à l'analyse et à l'exploitation des résultats au niveau des établissements scolaires;
- Apporter leur appui à l'élaboration, à la passation, à la correction et au jury de l'épreuve externe commune;
- Participer aux groupes de travail, commissions et conseils, en vertu des lois, décrets et règlements. (Capacchi in Condette 2017)

Les missions d'inspection sont très contrôlées et normées par le système central. Elles doivent faire l'objet d'un rapport qui précise le calendrier, les objectifs des visites effectuées, les faits et les avis transmis. Les modalités de collecte et de transmission d'informations sont définies en amont de la mission.

Dans le système de la FWB, nous nous éloignons de l'inspection individuelle très prégnante dans le système français. Elle est cependant possible, dans des contextes précis : par sollicitation du chef d'établissement ou dans des cas extrêmes suite au relevé de dysfonctionnements importants du pouvoir organisateur pour l'enseignement subventionné.

---

<sup>5</sup> «l'Institut de la formation en cours de carrière» créé par le décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un Institut de la formation en cours de carrière

Une autre singularité belge vient de l'existence autonome d'un corps de conseillers pédagogiques, le service de conseil et de soutien, relié aux différents réseaux, et relativement indépendant des inspections, ce qui n'est absolument pas le cas pour le système français. Ce corps est là pour conseiller les enseignants, notamment dans la construction de leur projet d'établissement en cohérence avec les projets éducatifs et pédagogiques de la Communauté française. Ils peuvent réagir aux avis du corps inspectoral ou pas. C'est à eux que revient le rôle de délivrer les préconisations d'actions. Une certaine forme de superposition des missions donne à voir des effets différents de collaboration ou d'opposition comme nous le verrons lors de la lecture des entretiens.

Ainsi, je mesurerai le terme "partenaire" utilisé dans le double constat livré par Françoise Carpacchi dans Les personnels d'inspection de JF Condette : "l'enseignant n'est plus seul face au contrôle et l'inspection dispose de partenaires pour mener à bien les missions qui lui sont confiées".

Enfin, le pacte d'excellence invite les différents acteurs du système de la Fédération Wallonie Bruxelles à déployer une démarche transversale de qualité autour des quatre composantes clés du monde de l'enseignement : élèves, acteurs éducatifs, contenu des apprentissages, et gouvernance pédagogique et organisationnelle.

Au fil de l'histoire du corps inspectoral belge, Françoise Carpacchi invite à constater une triple évolution : procédurale, spatiale et temporelle :

- D'une inspection centrée prioritairement sur le contrôle du respect de normes vers une inspection prenant davantage encore en compte l'évaluation des processus et des résultats ;
- D'une inspection centrée prioritairement sur l'investigation au niveau d'une personne, d'une classe ou d'une discipline vers une inspection prenant davantage en compte l'entièreté de l'établissement [et le point de vue systémique]
- D'une inspection inscrite dans un moment particulier de la vie d'une école ou d'un centre vers une inspection inscrite dans un continuum temporel plus large.

Dans cette perspective, l'enseignant garde un droit de regard sur le contrôle auquel il est directement ou indirectement soumis. Au gré des politiques de reddition de compte envers la société, l'École fait également l'objet d'une transparence beaucoup plus importante au fil du temps. Nous verrons dans le chapitre suivant qu'un nouveau décret continue d'aller dans ce sens en cloisonnant le corps inspectoral à un cadre d'audit et en faisant appel à un nouveau corps : les délégués aux contrats d'objectifs.

Dumay et Maroy évoquent des ruptures significatives en confiant au corps inspectoral la mission majeure de contribuer à l'harmonisation des normes du système et de réduire les importantes disparités à l'œuvre dans le cadre des réseaux et émettent pourtant l'hypothèse que, malgré la tendance à l'homogénéisation, une relative diversité des orientations normatives et des pratiques de contrôle et de supervision pédagogique se maintient en FWB. Ils se justifient en observant les modes de socialisation des cadres à travers leur première carrière d'enseignant, et éventuellement une première carrière de cadre comme conseiller pédagogique d'un réseau, qui se réalise pour l'essentiel à l'intérieur d'un même réseau, contribuent à faire cohabiter au sein du corps d'inspecteurs des conceptions différenciées de leur rôle. Dans une perspective de sociologie du travail et des organisations, ils avancent que les cultures et les modes d'organisation du travail propres à chaque réseau façonnent les ethos professionnels des cadres, et conditionnent de cette manière les perceptions qu'ils se construisent de la réforme et de ses intentions. "Les inspecteurs construisent avant tout leurs pratiques "par le bas", dans le rapport de confiance qu'ils cherchent à établir avec les équipes éducatives qu'ils inspectent. Tous déclarent d'une part continuer à faire du conseil pédagogique, là où la nouvelle définition de leur fonction tend à restreindre leur rôle à de l'évaluation et du contrôle, et d'autre part s'appuyer sur des outils d'inspection propres, construits tout au long de leur carrière, d'ailleurs parfois en interaction directe avec les équipes éducatives." Dans une recherche autour de la mise en oeuvre de l'évaluation externe, ils mettent en évidence que certains inspecteurs pouvaient être considérés comme "des entrepreneurs institutionnels de changement, promoteurs d'une inspection centrée sur les résultats, profitant des transformations du pilotage à l'échelle de la FWB vers plus de standardisation des résultats, pour faire reconnaître des pratiques qui dépassaient les prescriptions relatives à leur rôle professionnel." (Dumay Maroy 2014)

"À une extrémité du continuum on peut identifier des inspecteurs véritablement convaincus de la pédagogie des compétences pour lesquels ni l'évaluation externe (car par définition, une évaluation standardisée n'a pédagogiquement pas de valeur), ni le cloisonnement entre contrôle et conseil pédagogique (car le cœur de l'activité d'inspection consiste à réguler la pratique enseignante), n'ont de sens, et à l'autre extrémité, des inspecteurs qui soutiennent une version modérée de la pédagogie par compétences, et perçoivent donc beaucoup moins d'incompatibilité entre la redéfinition de leur rôle et leur vision pédagogique."

Le système scolaire belge s'est construit sur un principe de liberté d'enseignement, laissant le choix aux familles suivant leurs convictions philosophiques et religieuses. Le rôle de l'Etat fut donc plutôt minime dès le départ, laissant l'autonomie aux pouvoirs organisateurs et aux réseaux. On comprend dès lors combien l'État orchestre des réformes d'envergure pour renforcer son rôle régulateur. Pour autant, l'enjeu clé pour les différents réseaux



subventionnés est de garder leur autonomie sur le plan pédagogique (notamment dans la conduite du suivi des inspections, dans la gestion des “cellules de conseil et de soutien”). Ils demandent de pouvoir accompagner les missions d’inspection et d’en être prévenus. Ils souhaitent que les directions et équipes pédagogiques des écoles aient copie du rapport d’inspection (et pas seulement le pouvoir organisateur), et demandent enfin de pouvoir, suite à un rapport d’inspection défavorable, “prendre l’initiative des mesures d’amélioration” en faisant appel eux-mêmes à leurs “cellules de soutien et d’accompagnement pédagogiques” (et non pas à l’initiative de l’inspection, ce qui est perçu comme une subordination de leurs cellules pédagogiques à l’inspection) (Maroy in Pelletier 2009) On observe également une ouverture progressive de l’inspection à des agents des réseaux subventionnés, y compris confessionnels.

Dans la lignée des tendances européennes, elle l’envisage par le pilotage par l’évaluation, par le développement d’objectifs communs et de règles standards sur fond de promotion du projet et de l’autonomie de l’établissement.

Ce paradoxe entre autonomie et contrôle, typique du modèle post-bureaucratique, pose l’Etat comme un régulateur définissant les objectifs du système, accorde de l’autonomie aux établissements décentralisés pour définir les moyens, mais met en place de forts dispositifs d’évaluation pour favoriser, voire renforcer l’amélioration des fonctionnements des équipes éducatives, si les écoles n’obtiennent pas les résultats attendus. (Maroy in Pelletier 2009)

Malgré une histoire diamétralement opposée, ce modèle correspond tout à fait au modèle français exposé au chapitre précédent pourtant inscrit dans un contexte très différent avec une trajectoire très centralisée et jacobine. Pour les deux systèmes, nous retrouvons un développement lent mais constant des dispositifs d’évaluation et de pilotage du système.

Des rapports du début des années 90 en Belgique constatent un certain nombre de lacunes ou de freins empêchant la mise en place d’un “pilotage plus rationnel” du système d’enseignement qui permettrait d’en améliorer la qualité et les résultats : absence d’objectifs généraux s’imposant à tous les établissements, pas de « culture d’évaluation », services de statistiques trop peu développés, moyens financiers mal répartis, réseaux d’enseignement peu enclins à coopérer. L’existence des réseaux, leur reconnaissance sociale, l’attachement des parents au libre choix exercent un poids normatif de conventions sociétales qui limitent le gouvernement sur certaines voies de la réforme du système et conduisent à un processus d’hybridation des modèles internationaux. (Maroy in Pelletier 2009) Sans faire une comparaison directe, nous pourrions nous poser la question de la place de la norme dans les freins aux réformes françaises.

## Les dernières réformes du corps inspectoral en France et en Belgique

### Circulaire de 2015-207 et diversité des missions confiées à l'IEN premier degré en France

La circulaire de 2015 est le dernier texte qui redéfinit les missions des inspecteurs de l'Education Nationale en France. Elle oriente ses missions dans le cadre de 3 chapitres. Le premier est centré sur les missions historiques de l'inspecteur : "Inspection, évaluation et accompagnement des personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation, la formation initiale et continue et la gestion des ressources humaines". On y retrouve cependant de nouvelles missions, comme celles liées à l'inspection d'école. Le second traite de la participation au pilotage académique : "Le pilotage académique qui comprend la contribution à la définition de la stratégie académique, l'impulsion des réformes et animation des équipes mais aussi l'évaluation des enseignements et des unités d'enseignements". Ce dernier paragraphe envisage l'évaluation dans le cadre du pilotage, nous y reviendrons dans un second temps. Enfin une troisième partie traite du rôle d'expertise et de conseil des inspecteurs, auprès du DASEN, du recteur, des instances nationales, mais aussi des collectivités locales. Une mission de suivi des politiques éducatives partenariales est ajoutée.

A l'opposé de la mouvance managériale de la précédente circulaire, la pédagogie est replacée au cœur des missions (Bal, G. & Moya, P. 2016). "Les mutations profondes et récentes du système éducatif exigent une présence sans doute plus soutenue des inspecteurs dans les écoles et les établissements, aux côtés des enseignants. Si la mission d'inspection participe de la gestion des ressources humaines, son objectif principal est bien l'accompagnement individuel et collectif et la formation des personnels d'enseignement. [...] L'inspection individuelle peut dès lors être utilement croisée avec les évaluations des enseignements ou des unités d'enseignement." Cependant, l'accompagnement individuel et collectif des personnels ne peut se concevoir et prendre du sens que dans le cadre d'une vision stratégique de l'académie, d'où l'investissement de ce niveau au sein du second axe de la circulaire. Afin d'en assurer la cohérence et la continuité, les corps d'inspection doivent agir ensemble de façon coordonnée. Cette dimension collective de coordination est significative et pourra être questionnée aux différentes échelles (inter établissement, départementale et académique), en portant l'attention sur la priorisation de certaines coordinations sur les autres. "Le texte met l'accent sur la nécessité pour les cadres, personnels de direction et d'inspection, de travailler ensemble, par-delà les statuts particuliers. C'est une condition nécessaire pour qu'une parole forte soit portée auprès des équipes." "Enfin, les inspecteurs apportent leur expertise pour l'élaboration de la politique pédagogique et éducative à tous les niveaux (national, académique et local) ainsi qu'auprès des partenaires. La circulaire souligne le rôle



déterminant des inspecteurs dans la régulation de la mise en place des réformes selon les axes stratégiques de l'académie et l'évaluation de leur impact réel“.

Comment, aujourd'hui, les inspecteurs de l'Education Nationale français s'emparent de ce nouveau référentiel ?

Circulaire de 2019 en Belgique Francophone

Au début de ma recherche, à la lecture de l'ouvrage de JF Condette, et malgré les vérifications faites sur le site internet de la FWB, aucune référence mentionnait ce nouveau décret de 2019. Ce ne fut qu'à travers les entretiens réalisés que cette information me fut portée. Elle est pourtant d'importance ; cela se traduira dans l'expression du ressenti des inspecteurs de la FWB pour leurs nouvelles missions.

Ainsi, à la lecture de ce nouveau décret, nous observons un contrôle de la cellule intermédiaire beaucoup plus soutenu et une nouvelle étape dans la norme fixée par le ministère. En effet, la typologie des rapports et les étapes associées sont imposées, tant dans la forme que dans la temporalité.

L'inspection individuelle peut toujours être sollicitée par les directeurs, mais néanmoins, nous observons surtout un transfert de compétence vers des missions d'audit régulées par le système centralisateur. Le conseil ne peut être prodigué par le corps inspectoral et est uniquement réservé au corps des conseillers pédagogiques.

Une éventuelle spécialisation sur des missions par l'Inspection générale est également envisagée, et joue de fait sur l'organisation des services de l'inspection, auparavant territorialisée sur les cantons pour ce qui est de l'inspection fondamentale (primaire et maternelle).

“Article 10 : l'éventuelle spécialisation de chaque membre du Service général de l'Inspection au regard des missions à exercer par le Service au sein duquel il est affecté, un inspecteur pouvant notamment être spécialisé dans les missions d'audit, dans les missions d'évaluation, dans les missions d'investigation et de contrôle spécifiques, dans les missions d'appréciation de l'aptitude pédagogique ou professionnelle des membres du personnel ou encore dans les missions visant spécifiquement l'enseignement spécialisé, ou affectation au sein d'une zone”

Une prudence éthique y est également ajoutée : les membres du personnel qui se seraient vu confier une ou plusieurs missions d'audit ou d'évaluation portant sur un établissement d'enseignement ne peuvent être chargés d'y exécuter une mission d'investigation et de contrôle spécifique.

De nouveaux acteurs du système éducatif FWB, supportant de nouvelles missions ont été créés pour suivre la mise en œuvre des contrats d'objectifs (contrats d'objectifs définis dans les établissements dès la mise en œuvre du décret mission). C'est une véritable révolution pour le système et sa mise en œuvre très récente n'est pas sans difficulté dans l'articulation et la possible superposition des corps et des missions.

Ainsi, le décret du 13 septembre 2018 portant création du Service général de pilotage des écoles et Centres psycho-médico-sociaux fixe le statut des directeurs de zone et délégués au contrat d'objectifs. Le directeur de zone est notamment "en charge, pour une zone déterminée, de la procédure de contractualisation des plans de pilotage, du suivi de leur degré de réalisation et de l'évaluation des contrats d'objectifs visés à l'article 67 du décret missions, de l'adoption et du suivi des dispositifs d'ajustement visés à l'article 68 du même décret ainsi que de la coordination des délégués au contrat d'objectifs."

Le délégué au contrat d'objectifs "est en charge, sous l'autorité du directeur de zone, de la procédure de contractualisation des plans de pilotage, du suivi de leur degré de réalisation et de l'évaluation des contrats d'objectifs ainsi que de la procédure de contractualisation des dispositifs d'ajustement, du suivi et de l'évaluation de leur degré de réalisation et de l'évaluation de la mise en œuvre des protocoles de collaboration."

Le Service de l'Inspection de l'Enseignement du continuum pédagogique, dirigé par un Inspecteur général et cinq Inspecteurs coordonnateurs, est donc chargé, sous l'autorité de l'Inspecteur général, de la coordination des missions de l'Inspection au niveau de l'enseignement du continuum pédagogique d'une "mission d'audit" pour

- Les établissements pour lesquels la Cellule intermédiaire de coordination valide la demande d'audit formulée par un membre du Service général de Pilotage des Ecoles et des Centres psycho-médico-sociaux ou par le pouvoir organisateur concerné, soit dans le cas de refus ou d'incapacité d'un établissement à établir son plan de pilotage, soit à la suite de l'évaluation intermédiaire ou finale du contrat d'objectifs.
- Les établissements dont les performances présentent un écart significatif.

Il agit par voie de recommandations. Le contrôle de la Cellule intermédiaire est renforcé. En effet, avant toute mission d'audit, la Cellule intermédiaire de coordination fixe la portée et les limites du mandat confié au Service général de l'Inspection pour les besoins de la mission.

Le diagnostic puis le rapport s'inscrivent sur la base d'un modèle défini par le gouvernement, cependant, un manquement peut faire l'objet d'un rapport distinct transmis directement à la voie hiérarchique.

“Le Gouvernement précise les modalités et la méthodologie générale sur la base desquelles les missions sont exécutées en veillant notamment à ce que le droit à faire valoir le point de vue des intéressés soit garanti.” Dans ce sens, il fixe les audits à réaliser dans l’année, suivant les résultats aux standards et une catégorisation “en écart d’attente” fixée par le gouvernement.

Le corps inspectoral de la FWB continue cependant :

- D’œuvrer à la conception des évaluations externes non certificatives, l’analyse et l’exploitation des résultats au niveau des écoles, notamment par la conception des pistes didactiques ; à la conception des évaluations externes certificatives et leur correction par les écoles ainsi qu’à la conception des outils d’évaluation.
- D’analyser les programmes d’études ;
- De donner des avis et de formuler des propositions, d’initiative ou à la demande du Gouvernement, sur tout ce qui relève de leur compétence;
- De participer aux groupes de travail, commissions et conseils, en vertu des lois, décrets et règlements;
- De collaborer avec les établissements d’enseignement supérieur en charge de la formation initiale des enseignants dans le cadre et selon les conditions fixées par le Gouvernement;

Selon les besoins, les missions sont effectuées par un ou plusieurs membres du Service général de l’Inspection. Ces missions sont assurées de manière complémentaire, pour autant qu’une mission d’audit ne soit jamais menée au sein d’un établissement en même temps qu’une mission d’évaluation, une mission d’investigation et de contrôle spécifique ou une mission portant sur l’appréciation de l’aptitude pédagogique d’un membre du personnel de l’équipe éducative.

Pour ce qui concerne les moyens, les inspecteurs ont accès, sous la responsabilité de l’Inspecteur général coordonnateur, aux données quantitatives de l’établissement, notamment celles relatives aux taux d’échec, de redoublement ou de réorientation vers d’autres établissements et aux archives. Ils peuvent fonder leurs appréciations sur des faits prélevés en assistant aux cours et activités, en examinant des préparations, des travaux, des documents d’élèves et les résultats obtenus aux évaluations externes non certificatives.

Il est bien noté que le service général de l’Inspection agit dans le respect de la liberté d’enseignement et qu’il doit s’abstenir de toute directive concernant les méthodes pédagogiques et respecter la liberté du pouvoir organisateur d’aménager ses horaires dans le cadre des prescriptions légales et réglementaires.

Le projet du Pacte pour un enseignement d’excellence qui aboutit au décret de 2019, article deux logiques divergentes de régulation de leurs pratiques, porteuses de visions distinctes de

la professionnalité des enseignants : autonomie et responsabilité. Cattonar et Duprez le considèrent comme signe d'un modèle hybride avec d'une part, une logique de professionnalisation, ancienne, qui vise à développer leurs compétences et à accroître leur expertise, en renforçant leur formation et en promouvant une pratique réflexive et collégiale. D'autre part, une logique de reddition de comptes (accountability), récente, qui tend à responsabiliser les professionnels à l'égard des résultats de leur établissement (et en général du système éducatif) et à améliorer leur efficacité par de nouvelles formes d'évaluation de leur travail et de rationalisation de leurs pratiques. (Cattonar Dupriez 2019)

Le projet du Pacte renforce le développement des pratiques collégiales et du développement professionnel continu sous de multiples formes : travail en équipe, pilotage participatif des établissements, partage d'expériences...

Jusqu'à présent, les évaluations externes incitent à une réflexivité pour améliorer les pratiques des équipes d'école. Le projet du Pacte prévoit de renforcer la logique de responsabilisation des personnels éducatifs, en introduisant un mécanisme de contractualisation avec les établissements et de mesures d'accompagnement de ceux jugés défaillants. Le "délégué aux contrats d'objectifs", présenté comme un "inspecteur newlook, pivot du pilotage du système scolaire" a bien pour rôle d'évaluer les plans de pilotage qui en sont issus. Le projet de réforme stipule également qu'en dernier ressort, après l'audit effectué par le corps inspectoral, d'éventuelles sanctions pourraient être prononcées en termes de réduction, voire de suppression, des moyens de fonctionnement et d'encadrement (condition de financement des établissements)" (Cattonar Dupriez 2019).

La politique d'accountability se voit donc renforcée à travers ce modèle hybride et fera appel à un renforcement des acteurs intermédiaires, une redéfinition de leurs missions et prérogatives et la création de nouvelles catégories d'acteurs jusque-là inexistantes. Les directeurs d'école font également l'objet d'une attention accrue et voient leur mission se recentrer au travers un leadership pédagogique, épaulé par des coordinateurs pédagogiques au sein des équipes d'école. Ainsi, c'est toute l'organisation managériale qui se voit redéfinie.

En redéfinissant ainsi la professionnalité et les prérogatives des acteurs intermédiaires, les politiques tendent à remodeler, voire à accroître, la division interne et verticale du travail en augmentant les distances au sein du groupe professionnel enseignant avec d'une part les enseignants de terrain et de l'autre l'élite administrative qui se voit étoffée pour gérer, évaluer, piloter le travail des enseignants et l'élite intellectuelle allant des conseillers pédagogiques aux formateurs et chercheurs en sciences de l'éducation, chargée d'accompagner, d'aider, mais aussi de penser le travail des enseignants. (Cattonar Dupriez 2019)

## D. Evaluation, accountability... tentons une définition

### Evaluation

Il existe une multitude de définition de ce qu'est l'évaluation. Pour chaque recherche liée à ce sujet, pour chaque dispositif à évaluer, l'auteur en propose une version, liée à son contexte, à son vécu. L'évaluation constitue davantage une forme de vie plus qu'une procédure ; celle-ci est liée au milieu qu'elle concerne. Chaque culture soumet l'évaluation à des effets de langage conséquents, qui peuvent être considérés comme de véritables biais à son exercice si la définition des termes n'est pas partagée au départ.

Ainsi voici quelques définitions qui peuvent correspondre au milieu de l'éducation et qui permettront de cerner les limites de l'exercice, tant du point de vue pragmatique que du point de vue éthique :

Hadji définit l'évaluation comme l'acte par lequel on formule un jugement de valeur portant sur un dispositif par le moyen d'une mise en relation entre deux types de données : données sur la situation à évaluer et données de l'ordre de la norme, de l'objectif, de l'idéal. (Hadji 1990)

Stufflebeam définit l'évaluation comme une aide à la décision, conception très proche de l'évaluation par objectifs : "un processus par lequel on traite des informations permettant de justifier des décisions possibles". Sa définition pragmatique permet d'envisager une méthodologie d'évaluation telle que nous la présenterons dans ce chapitre. Pour autant, il est important d'intégrer la limite : on pourrait appliquer un modèle pouvant servir de guide sans, pour autant, maîtriser l'ensemble d'un processus d'évaluation adapté à tel ou tel objet spécifique comme un enseignement, l'impact d'une politique sur le fonctionnement d'un projet... (Stufflebeam 1980)

Bonniol et Vial écrivent qu'évaluer, c'est poser des "problématiques du sens". L'évaluateur serait alors doté de pouvoirs importants de modification des caractéristiques recueillies sur le dispositif et qui, de par son intervention, deviendrait une entité nouvelle. Il pourrait ainsi choisir les caractéristiques jugées représentatives sur lesquelles porteront les mesures (si cela n'avait pas été défini de façon collégiale en amont) ; interpréter des informations trop subjectives ; placer l'évaluation dans une échelle de notation supposant une orientation de lecture ; mais aussi, plus complexe, préférer un jugement porteur de toutes sortes de conséquences sur le projet. (Bonniol & Vial 1997)

Ces définitions de l'évaluation montrent bien qu'il est difficile de bâtir une méthodologie dans ce domaine avec des définitions trop simplistes qui risqueraient de dénaturer un processus de régulation d'un système en le transformant en instrument de contrôle ou de pouvoir.

De plus, lorsqu'une action appelée projet est donnée à évaluer, trois doutes apparaissent d'emblée et demandent à être résolus avant la conception d'un quelconque protocole :

- Toute action éducative s'inscrit dans un projet. Celui-ci peut être formulé mais il peut aussi rester implicite. [...] La question peut alors se poser de déterminer ce qui relève de la programmation institutionnelle d'une action et ce qui relève de la mise en œuvre d'un projet d'acteurs locaux : chacune de ces deux situations demandera le déploiement de procédures d'évaluation particulières, soit isolément, soit en interaction.
- Tout projet écrit ne recouvre pas automatiquement un processus de projet : il peut être l'œuvre d'un décideur ou d'un groupe de pression et ne pas représenter une communauté tout entière.
- Le projet peut être analysé comme objet à évaluer à partir du moment où il correspond à une configuration précise qui en justifie l'appellation. (Figari, Remaud, Tourmen 2014)

L'évaluation en milieu scolaire peut être comprise comme un processus collectif de construction d'un retour d'information sur le fonctionnement des établissements scolaires permettant d'apprécier, en référence à des valeurs politiques multiples aussi bien leur organisation que leurs résultats. L'évaluation consiste donc en une prise d'informations sur des performances ou des comportements qui sont ensuite rapportées à des objectifs à atteindre ou à des normes.

L'évaluation est un processus par lequel on convient des informations les plus pertinentes à collecter permettant de juger les décisions possibles à prendre à des niveaux différents et globalement : les élèves et les étudiants, les personnels, les unités : les écoles, les établissements scolaires et universitaires, les services départementaux, les académies, l'administration centrale, le système éducatif national, dans divers aspects de leur fonctionnement (pratiques éducatives, expériences, innovations, réformes, politiques ...) (Develay 2013)

Dominique Odry introduit la différence entre contrôle et évaluation en faisant référence à la circulaire de rentrée 1991. Le contrôle était présenté comme une nécessité dans le cadre de la décentralisation car la définition de marges de choix et d'initiatives importantes rend encore plus nécessaire le respect du cadre qui reste imposé et l'évaluation quant à elle devait permettre de connaître les résultats des actions conduites et fournir les moyens d'un pilotage fondé sur leur constat. (Odry 2020). Evaluation et contrôle ne s'opposent pas. Cependant,

nommer évaluation une procédure qui ne consisterait, en réalité, qu'en une série de vérifications de conformité à des normes préétablies dénaturerait l'exercice. L'expérience de l'évaluation montre que ces deux dimensions ne sont pas alternatives mais cohabitent souvent : chronologiquement, alternativement ou même conjointement. D'autre part, la mesure est un ensemble de procédures d'observation, de recueil et de traitement de données à partir desquelles l'évaluation va pouvoir se construire ; sans s'y opposer, elle n'est pas à confondre avec l'évaluation. On s'y réfère souvent à travers le référentiel "note" ancré à notre système éducatif latin, mais qui ne suffit pas à évaluer un sujet.

Claude Thélot considère trois évaluations principales : pour les élèves, pour les enseignants et pour les établissements. Elles répondent à trois exigences : des conditions de qualité méthodologique et de transparence, avec une méthodologie commune et connue permettant aux concernés de parler le même langage ; la participation de l'évalué à l'évaluation (soit en l'associant aux processus et aux règles d'évaluation, soit en combinant regard externe et auto évaluation ; le respect du principe de contradictoire afin que l'évalué puisse commenter ou contester les conclusions de l'évaluateur (Develay 2013). C'est ce que l'on retrouve aujourd'hui dans la plupart des systèmes éducatifs européens.

Par ailleurs, ces trois évaluations principales découlent de différents mécanismes de régulations. Guy Pelletier en identifie cinq :

- La supervision directe par un encadrant de proximité, l'inspection étant une forme de régulation, l'inspecteur d'académie pouvant s'emparer des rapports pour apprécier les formes pédagogiques et des changements à opérer dans le système, notamment par la formation.
- La normalisation de l'activité de l'enseignant par la formation initiale et continue, par le référentiel de compétence du professeur des écoles, par l'homologation du matériel didactique ou par un prescrit très cadrant (programmes, programmation de cycle/de niveau, recommandations pour les apprentissages fondamentaux en lecture, écriture, construction du nombre - livre orange sur l'apprentissage de la lecture).
- La normalisation des qualifications des différents membres de l'organisation (validation des acquis d'expérience, référentiel de compétence)
- La normalisation par évaluation du système et de ses unités (remontée de l'évaluation de l'établissement, développement d'indicateurs de performance, de tests standardisés, évaluations nationales ou internationales...)
- L'ajustement mutuel qui correspond à la possibilité d'adaptation au niveau local des normes énoncées pour répondre aux contextes spécifiques rencontrés : ce sont les projets académiques, départementaux, d'établissement, d'école...



Ces régulations se feront sur trois niveaux : au niveau de la structure des situations d'apprentissage suivant les contenus choisis, leur formulation, les consignes, l'environnement matériel, les modalités d'interaction sociales ; au niveau des interventions de l'enseignant suivant comment il adapte ses actions en fonction de ses observations, comment il ajuste sa consigne, s'adapte au temps ; au niveau des outils présents mais surtout utilisés dans l'environnement de la classe. (Develay 2013)

Lise Demailly explique que la généralisation de l'évaluation se joue à plusieurs degrés tout en mobilisant de nombreux acteurs, mais que l'impulsion vient en général du haut et du centre des systèmes, même si les usagers sont généralement aussi demandeurs. Il est très rare que les enseignants ou les chefs d'établissements soient à l'initiative d'un dispositif d'évaluation.

Sous un premier aspect, la généralisation résulte d'une pression d'acteurs internationaux ou nationaux pour que les États participent à la fabrication des évaluations internationales et prennent en compte ces évaluations dans l'élaboration de leurs politiques. La commission européenne et les gouvernements, comme sur d'autres dossiers, pratiquent un management qui n'est pas de contrainte ouverte mais de persuasion insistante, avec mises en compétition symboliques entre pays, qui visent à ce que les acteurs, objets de cette persuasion, se disent : "il ne faut pas que nous soyons en retard sur les autres". [...] La persuasion s'appuie sur la crise des systèmes scolaires dans ses différentes dimensions. (Demailly 2006)

La dynamique de l'évaluation prend également la forme d'une incitation internationale à la mise en place d'outils d'évaluation dans les systèmes qui n'en disposent pas. Les médias peuvent quelques fois relayer l'incitation aux évaluations et s'appuient sur la demande d'information émanant des classes moyennes et supérieures ou les inquiétudes des milieux populaires, voire les instrumentalisent. Nous pouvons également observer le rôle catalyseur du développement du monde numérique dans la mise en œuvre des politiques d'évaluation.

Lise Demailly cite trois avantages des évaluations pour les dirigeants politiques ou administratifs : politique pour légitimer l'action publique ; idéologique : pour développer une "rhétorique transnationale" new management ; pratique pour renforcer le contrôle sur les enseignants.

La montée générale des régulations intermédiaires, une autre des tendances convergentes que nous avons identifiées, favorise l'émergence d'un contrôle de proximité quelle que soit la situation de départ des différents pays. Dans les pays anciennement centralisés, où les services centraux de l'État étaient distants des terrains, comme la France ou le Portugal ou la Hongrie, dans le cadre de la décentralisation les évaluateurs se rapprochent des professionnels de première ligne, maîtrisent mieux le recueil de données grâce à la sophistication croissante des outils



d'enregistrement. Dans les pays anciennement décentralisés, l'évaluation (recentralisée comme en Angleterre) vient diminuer les autonomies et libertés professionnelles. (Demaillly 2006)

Cependant, il apparaît que la segmentation des dispositifs d'évaluation, dans un "empilement peu coordonné" affaiblit leur efficacité. Elle est disciplinaire : "à l'international, les évaluateurs font de la psychométrie ; à l'échelon local de la sociologie des organisations et des sciences de l'éducation ; dans la classe de la pédagogie ; dans l'établissement du marketing (on évalue l'image, l'attractivité) ; à l'échelon intermédiaire de la stratégie du changement organisationnel ; nationalement de la gestion de flux". Elle est fonction des objets : "on évalue les résultats des élèves, les programmes, les dispositifs, les personnels, les établissements, les actions, l'effet de telle mesure (le redoublement, la diminution du nombre d'élèves par classe...)". Elle est fonction de celui qui est à son initiative : "en France, plusieurs niveaux hiérarchiques fabriquent des outils qui se superposent et se concurrencent. En Angleterre, chaque direction de programme tend à développer ses propres outils d'évaluation." "Ces concurrences entretiennent la vitalité du champ de production de l'évaluation et en légitiment l'idée, mais elles produisent une forte segmentation des résultats." (Demaillly 2006)

La synthèse en devient difficile et la plupart du temps, des dispositifs d'articulation, de synthèse vont naître puis disparaître, puis renaître à nouveau. Cela impacte la légitimité de l'évaluation dans les établissements et les écoles qui en font souvent très peu de cas.

Une cause et une conséquence de cette segmentation du travail d'évaluation sont que les résultats produits par chacun de ces niveaux intéressent peu les autres acteurs. Par exemple, dans l'ensemble de l'Europe, les enseignants s'occupent très peu du coût de l'éducation ou de PISA<sup>6</sup>. (Demaillly 2006)

Une autre preuve d'absence de légitimité : Lise Demaillly observe que "partout dans les systèmes scolaires européens, les experts et les cadres se plaignent de l'absence de culture de l'évaluation des enseignants [...] alors même que les enseignants disent qu'ils n'attendent pas les évaluateurs professionnels pour estimer l'efficacité de leur propre action." Qu'en est-il réellement ?

Lise Demaillly identifiait en 2006 deux modèles de régulation en déclin : le modèle bureaucratique-professionnel français, qui se caractérise par une évaluation nationale des élèves et une évaluation des personnels faisant une large part à l'ancienneté et le modèle libéral belge, caractérisé par la totale liberté pédagogique de l'établissement et la quasi-absence d'évaluation des élèves et des établissements. Pour les modèles émergents, qui

---

<sup>6</sup> Programme international pour le suivi des acquis des élèves

concernent aujourd'hui les deux pays précédemment cités, il y aurait deux autres modèles : le quasi-marché faisant fonctionner la concurrence entre établissements pour permettre d'augmenter leurs performances et l'État évaluateur impliquant une évaluation externe centralisée. Le système anglais s'inscrit dans ces deux modèles précités, de façon combinée. Pour la Belgique, nous observons un glissement vers la prédominance du quasi marché avec une montée de l'État évaluateur ; et pour la France vers l'État évaluateur avec une montée du quasi-marché avec l'émergence de formes post-bureaucratiques de management. (Demailly 2006)

Lise Demailly fait également référence à une diversité des libéralismes avec un libéralisme autoritaire en Angleterre où se développe la culture de l'objectif et de la performance et un libéralisme communautaire en Belgique où le principe de liberté de l'éducation s'inscrit au sein de ses réseaux communautaires locaux dans un contexte d'État faible.

Elle explicite deux modèles praxéologiques idéal-typiques de l'évaluation locale :

- Une évaluation "inamicale" aux établissements et aux équipes, où il s'agit de trier le bon grain de l'ivraie, avec comme cadre normatif une obligation de résultat impérative, des sanctions à l'égard de ceux qui ne fonctionnent pas bien, des mises en concurrence et compétitions entre établissements ;
- Une évaluation "amicale" : formatrice, solidaire, qui vise à soutenir ceux qui ne marchent pas de manière satisfaisante. Ceci, avec, comme cadre normatif, une obligation incitative d'attention aux résultats de l'action, le rappel à une solidarité nécessaire entre établissements pour lutter contre les mécanismes spontanés de concurrence. (Demailly 2006)

On ne peut traiter de l'évaluation sans évoquer le triangle de la performance auquel Dominique Odry fait toujours référence en 2020 et qui, pour évaluer de manière opérationnelle, demande à être décomposée en plusieurs dimensions : l'efficacité, l'efficience, et l'équité.

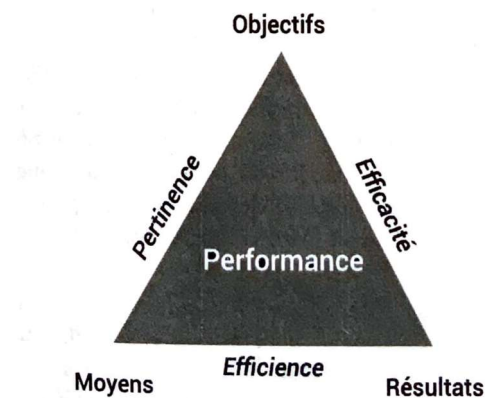


Figure 6 – Le triangle de la performance (P. Gilbert, 1980).

Dans une démarche d'évaluation de projet, l'efficacité est la capacité à atteindre les objectifs fixés. Dans l'absolu, peu importent les moyens utilisés, seuls compte le degré d'atteinte des objectifs. Souvent plus adaptée à l'évaluation des systèmes éducatifs, la notion d'efficience concerne un champ plus large, en exprimant le rapport entre ce qui est réalisé et les moyens mis en œuvre qu'ils soient financiers, matériels ou humains. L'équité est le critère qui permet d'estimer la dimension sociale des investissements, la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société. Cette dimension est particulièrement interrogée dans les derniers rapports PISA qui montrent des effets d'inégalités sociales précoces et constantes à l'école. Dominique Odry explique que dès le début de la scolarité les différences liées à l'origine sociale concernent le développement langagier ou cognitif de l'élève mais que l'on constate une baisse progressive de l'influence sociale tout au long de la « carrière » scolaire des élèves, qui se traduit par une autonomie croissante du jeune par rapport à son milieu social par accumulation des acquis scolaires. La mobilité sociale ascendante est un des critères retenus pour la recherche d'équité (quand les élèves nés d'un milieu socio-économique défavorisé atteignent, en tant qu'adultes, un statut social plus élevé que celui de leurs parents, et quand cette mobilité est due au capital scolaire). En France, le lien entre milieu social et performance est parmi l'un des plus élevés des pays de l'OCDE<sup>7</sup>. Les adultes dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur ont 14 fois plus de chance d'être également diplômés de l'enseignement supérieur que ceux issus de parents avec un niveau d'éducation moins élevé. (Odry 2020)

<sup>7</sup> Organisation de coopération et de développement économiques - organisation internationale d'études économiques (130 pays membres)

## Accountability & NCLB

Denis Meuret a beaucoup écrit sur la comparaison entre les systèmes éducatifs anglo-saxons et les autres systèmes éducatifs européens. Nous prendrons donc appui sur ces éléments pour dégager les grandes tendances des différents modèles d'accountability et sa mise en œuvre aux Etats Unis.

Pour compléter la définition d'accountability donnée en introduction, faisons référence à la signification morale et politique donnée par Régis Malet et Vincent Dupriez qui renvoie à l'obligation des administrations publiques de rendre des comptes aux entités démocratiques auxquelles elles sont adossées avec un principe qui s'inscrit dans un rapport politique entre le champ scolaire et la société qui l'entoure et qui oscille entre des logiques de marché rendant compte aux consommateurs et des logiques managériales centrées sur la contractualisation et la recherche de performances. (Malet Dupriez 2010)

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il paraît intéressant de s'emparer de la comparaison que Denis Meuret met en œuvre en introduction de son ouvrage "Gouverner l'école". Ainsi, il compare le récit durkheimien dans lequel s'ancre le système Français et celui de Dewey dans lequel s'ancre le système des États Unis. Il explique que Durkheim "donne pour but à l'éducation la formation de l'esprit et l'acquisition de l'autodiscipline par la distribution magistrale d'un savoir conçu comme la compréhension de lois dans une école coupée des influences délétères du monde, tandis que Dewey donne pour but à l'éducation d'accroître la capacité d'agir dans le monde, il conçoit le savoir comme réponse à des questions et l'enseignement comme une aide à apprendre, comme appuyé sur l'expérience des élèves et leur intérêt dans une école ouverte sur le monde. (Meuret 2018)

Historiquement, les Etats Unis ont lancé un message politique majeur dès 1983 : le niveau de compétences dans les disciplines fondamentales devait alors s'améliorer d'urgence. Cette époque a engagé le pays dans une frénésie réformatrice.

La première vague de réformes a privilégié la définition plus précise de ce que les élèves devaient apprendre, un allongement de la durée du temps scolaire, une amélioration du salaire des enseignants ainsi que du niveau d'émergence, de leur accréditation. La seconde phase a privilégié l'autonomie des établissements scolaires : la bureaucratie éducative fut mise en accusation. Puis la troisième vague, au début de années 90, quand sont apparues des formes radicales et assez frustrées d'incitation, certaines positives (récompenses aux écoles efficaces), d'autres négatives (sanctions pour les écoles inefficaces) (Meuret 2007)

Cette frénésie fut l'objet de controverses assez vives.

Les premières réactions, de chercheurs en éducation en particulier, furent d'une violence évoquant plus les controverses françaises entre républicains et pédagogues que les débats académiques. Mc Neil (2000) écrivant contre le dispositif mis en place au Texas dans les années 1990, en est un exemple : la régulation par les résultats signifierait qu'on renonce à tout enseignement authentique au profit de compétences mécaniques, que les élèves faibles et pauvres seront sacrifiés sur l'autel de la performance chiffrée, etc. (Meuret 2012)

Plus tard se répandront d'autres systèmes globaux de régulation associant mise en oeuvre d'objectifs précis, mesure de leur atteinte, suivi d'une aide ou d'une pression suivant le positionnement dans les résultats. Denis Meuret, explique que ce dispositif est moins invasif que celui de l'inspection individuelle et traditionnelle. De plus, il a permis de mesurer que les écarts de performances entre groupes ethniques ou sociaux avaient fortement diminué après la mise en oeuvre d'une régulation par les résultats. Le gouvernement britannique soutient que le mécanisme d'accountability permet de mieux mesurer les écarts entre forts et faibles et sert d'abord les intérêts des élèves les plus marginalisés.

Les recherches déjà anciennes montrent qu'accroître l'autonomie des établissements scolaires ne suffit pas à soi seul à accroître leur efficacité. Pour cette raison, d'ailleurs, des pays qui avaient d'abord joué cette carte, à une époque où la "bureaucratie" était vue comme le principal obstacle à la mobilisation des acteurs (Royaume-Uni et États-Unis en particulier), ont encadré ensuite cette autonomie par la régulation par les résultats. (Meuret 2018)

Il introduit donc la loi No Child Left Behind comme se traduisant par l'extension d'un système global de régulation par les résultats à l'ensemble des établissements scolaires du premier et second degré du pays. Cette loi, votée en 2001, accompagnée d'une hausse des crédits pour l'éducation compensatoire, "oblige les États à améliorer la formation des enseignants, à mettre en place des programmes d'apprentissage de la lecture aux parents, des cours du soir et des écoles d'été. Des subventions sont accordées aux États qui mettent en oeuvre des modes d'enseignement de la lecture fondés sur les résultats de recherches expérimentales. Mais les dispositions les plus nouvelles portent sur la régulation par les résultats." (Meuret 2007)

Sa double originalité est :

- De viser non seulement l'efficacité moyenne, mais aussi l'égalité entre groupes sociaux et ethniques ;
- De combiner aide et pression à l'égard des établissements scolaires.

Plus précisément, la loi requiert :

- Que chaque État élabore des standards ;
- Que les élèves, du CE2 à la quatrième, passent chaque année des épreuves, alignées sur ces standards, dans les disciplines de base : à partir de 2005-2006 en lecture et maths, à partir de 2008 en sciences ;

- Que les résultats de ces épreuves soient publics ;
- Que tous les élèves de tous les groupes sociaux ou ethniques aient atteint en 2014 un niveau satisfaisant dans ces disciplines.

Chaque établissement doit donc enregistrer chaque année, pour chacun de ces groupes d'élèves, des progrès déterminés selon la méthode indiquée. Si, dans une école, les élèves (même ceux d'un seul des groupes sociaux) ne font pas des progrès adéquats, l'école reçoit une aide (ressources supplémentaires, formation, assistance technique dont la loi précise qu'elle doit être « fondée sur des recherches scientifiques »). Mais, si c'est le cas pendant deux années de suite, elle est désignée comme une école en besoin d'amélioration. Dans ce cas, l'aide continue, mais l'école et le district doivent s'accorder sur un plan d'amélioration. En outre, les parents reçoivent un « droit de fuite » : ils peuvent s'affranchir de la carte scolaire et envoyer leurs enfants dans une autre école publique qui ne soit pas en besoin d'amélioration. Le district doit payer le transport, et les enfants les plus pauvres ont priorité s'il est impossible d'offrir ce choix à tous. Si une école en besoin d'amélioration obtient des résultats satisfaisants aux évaluations deux ans de suite, elle retrouve le statut normal. (Meuret 2007)

Cette loi stipule encore :

- Si l'école échoue un an de plus, elle doit mettre gratuitement à la disposition de ses élèves les plus faibles des cours supplémentaires proposés par un organisme (privé ou public), approuvé par l'État;
- Si, au bout de quatre ans, l'école échoue encore, le district doit prendre des mesures, comme remplacer une partie de son personnel, revoir son programme d'études, remplacer son directeur et augmenter la durée journalière et annuelle de la scolarité ;
- Au bout de cinq années d'échec, l'école doit se transformer fortement. Elle peut être prise en charge directement par l'Etat, devoir remplacer une part significative de son personnel, être convertie en Charter School et donc destinée à disparaître si elle n'améliore pas ses résultats ;
- Si trop d'établissements d'un district sont en difficulté, ce district lui-même doit fournir un plan d'amélioration et peut être mis sous tutelle de l'État.

En France, la régulation s'opère surtout par les processus : l'administration élabore des processus que les établissements doivent ou peuvent mettre en œuvre. Les dispositifs relevant de la régulation par les résultats sont plus partiels que ceux des États-Unis : évaluations en l'absence d'incitations, initiatives très localisées, propositions non suivies d'effets. Plus précisément, il est intéressant d'observer que la technicité est là et qu'elle s'est développée plus rapidement qu'aux États-Unis, mais que «la volonté politique, qui aurait transformé des outils d'évaluation en procédures de régulation, n'a pas suivi».

En France, la régulation par les résultats se heurte à une sorte de plafond de verre qui résiste victorieusement à des assauts pourtant menés par une part importante de l'administration intermédiaire et de la technocratie, et soutenue par une partie des chercheurs en éducation. (Meuret 2007)

Pourtant, les fondements législatifs sont là pour engendrer en France aussi des démarches d'accountability et de performance dans une logique de pilotage des administrations visant à améliorer l'efficacité de la dépense publique. La performance est alors définie comme la capacité à atteindre des objectifs exprimés en termes d'efficacité socio-économique, de qualité des services rendus ou d'efficience de la gestion et elle est inscrite dans la loi.

La loi organique de 2001 relative aux lois de finances (LOLF) renforce les pouvoirs du Parlement en matière budgétaire et financière, avec l'objectif de réformer la gestion publique pour l'orienter vers une politique de résultats et d'efficacité. Depuis 2006, le budget de la France est structuré en missions, parfois interministérielles, qui se déclinent en programmes regroupant un ensemble cohérent d'actions, le gestionnaire pouvant redéployer librement ses dépenses. L'élaboration des programmes, de même que la formulation des objectifs et des indicateurs de résultats, relève d'un travail propre à chaque ministère. Si la LOLF accorde aux gestionnaires une plus grande liberté dans l'utilisation des moyens qui leur sont alloués, ils doivent en contrepartie rendre davantage compte des résultats obtenus, chaque programme devant être pourvu d'objectifs précis assortis d'indicateurs de performance. Les parlements sont ainsi en mesure d'apprécier l'efficacité de la dépense au regard des objectifs affichés. (Odry 2020)

De nombreux rapports recommandent d'implanter une régulation par les résultats mais ces propositions font rarement l'objet d'une suite. "Même des recteurs respectés ne peuvent faire en sorte que ces procédures soient mises en œuvre dans leur académie." Exemple de L Demailly (Lille)

Tout se passe comme si l'administration, ne pouvant plus gouverner par les normes et n'osant pas gouverner par les résultats, ne s'autorisait plus qu'une attitude d'analyste ou de conseiller. Par ailleurs, il semble que les établissements n'utilisent même pas, à usage interne, le miroir qui leur est tendu par les indicateurs mis à leur disposition.

En revanche, à la lecture du rapport de l'IGEN, le système éducatif semble avoir réussi à créer une culture commune d'encadrement. Cependant, cette culture n'est pas partagée par les enseignants. Aux Etats Unis, même les enseignants qui construisent leur identité hors de l'accountability savent très bien en quoi elle consiste. Ils partagent les mêmes codes. "L'idée même d'accountability leur est profondément naturelle, de sorte qu'ils contestent seulement ses modalités."

Il faut bien persuader les acteurs que ce n'est pas eux qui sont évalués personnellement mais l'organisation, écrit l'Inspection. Exact, en apparence. Et pourtant, comment persuader un acteur de changer ses pratiques après une évaluation de son école si l'on a soigneusement indiqué qu'il n'était en aucune façon responsable des effets que celle-ci produisait ? Comment à la fois dire aux



enseignants qu'ils sont une équipe et que les résultats du travail de l'équipe n'ont rien à voir avec celui de chacun de ses membres ? (Meuret 2007)

La mise en place précoce de la loi NCLB a mis en évidence un problème : les objectifs sont trop ambitieux et la proportion d'écoles « en besoin d'amélioration » est donc trop élevée. Cela impose beaucoup de traitement et sur certains territoires, l'ensemble des écoles sont concernées et cela n'a donc pas les effets de libre marché escomptés.

“L'argumentation contre la régulation par les résultats s'exprime en France sous trois rubriques : l'impossibilité, les risques, la trahison.” Impossibilité, par la lenteur du temps éducatif face à un “idéalisme administratif”. Risques car tous les moyens sont bons pour atteindre les objectifs et la dérive vers des solutions superficielles est sous-jacente. Trahison par une logique économique qui est contraire à la logique éducative. Dans la comparaison de Meuret, là où les critiques français mobilisent le rejet de la régulation administrative par les résultats, les américains mobilisent le rejet de la bureaucratie.

“Quelque chose de l'ordre de la honte.” Quelque chose résiste, et résiste à un point tel qu'on ne peut même accuser aucun syndicat de l'avoir empêché. La résistance opère en amont, fait qu'aucun politique ne prend le risque de proposer réellement les politiques même les moins susceptibles de prêter le flanc à l'accusation mortelle de «libéralisme», comme l'inspection systématique des établissements en difficulté par des inspecteurs et par des collègues. Trois éléments de notre modèle semblent pertinents pour l'expliquer : le statut de l'erreur chez les enseignants, la relation aux changements et le rôle de l'école dans l'institution de la société. [...]

Une majorité d'Américains est d'accord avec l'idée que rendre public le résultat des tests est une bonne façon de responsabiliser les écoles, et d'accord pour que les principaux soient renvoyés si leur école a échoué à atteindre certains objectifs, pour que des écoles qui n'arrivent pas à atteindre les standards soient fermées. Ce n'est pas le cas des Français : le même modèle qui fait que les enseignants ne trouvent pas légitime qu'on leur demande des comptes fait évidemment que les usagers ne se sentent pas légitimes à en demander, et qu'aucun candidat à aucune élection ne la met à son programme. (Meuret 2007)

Une approche pragmatique devrait donc inciter à implanter une régulation de ce type, orientée vers l'amélioration des performances des élèves défavorisés et des élèves les plus faibles (par exemple, en s'intéressant au progrès des élèves vers le socle commun, socle dont, sauf erreur, il n'est plus beaucoup question). Ceci est d'autant plus vrai qu'on a pu montrer que l'augmentation spectaculaire des inégalités sociales de performances en maths de PISA 2003 à PISA 2012 était due à des facteurs internes, à ce qui se passe dans les établissements et les classes, davantage qu'à des facteurs externes, autrement dit que cette augmentation était moins due à un creusement des inégalités sociales affectant les principaux facteurs de la réussite scolaire (comme le nombre de livres à la maison ou le niveau d'éducation de la mère) qu'à ce que l'école transforme davantage aujourd'hui qu'hier ces inégalités-là en



inégalités sociales d'apprentissage. Or, la mise en œuvre d'une telle régulation ne semble pas être à l'agenda, peut-être par une prudence –autre forme de pragmatisme –, que peuvent d'ailleurs expliquer les réactions étonnamment violentes qui accueillent ce qui pourrait un tant soit peu s'en approcher, comme les évaluations nationales. (Meuret 2018)

Christian Maroy et Anne Lise Voisin parlent aujourd'hui de "new accountability" pour deux raisons : d'une part, l'objet de la reddition de comptes s'élargit aux résultats de l'action et ne se limite plus à sa légalité, à ses moyens ou ses orientations ; d'autre part, la reddition de compte s'opère maintenant pour une diversité d'acteurs, du local au national. Ils proposent également une typologie de ces nouvelles politiques d'accountability qui repose sur quatre dimensions : le caractère plus ou moins fort de l'alignement des différents outils de régulation entre eux et entre les différents paliers du système éducatif ; la "force" ou l'importance des conséquences associées aux dispositifs et la nature des médiations ou des dispositifs sur lesquels s'appuie l'action de régulation.

Ils présentent quatre type de logiques sous-tendant les politiques d'accountability :

Tableau 1 : Quatre logiques de régulation par les résultats

	Reddition de comptes « dure »	Reddition de comptes néo-bureaucratique sur les résultats	Reddition de comptes et responsabilisation « réflexives »	Responsabilisation « douce »
Enjeux	Forts	Modérés à faibles	Forts à modérés	Modérés à faibles
Alignement (outils et paliers d'action)	Fort	Fort	Fort	Faible à modéré
Conception de l'acteur	Utilitariste	Utilitariste	Réflexif	Réflexif
Médiation et point d'appui central de l'action de régulation	Dispositifs externes (information, évaluation contrôle surtout, soutien si problème)	Dispositifs externes (information, évaluation contrôle et soutien)	Dispositifs externes (information, évaluation contrôle et soutien) et dispositions internes des acteurs	Dispositions et intériorité de l'acteur ; dispositifs d'évaluation et de soutien
Dosage reddition de comptes/ responsabilisation	Accent sur la reddition de comptes	Accent sur la reddition de comptes	Accent sur la responsabilisation	Accent sur la responsabilisation
Exemples	Texas, Angleterre	Québec	Ontario, Ecosse,	Belgique, France

- Une logique d'accountability "dure" par ses conséquences, alignant fortement les instruments, reposant sur une conception de l'acteur utilitariste, et présupposant que l'action de régulation doit passer par des dispositifs externes aux acteurs (système d'information et d'évaluation très développé sur les performances ; système de contrôle pour tous ; soutien et contrôle pour les acteurs défaillants) : cas de l'Angleterre.

- Une logique d'accountability néo-bureaucratique qui repose sur une conception de l'acteur utilitariste et valorise une régulation s'appuyant sur un alignement fort des outils entre eux et entre les différents paliers d'action. Les dispositifs externes prennent la forme de dispositifs de contrôle et d'évaluation des résultats de l'action. L'accent est mis sur la reddition de comptes au palier supérieur et les conséquences sont modérées à faibles, dans la mesure où cet alignement étroit favorise par ailleurs des procédures susceptibles de favoriser le découplage : cas du Québec.
- Une logique d'accountability qualifiée de "réflexive" : les conséquences restent fortes [...], de même que l'alignement entre instruments et paliers reste étroit. Dans le même temps, par rapport aux premières logiques, la conception de l'acteur se veut davantage celle d'un acteur réflexif et l'action de la régulation politique ne passe plus seulement par des dispositifs externes mais mobilisent aussi leurs engagements et dispositions internes. Cette logique repose ainsi sur divers dispositifs de cadrage des finalités ou moyens de l'action (standards curriculaires, d'évaluation, de compétences), mais aussi sur des dispositifs sophistiqués de production de données et d'évaluation des processus et résultats de l'action ; les dispositifs d'inspection et de contrôle restent forts, mais sont accompagnés de dispositifs de soutien développés. Dans le même temps, les dispositions cognitives et normatives "internes aux acteurs" sont fortement mobilisées dans des processus "d'auto-évaluation" qui ne portent plus seulement sur les résultats de l'action, mais aussi sur les processus de changement, d'apprentissage et d'amélioration des résultats : cas de l'Ecosse.
- Enfin, une logique "douce" repose d'abord sur des conséquences matérielles ou sociales faibles de la reddition de comptes par rapport aux résultats, pour les individus ou les organisations locales. De plus l'alignement entre outils et standards est plus lâche, tant entre les niveaux d'action qu'entre les outils eux-mêmes. Si cette situation prévaut, c'est que la théorie de la régulation repose sur une conception d'un acteur local, réflexif, socialement (par son éthos, sa formation, sa socialisation professionnelle) enclin à améliorer ses pratiques dans le sens attendu par les autorités éducatives. Si la régulation opère par la mobilisation de dispositifs externes aux acteurs par rapport aux visées attendues, elle repose bien davantage encore sur la disposition des acteurs scolaires locaux à s'engager dans une réflexivité et un processus d'amélioration ou de changement des pratiques locales (pédagogiques ou organisationnelles) : cas de la Belgique francophone et de la France.

C'est cette similitude des deux systèmes français et belge francophone, déjà pressentie dans l'étude de leur histoire, qui m'a poussé à les comparer en essayant de comprendre les raisons les amenant à cette forme d'accountability tout en en appréhendant le positionnement du corps inspectoral dans ce paysage.

### Standards & évaluation des élèves

Dans de nombreux pays, l'enjeu principal de l'évaluation externe est de réguler les pratiques enseignantes au service de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Cet objectif repose

sur l'idée d'un processus réflexif au travers duquel les résultats de l'évaluation externe constituent le feed-back permettant à l'acteur de terrain d'orienter sa pratique en conséquence. Nous avons déjà évoqué ces standards à destination des élèves, notamment à travers le phénomène d'accountability dure, leur utilisation également à des fins politiques et l'émergence du "teaching to the test" soulignant la tendance à l'alignement de l'enseignement sur les exigences des évaluations standardisées.

Esteban Rozenwajn explicite que, confrontés aux épreuves externes, les enseignants auraient ainsi tendance à planifier des séquences d'enseignement en fonction du contenu de l'épreuve, à réduire le temps attribué aux matières non couvertes par l'épreuve, à mettre en place des périodes spécifiquement dédiées à la préparation aux épreuves ou à l'utilisation de ces dernières comme source d'inspiration pour la conception des exercices en classe et épreuves internes. Il décrit aussi ces pratiques stratégiques désignées comme "fraudes" de différents degrés : diffusion des contenus de l'épreuve avant passation, lecture des réponses à voix haute, mise à l'écart des élèves moins performants, attribution de temps supplémentaire au temps réglementaire, modification des réponses des élèves pendant la correction, retour sur une réponse pendant la passation, utilisation d'une ancienne version de l'épreuve pour préparer l'élève. Environ la moitié des enseignants admettent commettre des fraudes ou connaissent des collègues qui fraudent, essentiellement aux deuxième et troisième degrés. (Rozenwajn in Dutercq 2017)

En ce qui concerne l'utilisation de l'épreuve à des fins internes, plusieurs études montrent la tendance à mobiliser ou à concevoir du matériel similaire ou identique au contenu de l'épreuve. Valli et Buese (2007) constatent par exemple dans une étude longitudinale que l'achat de manuels scolaires dont le format et la présentation sont similaires aux épreuves standardisées est une pratique courante dans les établissements du Maryland. [...] Il semble que le phénomène ne se cantonne pas aux dispositifs d'évaluation externe à forts enjeux. En ce sens, des entretiens réalisés en Belgique francophone auprès d'enseignants du primaire et du secondaire par Rosenwajn permettent d'établir un constat similaire quant à l'utilisation des épreuves externes à des fins internes. [D'autre part, les évaluations standardisées] semblent moins à même de stimuler l'innovation pédagogique. Parmi les études recensées par Au (2007), la grande majorité de celles qui rapportaient des changements dans les méthodes pédagogiques indiquaient le renforcement d'une pédagogie "traditionnelle" centrée sur la transmission de savoirs de l'enseignant vers l'élève. [...] Plus spécifiquement, Vanhoof, Verhaege et Van Petegem (2012) constatent dans leur étude que rares sont les enseignants en Communauté flamande de Belgique qui mobilisent les résultats pour une réflexion critique à l'égard de leurs pratiques en classe. Dans le même ordre d'idées, Verdière a montré sur la base d'entretiens réalisés en région lilloise que, pour "la quasi-totalité des enseignants [...] rencontrés, [les] indicateurs statistiques permettant l'évaluation des élèves ou des établissements

sont connus, mais ont peu de liens concrets avec leurs pratiques professionnelles” (2013, p. 83). (Rozenwajn Dumay 2016)

Ces différents exemples récoltés montrent bien que l’impact des évaluations externes sur les pratiques des enseignants sur leurs élèves est toute relative, et pas forcément orienté dans le sens envisagé par les précurseurs de ces standards. Avant que leurs résultats puissent constituer un feedback et exercer une influence éventuelle sur les pratiques, il faut qu’ils soient perçus comme tels, que l’enseignant s’estime être en mesure de les modifier. Or, ces résultats constituent potentiellement un feedback relatif à l’identité professionnelle et donc susceptible de porter atteinte à l’image de soi. Cette hypothèse expliquerait le comportement d’un enseignant qui attribuerait les résultats à des causes externes en minimisant sa part de responsabilité, les résultats des élèves constituant une variable particulièrement ambiguë quant à ses causes. (Rozenwajn Dumay 2016) L’environnement professionnel et le leadership du directeur aura son rôle à jouer dans la prise en compte des évaluations par l’enseignant pour orienter sa pratique pédagogique. Quelques fois, un sentiment de réduction d’autonomie renforcera la fuite des enseignants. L’étude réalisée par Rozenwajn et Dumay au sein du système belge francophone, d’accountability douce, montre une faible utilisation des résultats issus des épreuves externes en Belgique francophone. Ils l’expliquent du fait que les enseignants belges francophones ne les perçoivent pas comme un feedback de performances, ce qui limite leur engagement dans un processus réflexif une fois confrontés aux résultats. Ils font l’hypothèse que la diversité du positionnement des enseignants par rapport à cette évaluation pourrait s’expliquer par les relations entre l’intention au changement et le changement effectif dans les pratiques enseignantes. Nous verrons dans la seconde partie de ce mémoire que des éléments s’apparentent à cette observation en France.

Par contre, dans le cadre d’une accountability dure, la réflexivité induite par les résultats étant considérée comme insuffisante à produire les effets désirés, elle s’accompagne de mécanismes de sanctions et/ou récompenses matérielles. Dans les systèmes d’accountability douce, Esteban Rozenwajn estime que les acteurs prônant le recours aux dispositifs d’évaluation externe auraient tendance à leur conférer des qualités dont ils ne disposent pas, ce qui mène à considérer l’évaluation externe comme un “miroir magique” dont le reflet ne serait que la projection de volontés non corroborées par des données théoriques et empiriques. Il l’explique par le fait que les résultats de l’évaluation externe fournissent des indicateurs bien utiles aux acteurs politiques soucieux de préserver leur image publique et que les dispositifs d’évaluation externe présentent l’avantage d’une solution relativement peu coûteuse en comparaison avec d’autres mesures susceptibles d’améliorer la qualité de l’enseignement. (Rozenwajn in Dutercq 2017)

Nous nous interrogerons donc, dans l'analyse de la partie empirique de ce mémoire, sur le positionnement du corps inspectoral par rapport aux conclusions révélées par cette étude.

Le chapitre 6 de l'ouvrage de Christophe Dierendonck traite de l'évaluation en Belgique. Il reprend la singularité de la multiplicité et de la diversité des pratiques avec des évaluations certificatives (en gris) et non certificatives (en blanc, ci-dessous). "Les premières sont liées à l'octroi d'un certificat à un moment donné du cursus de l'élève, quand les secondes ont pour objectif de permettre aux équipes pédagogiques de situer leur action en faisant le point des acquis de leurs élèves en regard des référentiels légaux et de confronter leur niveau d'avancement à celui de l'ensemble des élèves du système éducatif." (Soetewey Demeuse 2014)

S6			Tess	Tess	Tess	Tess	Tess	Tess
S5				Lecture			Lecture	
S4			Sciences		Math.			
S3								
2 <sup>e</sup> com/compl	Lecture-prod. écrit	Math.	CE1D	CE1D	CE1D	CE1D	CE1D	CE1D
			Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Langues	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Langues
2 <sup>e</sup> diff.	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.
			CEB	CEB	CEB	CEB	CEB	CEB
1 <sup>re</sup> diff.			CEB	CEB	CEB	CEB	CEB	CEB
P6	CEB	CEB	CEB	CEB	CEB	CEB	CEB	CEB
				CEB	Langues		CEB	Langues
P5	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.
P4								
P3								
P2	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014

Source : Service général du pilotage du système éducatif (FWB).

Ce tableau permet d'observer la multiplication des évaluations au niveau du système, mais également au niveau de l'élève qui, peut, selon les cohortes, "être évalué jusqu'à 8 fois sur sa scolarité obligatoire". Nous y reviendrons également au cours des entretiens.

## Evaluation des enseignants

Dominique Odry souligne qu'il est difficile, pour la France et beaucoup de pays européens, d'isoler la réflexion sur l'évaluation des enseignants d'un autre terme, celui d'inspection, tant les deux ont été quasi synonymes pendant longtemps.

Pendant longtemps, l'évaluation des enseignants, selon les modalités de l'inspection individuelle, a peu changé. Bien plus qu'une attente d'accompagnement où de conseil, la visite d'inspection était surtout connotée d'avancement de carrière, et parfois même demandée par certains enseignants, car condition indispensable à une augmentation de la note administrative, et par conséquent à celle du salaire. (Odry 2020)

L'évaluation des enseignants se réfère au référentiel des compétences du professeurs des écoles, référentiel métier inscrit autour de 14 compétences (MEN) : Faire partager les valeurs de la République, inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif, connaître les élèves et les processus d'apprentissage, prendre en compte la diversité des élèves, accompagner les élèves dans leur parcours de formation, agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques, maîtriser la langue française à des fins de communication, utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier, intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à son métier, coopérer au sein d'une équipe, contribuer à l'action de la communauté éducative, coopérer avec les parents d'élèves, coopérer avec les partenaires de l'école.

Aujourd'hui, en France, l'inspection individuelle est beaucoup plus considérée comme un processus de ressources humaines, notamment avec la mise en œuvre des protocoles Parcours Professionnel Carrière et Rémunération (PPCR) qui centralise ces inspections individuelles autour de seulement trois rendez-vous de carrière dans la vie professionnelle d'un enseignant. Elles n'ont vocation à un avancement de carrière qu'à certains échelons ciblés. Les rendez-vous de carrière s'intéressent alors plus particulièrement au métier, aux gestes professionnels mis en œuvre mais également au développement professionnel continu, terminologie récente qui prévoit une formation tout au long de la vie, la constitution de collectifs apprenants intercatégoriels et la consolidation d'une relation de proximité entre l'institution Education Nationale et l'université (CNESCO 2020). Cela n'empêche pas d'autres inspections individuelles bien sûr, mais elles auront alors plus une vocation de conseil, de suivi pédagogique auprès des enseignants, notamment sur des sujets ciblés ou dans des contextes particuliers.



Xavier Pons relève trois tensions communes suscitées dans l'expérience d'évaluation des enseignants (Pons Bouvier in Garant 2014)

- Une tension entre la formalisation du jugement inspectoral et la liberté d'appréciation du professionnel en situation.
- Une tension entre l'exercice indépendant d'une profession et la standardisation des tâches.
- Une tension entre la spécialisation des tâches et l'amélioration de la transversalité des approches.

La dernière est particulièrement forte en France, l'évaluation supposant pour les inspecteurs de dépasser leur domaine de spécialité pour adopter une vision d'ensemble, notamment pour le second degré.

### Audit & évaluation d'établissement

En France, la prise en compte de l'effet établissement est arrivée au milieu des années 80.

Auparavant, plusieurs facteurs en censuraient l'hypothèse : la centralisation et la volonté d'homogénéisation du système éducatif, le refus des principaux syndicats enseignants de prendre en compte dans leurs analyses d'autres éléments que la question des moyens financiers, et du nombre d'élèves par classe comme facteurs d'une meilleure réussite scolaire, l'hégémonie des paradigmes en sociologie de l'éducation privilégiant les approches macroscopiques et les théories de la reproduction sociale. Les travaux à dominante qualitative ou ethnologique furent longtemps absents du champ de l'éducation. (Odry 2020)

Un décret de 1990 confie aux inspecteurs territoriaux une même mission d'évaluation des politiques, des unités éducatives et des établissements qui va au-delà du contrôle habituel des personnels et des contenus d'enseignement et qui sera précisée et augmentée sur les différents décrets et circulaires relatifs aux missions du corps inspectoral (note de service du 17 juin 2005, circulaire du 19 mai 2009, circulaire de décembre 2015).

Cette nouvelle mission perturbe considérablement les corps d'inspection. À titre d'exemple, l'Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE) a consacré à ce thème pas moins de quatre numéros de sa revue Administration et éducation entre 1993 et 2005. Les raisons expliquant l'ampleur de ces questionnements professionnels renvoient aussi bien à l'histoire, au mandat et à la spécialisation progressive de chaque corps, qu'à la remise en cause politique du cœur de métier que constitue l'inspection individuelle des personnels par le corps enseignant après 1968 et les décideurs politiques de gauche dans les années 1980. Elles renvoient aussi aux transformations structurelles affectant le système éducatif français qui rendent de plus en plus difficiles le contrôle vertical de conformité et la simple injonction au respect de la norme et qui supposent que les inspecteurs



développent de nouveaux savoir-faire d'animation, de persuasion et de négociation. (Pons Bouvier in Garant 2014)

Plusieurs essais expérimentaux ont eu lieu cette dernière décennie dans certaines académies françaises. Depuis la rentrée 2020, le conseil d'évaluation de l'École récemment installé par le ministre de l'Education Nationale, prévoit un nouveau protocole pour l'évaluation des établissements du second degré sur l'ensemble du territoire national applicable dans un second temps dans les écoles.

Il en est de même en Belgique dans le cadre du décret de 2019 qui prévoit un recentrage de l'inspection sur les missions d'audit. Nous verrons, dans les entretiens comment les inspecteurs français et belges s'en emparent.

### Limites et perspectives

Nous avons déjà évoqué plusieurs limites à l'évaluation dans cette première partie. Il me semble important d'en reprendre quelques-unes pour conclure ce chapitre sur l'évaluation.

Agnes Van Zanten observe les nombreuses fluctuations dans les choix politiques qui n'ont pas permis l'institutionnalisation de l'évaluation. Les débuts de la DEP permirent la réalisation de nombreuses études mais ses prérogatives furent ensuite limitées. En 2000, la coordination des évaluations fut confiée au Haut Conseil d'évaluation de l'école puis à la suite au Haut conseil de l'Education qui n'a pas repris toutes les activités dont celle de production de diagnostics sur les questions de politique éducative. L'inspection générale se trouve actuellement en concurrence avec les autres évaluateurs que sont les magistrats de la cour des comptes qui mène des enquêtes sur certains volets du système éducatif. (van Zanten 2014) Le monde des chercheurs aussi a sa place sur la question. Aujourd'hui le Conseil d'évaluation de l'école reprend le flambeau. Toutefois, jusqu'à ce jour, nous assistons plus à un empilement, une coexistence d'actions d'évaluation de différents acteurs sans qu'elles soient réellement coordonnées.

Quoi qu'il adienne, les évaluations ne constituent pas le principal outil d'étude de l'activité éducative et les sciences humaines et sociales appliquées à l'éducation ne sont pas en mesure de produire des savoirs totalement exhaustifs et neutres. De plus, certains travaux dénoncent aujourd'hui une sociologie de l'éducation devenue sciences au service de l'État. Agnes van Zanten explique le flou autour de la demande politique d'évaluation par l'importance de la composante charismatique dans le système éducatif français : les qualités intellectuelles des responsables sont plus mises en avant que les connaissances auxquelles

ils pourraient faire appel ou le recours à des données précises, à des savoirs faire d'expert du fait d'un phénomène de corporatisme conséquent. (van Zanten 2014)

Il me semble important ici de souligner l'importance de la reprise d'étude dans le cadre de la formation continue qui permettra à nouveau pour ces responsables d'accéder à une expertise étayée dans le domaine de l'évaluation. C'est déjà le cas dans le cadre des formations qui leur sont proposées, mais on observe une pénétration partielle de l'approche scientifique. Agnes van Zanten met également en avant la difficulté du tempo politique impliquant effets d'annonce et utilisation des résultats à court terme.

Nous avons vu plus haut, dans le paragraphe dédié aux standards, les réticences possibles de la part des enseignants. Il en est de même pour l'administration qui préfère aussi la valorisation de l'expérience, pensant par une "science étatique", à la rationalisation de l'action publique.

Toutefois une perspective d'ampleur est reliée au nouveau dynamisme des évaluations d'établissements : elle favorise des formes nouvelles de participation et d'exercice de l'autorité. L'évaluation devient alors un outil porteur d'apprentissage collectif, au service du partage des connaissances pour engager l'engagement des acteurs, favoriser la négociation et la prise de décision et élargir le débat démocratique. A ce titre, nous pouvons trouver les termes rassurant de constitution d'une communauté apprenante dans la mise en œuvre de la nouvelle réforme de l'évaluation.

## E. Le rapport au métier d'inspecteur

Nous avons traité de l'histoire du métier d'inspecteur en France et en Belgique, et abordé la question des évaluations dans plusieurs systèmes éducatifs et dans différents contextes. Avant d'investir la partie empirique du mémoire, je propose de faire un point sur le rapport au métier d'inspecteur face à la tâche évaluative.

Le premier élément saillant, déjà partagé plus haut, est la complexité de la tâche au sein d'un panel de missions de plus en plus diversifiées.

De contrôleurs au service de l'État centralisateur, les inspecteurs sont devenus les cadres polymorphes d'un système où le partage des compétences et du pouvoir de décision, et donc du pilotage, s'est profondément complexifié. (Odry 2020)

Nous avons également évoqué la limite liée au manque de rigueur scientifique dans certaines tâches, liée notamment au parcours professionnel corporatiste d'un inspecteur.

Chaque inspecteur observe en fonction de ses sensibilités, de ses dadas mêmes et à chaque nouvel inspecteur les enseignants savent ce qu'il convient de lui montrer, car la rumeur, ses origines, ses propos ont conduit à percevoir les domaines qui l'intéressent. (Develay 2013)

Pons et Bouvier observent la tension plus ou moins palpable entre la tâche évaluative et l'identité professionnelle que se forge un inspecteur.

L'évaluation externe des écoles induit et véhicule une représentation du fonctionnement souhaitable du système éducatif et de la place que doivent y occuper les inspecteurs qui entre plus ou moins en tension avec la façon dont ceux-ci définissent leur identité professionnelle. Les pratiques d'évaluation des inspecteurs peuvent donc être comprises comme le résultat d'un compromis plus ou moins durable et cohérent entre les impératifs de changement induits par l'adoption d'une mission d'évaluation et les impératifs professionnels de préservation des savoirs, savoir-faire et compétences au fondement de leur métier. (Pons 2017)

Pour renforcer cette approche ethnographique du métier et sa qualification corporatiste, Lise Demailly identifie une forte convergence d'un pays européen à l'autre dans les tensions du métier d'évaluateur. Elle observe d'abord une tension entre contrôle et intéressement chez les cadres de proximité qui présentent des caractéristiques communes : expériences positives et bien vécues d'enseignants, intérêt vif pour la pédagogie, démarche de formation et de développement professionnel, voire de mobilité professionnelle.

Ils constituent bien une élite professionnelle au sein du corps enseignant, élite qui peut à la fois se réclamer de l'expérience du terrain des professeurs, mais aussi s'en détacher. Ils doivent dans leur travail maintenir l'équilibre entre l'instauration d'un rapport d'intéressement et un souci d'évaluation, qui ne mette pas en péril l'enrôlement des acteurs de base. Leur travail est bien apprécié par leurs pairs dès lors qu'ils ne construisent pas une distance techniciste à la pratique pédagogique quotidienne. (Demailly 2006)

Elle identifie une seconde tension qui fait hésiter les inspecteurs entre un statut symbolique d'expert et un statut d'animateur. La position de l'expert, notamment lorsqu'il intervient auprès d'un établissement, voire dans le cadre de l'évaluation externe d'un établissement qui n'est pas sous sa responsabilité, lui permet de ne pas avoir à assumer avec les terrains des relations de travail dans la longue durée et de pouvoir plus facilement tenir le discours de l'efficacité, de l'objectivité, du changement. Mais, il risque de faire des préconisations manquant de prise réelle sur la réalité. L'animateur de terrain aura plus de difficulté à assumer dans la longue durée son rôle mais pourra s'appuyer sur sa connaissance des enjeux, des habitudes, de l'historique, pour identifier des stratégies et des possibilités d'évolution ou d'alliance.

L'Inspecteur de l'Education Nationale chargé de circonscription oscille bien entre ces deux postures suivant le territoire qu'il a en responsabilité. (Demailly 2006)

Caroline Letor et Michèle Garant font la distinction entre la posture d'encadrement et de leadership qui renvoient cependant toutes deux à des actions d'orientation, de régulation et de coordination. Elles se réfèrent à une influence exercée par certains acteurs sur d'autres acteurs afin d'atteindre des objectifs fixés pour une organisation impliquant une dimension interpersonnelle importante. Le leadership comporte davantage l'idée d'initiative, de vision et de conception d'un projet qui sera habité et conduit par celui qui l'a généré quand l'encadrement s'exerce davantage en référence à la mise en œuvre d'un projet déjà défini. (Letor in Garant 2014)

Dans le même ouvrage, Laëtitia Progin s'intéresse à deux conceptions différentes du leadership pédagogique, appliquées dans le cadre des directions d'école en Suisse. Néanmoins, le parallèle peut être fait avec le leadership du métier d'inspecteur en France :

- Pour les uns, il s'agit d'identifier les difficultés d'apprentissage des élèves et de mettre en place des mesures de soutien, par le biais de devoirs surveillés ou par des heures d'appui. Le leadership pédagogique se limite dans une large mesure à externaliser le problème d'apprentissage de l'élève vers une tierce personne (l'enseignant de soutien ou d'appui).

Le transfert vers le métier d'inspecteur est possible pour des inspecteurs qui pourraient avoir tendance à envisager des solutions via des dispositifs externes à l'école répondant à un diagnostic réalisé.

- Pour les autres, exercer du leadership pédagogique consiste davantage à intervenir auprès des enseignants titulaires, en les incitant à renforcer les démarches de différenciation au sein de leur classe. (Progin in Garant 2014)

Dans ce cas, l'inspecteur agirait plutôt via la formation continue et la recherche de solutions en interne. A travers ce positionnement entre plusieurs postures de leadership, nous percevons qu'une diversité de profils d'inspecteurs peuvent être déclinés.

Christian Maroy, dans *Ecole Régulations et Marché* décrit ainsi plusieurs profils d'inspecteurs. Son étude s'intéresse aux convergences européennes dans le renforcement des régulations intermédiaires, notamment en Belgique et en France. Il inscrit ce renforcement quel que soit la situation : d'une situation centralisée qui se déconcentre à une situation très décentralisée qui cherche à s'uniformiser, notamment dans la perspective post-bureaucratique (ou néo-bureaucratique - voir exemple du Québec plus haut), forme en devenir mais en filiation avec les formes bureaucratiques : valorisation des résultats plus que la conformité à la règle, assouplissement du découpage fonctionnel et hiérarchique en structure horizontale,

hybridations hiérarchiques et professionnelles, coordination plus que contrôle de conformité. Il observe ainsi des agents de régulation dont le nombre augmente et le statut se diversifie ; et qui ont des marges de manœuvre, expliquant l'effet de régulation relativement fragmenté par des relations de pouvoir et d'autonomie et des "processus informels voire clandestins". Leur travail oscille entre une logique d'enrôlement et une logique de contrôle.

Il caractérise leur expertise à travers "des capacités politiques et stratégiques, [...] des capacités pédagogiques portant sur la relation maître élève, des savoirs d'action administratifs et des capacités à coordonner l'action". (Maroy 2006) Ces composantes peuvent être entremêlées comme c'est le cas en Angleterre, cloisonnées en France, peu intégrées en Belgique du fait du cloisonnement entre l'administratif et le pédagogique. Elles pourront être intégrées suivant les contextes locaux, et notamment en lien avec un facteur important : celui de la conflictualité. En effet, chaque action participe à la légitimation des autres dans une ambiance de coexistence pacifique, voire de coopération courtoise, ou à l'inverse, de tension plus forte avec des acteurs qui tendent à se délégitimer les uns et les autres. Les éthos professionnels, déjà évoqués, jouent là un rôle puissant de filtre, d'interprétation face à l'injonction hiérarchique qui peut aller vers un volontarisme ou à l'inverse vers l'inertie. Christian Maroy relève ainsi cinq types d'éthos rencontrés : l'humanisme, l'attachement à la règle ou à la loi comme garantie d'équité et de rationalité, l'élitisme, la démocratisation des positions envers une lutte aux valeurs citoyennes, et le modernisme organisationnel promouvant la gestion des moyens et l'accountability.

Ces éthos sont conditionnés par l'outillage professionnel (évaluations, tableaux de bord, indicateurs) moins poussé en Belgique qu'en France, quoique cela évolue suite au décret de 2019 en FWB, la sous-traitance et la réflexivité permise par la concertation entre cadres de proximité, par les formations qui participent à la création d'une culture commune de l'encadrement où "la remise en cause de ses propres pratiques est une exigence qu'on ne saurait imposer aux autres sans se l'imposer à soi-même". La relation aux acteurs des écoles et des établissements "n'est pas seulement médiatisée par des outils mais aussi par le caractère personnalisé que les cadres de proximité parviennent ou non à donner à l'échange". Christian Maroy dégage trois professionnalités spécifiques dans la régulation intermédiaire : "l'agent de régulation de proximité" présent partout sauf en Hongrie, "l'agent de régulation politisé" assumant des tâches de direction et "l'expert consultant agent rationalisateur". (Maroy 2006)

- Le premier correspond à la description de Lise Demailly d'une élite professionnelle caractérisée par une identité positive, impliquée, mobilisée, porteuse de nouvelles normes pédagogiques mais connaissant des tensions dans son rapport aux enseignants.

- Le second est marqué politiquement en perdant un peu de sa neutralité ; mais il a le sens de l'intérêt général et "inscrit les problèmes éducatifs dans un contexte social plus large". Il s'inscrit autour de tâches de direction dans de nombreuses réunions et organise son travail autour d'un "management logistique et budgétaire", d'une politique orientée vers la "stratégie future, la vision de l'évolution du système" et d'une gestion des "urgences graves".
- Le troisième a un statut d'expert indépendant et se situe à l'extérieur. Sa trajectoire a pu suivre une autre voie que celle de l'enseignement. Il défend particulièrement les concepts de qualité, d'efficacité, d'objectivité, "justifiant ainsi sa position indépendante et son "extériorité" par rapport aux situations". Contrairement au premier, il est plutôt mal perçu des acteurs du terrain, mais il est reconnu par ses cadres supérieurs. (Maroy 2006)

Christian Maroy confirme la montée globale d'une rhétorique managériale, en affinité avec les formes post-bureaucratiques inspirée des théories du nouveau management public. Le lexique employé est singulier : objectif, projet, évaluation, auto-évaluation, accompagnement, pilotage ... pilotage par l'évaluation. Dans sa comparaison, il observe deux fonctionnements académiques du système français : A Lille, des formes post bureaucratiques s'articulent avec des outils bureaucratiques plus anciens. En plus du développement de l'évaluation sous toute ses formes, des mesures d'accompagnement et de formation, l'académie développe différents dispositifs de coordination horizontale (collectifs multi catégoriels, organisations matricielles...) avec de nombreux outils à disposition et partagé y compris pour le soutien à l'auto-évaluation institutionnelle. Ils visent la promotion de la réflexivité, de la publicité de l'action et de ses résultats notamment par la construction d'espaces de dialogue entre acteurs. A Créteil, il observe la continuité d'un découpage fonctionnel et hiérarchique, typiquement bureaucratique, opposant au sein de l'administration déconcentrée les fonctions politiques aux fonctions administratives. Mais à travers l'engagement de certains inspecteurs d'académie dans la relation de concertation avec les collectivités territoriales, même s'il s'agit plus de relations d'enrôlement que de relations de coopérations horizontales ouvertes, il perçoit une évolution très progressive vers un modèle post bureaucratique. En Belgique francophone, l'organisation communautaire ou en réseau relève plus d'une logique pré-bureaucratique que post-bureaucratique avec des cloisonnements fonctionnels distinguant services politiques, administratifs et pédagogiques, aujourd'hui mis en exergue à travers les dernières réformes et la création de nouveaux métiers spécifiques de la régulation intermédiaire. Cependant, la culture de l'ajustement est très présente en Belgique avec de "nombreux consensus où chacun peut affirmer un point de vue différent, à condition de tout engager pour assurer, au final, la recherche de solutions pratiques".

Le rapport de l'inspection générale sur les missions et les activités des Inspecteurs de l'Education Nationale en France (MEN, 2004) souligne le fait que ces derniers sont trop souvent confrontés à des choix difficiles ou à des dilemmes en matière de priorités et que "leur grande marge d'autonomie pouvait générer de la frustration voire de la culpabilité".

Lydia Deret, Inspectrice de l'Education Nationale premier degré (IEN), dans *Des professionnalités sous tension* décrit les tensions qui peuvent traverser la profession d'IEN et leur lien avec l'identité et les compétences. (Deret 2015)

- Tension entre évaluation et formation : "il y a dans l'inspection un aspect formatif qui n'est pas toujours facile à mobiliser, ne serait-ce que par la durée et l'espacement des visites". De plus, si l'enseignant est en attente de conseils, ce moment est plus perçu comme une occasion d'avancement de carrière que comme un temps de transformation professionnelle. Chercher à tenir "un bilan sommatif débouchant sur une logique de contrôle et de déroulement de carrière, et une fonction de régulation formative visant une amélioration des compétences de l'individu" "au sein d'un acte unique et isolé est un véritable exercice d'équilibriste", il s'agit donc d'"inscrire l'évaluation au sein d'un processus de formation plus large, passant forcément par un partage de cette évaluation" : "rendre lisible ce qui se joue dans l'inspection, s'accorder sur les enjeux, être explicite, sortir de l'opacité sont, je le crois, des pistes de réflexion allant dans le sens d'une culture partagée de l'évaluation". Lydia Deret y voit l'importance de la cohérence entre formation et évaluation là où il n'y a parfois que cohabitation. Nous pourrions ajouter les perspectives évidentes vers le développement professionnel continu et la cohérence avec les plans de formation.
- Tension entre logique d'un pilotage par les résultats et logique d'observation des pratiques (toujours très présente dans l'acte d'inspection) : "Une centration exclusive sur les résultats, me semble tout aussi inefficace qu'une centration exclusive sur les pratiques." Cependant, "seule une observation en classe peut véritablement témoigner de la compétence des enseignants" : "il y a du côté des pratiques, des éléments de réponse, des pistes à creuser pour que des progrès puissent se réaliser". Le diagnostic partagé des résultats devient alors "ce qui légitime un besoin de formation, individuel ou collectif, sans pour autant que la compétence des uns ou des autres ne soit remise en cause".
- Tension entre logique individuelle et logique collective : "depuis quelques années, la pratique des évaluations d'écoles se développe, en lien avec l'idée de projet." Lydia Deret place l'inspection comme un élément parmi d'autres dans un processus d'évaluation plus global. "C'est la raison pour laquelle le terme "inspection d'école", encore très souvent employé au cours des échanges, est totalement inapproprié."



“Procéder à une évaluation d'école permet de tenir une certaine continuité, une action plus massée, des échanges plus nombreux ouvrant la voie à un processus plus participatif.” Mais “le rythme des inspections individuelles répond à une logique d'équité de traitement du déroulement de carrière des enseignants et l'évaluation d'école est donc bien souvent loin de coïncider avec le rythme des inspections individuelles.” “Ce passage d'une évaluation très individuelle à une forme d'évaluation plus collective nous ramène au mouvement dialectique formation/évaluation de manière d'autant plus forte que tous les acteurs participent au processus, qu'ils soient inspecteurs, enseignants ou formateurs. L'expérience montre que les évaluations d'écoles réussies, en tous cas pour ce que j'ai pu en voir, reposent en grande partie sur des besoins exprimés par les enseignants eux-mêmes”.

Nous trouvons de nombreux témoignages d'IEN sur la question des singularités de leur métier, notamment sur la question de leur posture, dans l'article “Du professorat à l'inspection : intégrer un nouveau corps dans un nouveau monde, qui interroge les transitions vers un “métier changeant”.

Bien que certains IEN disent percevoir et vivre leurs rapports à la hiérarchie comme un cadre nécessaire à l'expression de leur liberté d'action, les plus anciens considèrent très clairement l'évolution du métier comme une caporalisation des inspecteurs et disent résister bien plus facilement que leurs nouveaux collègues à ce mouvement. [...] Ils ont actuellement le sentiment d'un pouvoir d'action diminué, pris dans des formes d'action, de responsabilisation et de contrôle inédits. Les inspecteurs sont actuellement pris dans une double contrainte difficilement surmontable : être un professionnel autonome fidèle aux ordres.

Loyauté et convictions pédagogiques ont actuellement du mal à coexister. Bien que l'ensemble des IEN partagent cette idée de loyauté, ils l'interprètent différemment : pour les uns, il s'agit de rester loyal à une certaine idée du projet éducatif, animé par un projet “où souffle le vent de l'esprit” ; pour les autres il s'agit de rester au plus près des textes et des points de vue officiels aux accents gestionnaires qu'ils n'ont pas légitimité à interroger. Ils sont soit des humanistes, soit des représentants impersonnels d'une République qui se modernise et qui n'ont “pas d'état d'âme” à avoir dans l'exercice de leurs fonctions. Le corps tout entier des IEN semble ainsi pris dans une transition hybride entre expertise pédagogique et managériale et force symbolique de la raison hiérarchique.

Même si PE et inspecteurs se côtoient dans leurs relations professionnelles, des frontières efficaces se dressent entre inspecteurs et enseignants, constamment réactualisées dans leurs interactions. [...] L'accès au corps des IEN demande aux promus de faire preuve d'un “esprit de corps” et de fermeture qui assure la frontière avec leur ancienne identité. (Starck 2011)

L'exemple du costume est intéressant pour symboliser la posture :

Pour l'IEN le vêtement a les apparences d'un costume dans le double sens du terme. C'est une tenue conventionnelle qui signale ostensiblement l'écart hiérarchique. Mais c'est aussi un déguisement qui ritualise les interactions. Les rapports sont en général convenus et impersonnels, ce qui rompt avec l'aspect plus naturel des tenues et des échanges propres au corps enseignant. Devenir inspecteur, c'est choisir d'endosser un costume, mais aussi accepter d'être habillé par lui. Ce costume est aussi une manière de se dissimuler. "Doit-on renier ce que l'on est pour revêtir le costume de l'IEN, au risque de sombrer dans la schizophrénie ?" (Bridget, IEN). Si le costume trace une barrière entre les acteurs du champ professionnel, il établit ici une frontière entre corps propre et corps professionnel. [La même inspectrice dit] se retrouver "au cœur de ce qu'elle craignait" : "C'est-à-dire, faire appliquer quelque chose que je ne partage qu'à moitié." Devenir IEN ne demande pas seulement aux acteurs d'endosser un costume, étranger jusque-là, mais aussi de parler et se laisser parler par des mots qu'il faut incarner publiquement. Dans cette transition, l'individu est confronté à l'expression d'une nouvelle identité associée à de nouvelles formes "d'usage et de mésusage de soi par soi et par les autres". (Starck 2011)

Une vision du pilotage est abordée par une des inspectrices entretenues :

Pour Béatrice (IEN), articuler "les temps d'entretien après inspection avec le dispositif des animations pédagogiques, le discours de ses conseillers pédagogiques", la mise en cohérence "des actions entre tous ces discours croisés", c'est, "croit-elle", "ce que l'on appelle le pilotage de l'IEN".

Une autre singularité du corps inspectoral en France et en Belgique, est l'importante diversification de leurs missions. Martine Caraglio et Marie Hélène Leloup expriment "la multiplication de missions transversales au niveau départemental ou académique qui génère la constitution de groupes de travail, induit la tenue de nombreuses réunions" avec comme conséquence collatérale d'accaparer une grande partie de leur temps. (Caraglio, Leloup 2016) Elles identifient également une mobilisation dans des micro tâches (type gestions de conflits, suivi enfants à besoins éducatifs particuliers, maires en opposition, sécurité...) et dans des tâches administratives ou logistiques qui laisseraient moins de temps pour la pédagogie ; ainsi que l'accompagnement des réformes vécu quelques fois comme chronophage.

Nous partirons de ce constat de multiplication des tâches et des missions des inspecteurs pour introduire la partie empirique, en essayant de mesurer la place que prennent les missions liées au pilotage par l'évaluation, au sein de la diversité des autres missions des inspecteurs.

## Partie 2 - Recherche empirique - étude comparative France / Belgique

### A. Présentation de la démarche

Comme déjà introduit dans la partie précédente, la réponse à la problématique posée sera recherchée à travers une démarche d'éducation comparée. Régis Malet explicite que les choix en matière de politiques et de dispositifs d'éducation et de formation peuvent aujourd'hui plus encore qu'hier tirer profit des innovations proposées dans d'autres contextes sociaux. À l'heure d'une européanisation, voire d'une mondialisation des problèmes d'éducation, la comparaison apparaît comme un outil pertinent de décentration et d'éclairage des convergences autant que des contrastes dans la façon dont sont investis ici et ailleurs des expériences et des phénomènes éducationnels communs. (Malet 2002)

Pour cela, il me sera nécessaire d'aller chercher des indices dans les deux systèmes comparés : en France, sur une académie, et en Belgique, notamment sur la fédération Wallonie Bruxelles. Une opportunité m'amènera à également aller chercher des informations dans le système flamand.

J'ai choisi de concentrer ma recherche empirique en investiguant la question sur le corps des inspecteurs du premier degré ou de l'enseignement primaire, corps de régulation intermédiaire présent dans les deux systèmes comparés dont le regard porté sur le pilotage par l'évaluation m'intéresse à appréhender dans le cadre de mes perspectives professionnelles.

Je devrai néanmoins porter attention à plusieurs éléments :

Sur la base de cette comparaison et du relatif faible nombre d'apport auquel j'aurai accès, il me faudra veiller à éviter d'entrer dans toute forme de généralisation en consacrant ma réflexion sur les relations entre les phénomènes observés. Dans le cas où l'on se livre à des comparaisons interculturelles ou transnationales avec très peu de cas étudiés, mais de manière très approfondie dans des pays différents, "le risque de l'interprétation des différences en termes de différences nationales y est grand, quand les différences culturelles observées peuvent être liées à des environnements éducatifs récurrents sur un plan transnational." (Malet 2021). Quelques fois, les unités territoriales qui sont choisies pour la comparaison peuvent revêtir des caractères infra nationaux, ce qui pourra être en partie le cas pour la Belgique.

D'autre part, "construire des comparables, c'est d'abord ne pas se leurrer à partir des équivalences fonctionnelles apparentes" (Malet 2008) : ainsi, nous pourrions nous poser la question des "mots valises", en commençant par celui d'évaluation qui n'aura sûrement pas le même sens dans les deux pays. Il faudra éviter un regard ethnocentrique et donner une place à la littéralité propre à l'équivalence sémantique. (Malet 2021) Nous pourrions aussi identifier dans les entretiens l'importance de l'utilisation de ces "mots valises", en interrogeant leur sens suivant les contextes culturels. Le métier d'inspecteur révèle lui-même des variations importantes entre les deux pays.

"Le projet de connaissance comparatiste invite à conférer à la construction de problème (communs) un statut central" (Malet 2008), il s'agira donc également de se détacher de l'aspect purement sémantique pour chercher les problématiques sous-jacentes, pas toujours formulée de façon explicite et qui seront pourtant au cœur de la recherche.

De plus, "si comparer consistait à caractériser les propriétés substantielles de tel ou tel espace culturel pré-délimité, une juxtaposition de totalités quasi-organiques en serait le résultat et la question de la relation et de la différence serait réglée avant même d'être posée (...) ce qui importe bien plus que la caractérisation est l'attention portée aux variations, aux contrastes, à la différence, qui est une façon de travailler sur la relation entre des phénomènes socialement et historiquement situés" (Malet 2021) Il me faudra donc veiller à dépasser la caractérisation, toujours très présente dans les entretiens, pour la reformuler à travers les contrastes perçus dans l'ensemble des informations récoltées.

J'éviterai également toute dérive utilitariste de la comparaison, tendance qui, à l'échelle de l'ensemble des travaux d'éducation comparée menés, est reconnue comme préjudiciable, à sa reconnaissance scientifique en ce qu'elle favorise les "erreurs du comparatisme spontané" (Malet 2002).

Un autre élément à prendre en compte pour ma recherche est le manque de disponibilité des inspecteurs de l'Education Nationale chargé de circonscription et leur accessibilité limitée. Pour pouvoir mettre en œuvre ma démarche empirique, je choisis donc de faire appel à mon réseau, dans l'académie de Poitiers. J'ai donc sollicité la doyenne des Inspecteurs de l'Education Nationale premier degré pour pouvoir faire passer mon enquête afin d'augmenter les chances de réponses. Elle a pu présenter ma démarche lors d'un collège d'IEN au mois de janvier. Cette enquête aura deux enjeux principaux : avoir des informations sur la mise en œuvre des missions des IEN chargés de circonscription sur l'académie mais également pouvoir accéder à des entretiens avec celles et ceux qui l'accepteront. En effet, je souhaite réaliser mes entretiens à l'oral et dans des conditions simultanées, en présentiel ou en

distanciel par des moyens de visioconférence. En effet, des entretiens différés ou à l'écrit ne me permettrait pas d'accéder à certaines informations, ou certaines réponses explicites ou implicites sur le rapport qu'entretiennent les Inspecteurs de l'Education Nationale avec le pilotage par l'évaluation. "Le langage, entendu comme vecteur de mise en mots de son travail, introduit tout à la fois une distance et une présence à l'activité qui rendent possible un accès au travail réel" (Starck 2017). C'est bien dans cette perspective que les entretiens seront situés.

## B. Une enquête sur les missions des inspecteurs primaire

J'ai choisi d'orienter mes enquêtes sur les missions des inspecteurs chargés de circonscription en France et sur des inspecteurs primaire du système de la Fédération Wallonie Bruxelles, avec, pour chaque enquête la référence au texte de loi qui leur est propre. Pour la France, il s'agit du décret de 2015 déjà présenté dans la première partie. Je choisis l'exhaustivité des missions pour comprendre les priorités données et la place, dans celles-ci du pilotage par l'évaluation.

Pour la Belgique, la référence choisie au départ était celle du décret 31929 du 08 mars 2007 car je n'avais pas alors pris connaissance du dernier décret 46239 sorti le 10 janvier 2019. Il n'était pas communiqué sur le site de la fédération Wallonie Bruxelles et les références bibliographiques consultées, malgré leur publication récente pour certaines, n'y faisait pas non plus référence. Je découvrirai son existence que lors du premier entretien avec un inspecteur primaire belge. Cette enquête est donc en partie biaisée, mais elle permet tout de même d'obtenir des informations sur l'importance des missions de pilotage par l'évaluation ou d'évaluation dans le cadre de l'ensemble des missions de l'inspecteur belge définies dans le décret de 2019.

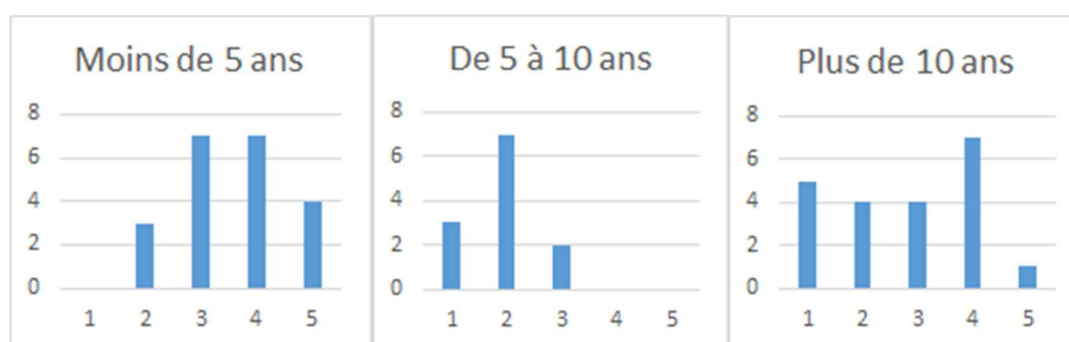
J'ai également choisi cette référence au cadre pour sécuriser et légitimer mon enquête auprès des inspecteurs ciblés.

Comme précisé plus haut, l'enquête diffusée sur l'académie de Poitiers sera accompagnée par une action de communication de la doyenne académique des inspecteurs de l'Education Nationale. L'enquête sera diffusée à la fédération Wallonie Bruxelles par le biais des mails des inspecteurs rendus publiques dans la circulaire 7815 du 30/10/2020.

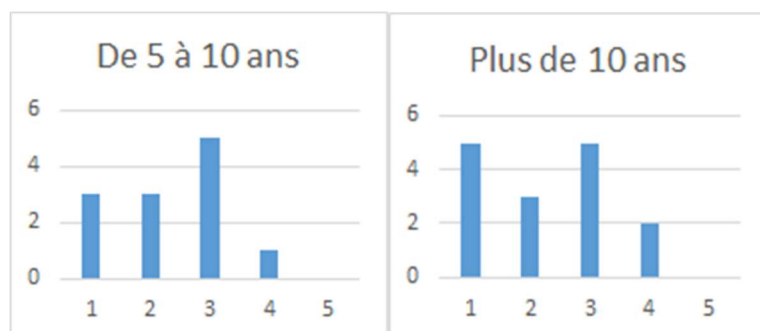
L'échantillon ciblé étant relativement faible, ainsi que le taux de réponse, il est difficile d'utiliser ces deux enquêtes dans le cadre de la réflexion de ce mémoire. Cependant, nous essaierons d'en dégager quelques observations.

## Éléments de contexte

L'ancienneté des inspecteurs français qui ont répondu à l'enquête est assez hétérogène. Les réponses à la question A2 montrent que pour une bonne moitié d'entre eux, ils ont eu d'autres expériences sur d'autres territoires. Sur les 40 questionnaires envoyés, 20 m'ont été retournés, 13 de façon partielle et 7 de façon incomplète. Sur les différentes questions métier, que ce soit sur leur rapport au pilotage, à l'évaluation, et au pilotage par l'évaluation, la courbe de Gauss est peu significative. Si on fait se croiser avec l'ancienneté l'ensemble des réponses aux questions métier, on observe une rupture du rapport au métier entre les inspecteurs en début de carrière qui montrent une relative satisfaction et les inspecteurs ayant entre 5 à 10 années d'expériences (voir histogrammes ci-dessous), rupture qui s'amenuise ensuite avec l'ancienneté.



Pour les inspecteurs belges, j'ai pu obtenir 12 réponses dont 6 incomplètes, sur les 50 questionnaires envoyés. Mais je n'avais pas eu le même accompagnement. Leur ancienneté est plus importante et nous pouvons faire l'hypothèse que leur carrière a subi moins de mouvement que pour les inspecteurs français. Sur la question métier, nous trouvons une majorité de positionnement faible par rapport aux attentes à l'entrée dans le métier ainsi qu'une autre partie dans un positionnement moyen. Le croisement des données ne montre pas de façon aussi significative la rupture identifiée dans le cas des inspecteurs français.



## Fréquence, faisabilité et priorité des missions

J'ai choisi cette qualification des missions inscrites dans les décrets présentés au-dessus, en prenant notamment appui sur l'enquête métier réalisée pour les enseignants (enquête EPODE - enquête périodique sur l'enseignement). Elle permet d'avoir accès, sous la forme déclarative, à ce qui est fait en réalité en lien avec les freins et leviers liés à la faisabilité, mais aussi au positionnement du répondant sur la priorité qu'il donne à la mission outre les questions de fréquence et de faisabilité.

La régularité de la pratique de l'inspection individuelle en France depuis la création du corps des inspecteurs est confirmée par les diagrammes. La faisabilité est importante mis à part quelques réponses qui pourraient correspondre à une certaine limite de ce mode d'inspection, dans sa régularité. En effet, le ratio moyen étant d'environ un inspecteur pour 350 enseignants, la régularité des enseignants n'est que limitée et son impact sur le pilotage également ; ce qui pourrait expliquer le troisième diagramme. Aujourd'hui, la réforme des parcours professionnels, carrière et rémunération impose seulement 3 rendez-vous de carrière qui peuvent tout de même être complétés par des visites intermédiaires à caractère pédagogique. Cela correspond à la question B2 dans l'enquête belge. La fréquence y est très faible car le décret de 2019 freine cette mission qui apparaissait clairement dans celui de 2007. Elle est toutefois possible, d'où le degré de faisabilité. Ce qui semble le plus important reste la priorité de cette mission par rapport au pilotage qui divise les avis.

A contrario, l'inspection d'école, ou plutôt l'évaluation externe d'école, comme le précise un des entretiens, est peu fréquente en France comme le montre les réponses à la question B2, sauf pour 2 inspecteurs. Elle est identifiée comme peu faisable, mais cependant comme un levier fort de pilotage, à l'instar de la question C5 qui est liée car elle se rapporte au suivi des projets d'école, point d'appui des évaluations externes d'école. Cependant ce suivi est beaucoup plus fréquent que la mise en œuvre de véritables évaluations externes.

La question C6 du questionnaire français fait état de l'évaluation des unités d'enseignement. Elle fait référence à la nouvelle démarche d'audit lancée dans les établissements second degré, en lien avec la politique du conseil de l'évaluation de l'Ecole et peut être posée en parallèle des précédentes. Elle fait état d'une fréquence beaucoup plus faible, liée au caractère récent du dispositif, d'une faisabilité moyenne, mais de manière étonnante par rapport à l'inspection d'école d'une priorité moyenne. Cela peut être rapproché au manque de culture partagée de l'évaluation voire plus largement de culture entre le premier et le second degré en France.



Un autre levier fort de pilotage identifié par les inspecteurs français est le plan de formation, pour lequel les réponses montrent cependant des avis différenciés pour ce qui concerne la fréquence d'application et la faisabilité. Cela vient certainement du manque de temps qui peut être attribué à cette mission avec des parcours d'inspecteur qui font très souvent suite à des parcours de formateurs et une possible frustration dans la nécessité de partage de la mission avec les conseillers pédagogiques. Cela correspond à la question C1 et C6 du questionnaire belge, pour lequel on observe un faible niveau pour chacun des trois items qui s'explique par le partage clarifié des missions dans le dernier décret, les conseillers pédagogiques prenant l'intégralité de la mission de formation, et les rapports entre les deux corps étant quasiment absent comme le montre l'entretien avec Mme B5 "nous n'avons aucun contact avec les conseillers pédagogiques : on constate les manquements mais on ne peut pas donner de remédiation". Quelques réponses opposées, dans le cadre de la priorisation de la mission, pourraient s'expliquer par une forme de frustration liée à l'abandon de la mission depuis 2019.

La contribution à la stratégie académique révèle des vécus différents chez les inspecteurs français, et un manque de faisabilité qui peut s'expliquer par la difficulté d'articulation entre le niveau départemental et le niveau académique pour le premier degré. Ils ne l'identifient pas comme un levier important de pilotage, peut-être parce que cela ne corrobore pas avec leur préoccupation territoriale. Cela correspond à la question C3 pour le questionnaire belge qui fait état d'une faible fréquence, mais d'une faisabilité et d'un caractère prioritaire relativement important. C'est assez étonnant, car dans la question suivante qui traite de la participation à des groupes de travail, des commissions, la fréquence et la faisabilité sont importantes. Les répondants n'identifieraient pas le lien entre la mise en œuvre de ce travail en commission et la participation au pilotage. Peut-être aurait-il fallu préciser le caractère collectif qu'elle pouvait revêtir.

Pour l'inspecteur français, le territoire et le pilotage de la circonscription est un élément d'importance (moyenne forte et écart type faible) mais une priorité de pilotage qui se retrouve quand même en dessous de celle de la formation et de l'évaluation d'école. Elle est placée au-dessus de la priorité départementale affichée dans la question D1, elle-même placée au-dessus de la priorité académique affichée dans la question C1.

La question de la mission départementale montre une fréquence plus importante que la participation à la politique académique, et souligne le rapprochement plus important à la politique départementale du premier degré.

Les autres missions non abordées ne se croisent pas. Pour autant, il me semble intéressant de se questionner sur la question C2 du questionnaire belge, sur la mise en œuvre des

évaluations non certificatives, finalement moyennement présente dans la réalité du métier et peu prioritaire, alors qu'elle est toujours possible dans le décret de 2019. La question C5 fait référence aujourd'hui aux audits que l'inspection belge doit mettre en place, elle représente une fréquence hétérogène car il semble que tous les inspecteurs n'aient pas encore été concernés (voir les entretiens), une faisabilité importante puisqu'elle entre bien dans une partie centrale de leur mission mais une priorité moyenne quant au pilotage. Nous verrons dans les entretiens comment les inspecteurs belges s'emparent de ce nouveau moyen d'évaluation et de pilotage.

### Le rapport aux politiques d'accountability européennes

Presque aucun des répondants belges n'a renseigné cette partie de l'enquête. Certainement parce qu'elle était peu adaptée à leur système. Je ne traiterai donc que des réponses des inspecteurs français.

Les réponses des inspecteurs français vont vers l'autonomie des établissements pour la définition de certains critères d'évaluation, qui renforce l'idée d'autonomie dans la mise en œuvre du projet d'école.

La diminution des tâches administratives dans leurs missions et le transfert de ces responsabilités vers les chefs d'établissement est vu de la même manière : réaliste, utile, mais par contre relativement peu acceptable. Je pense que cela tient d'une crainte pour un possible changement d'équilibre et d'échanges de responsabilités, qui sont pourtant voulus quand il s'agit de certaines tâches.

La diminution drastique des évaluations individuelles pour un recentrage sur l'évaluation externe des établissements second degré, dans la mouvance actuelle en France, ne représente pourtant pas du tout ce qui se passe en réalité pour le premier degré : ce pourquoi aucune mention réaliste n'est citée, mais c'est quand même celle qui remporte le plus de mention "adapté au système éducatif français".

L'évaluation du système à l'échelle d'un ou plusieurs établissements remporte le plus de voix "utile", elle fait peut-être référence au besoin de faire réseau, mais paraît peu réaliste.

Le partage des tâches d'inspection ou triangulée avec des éléments externes apparaît comme utile, acceptable et adapté ; nous verrons dans les entretiens qu'elle est plusieurs fois

proposée. Elle met en exergue le côté solitaire du métier et un besoin d'altruisme dans certaines missions complexes.

Concernant leur positionnement par rapport aux politiques d'accountability, nous observons un positionnement conséquent sur l'impact de l'évaluation sur la régulation des formations proposées aux enseignants, notamment sur le point de vue de l'utilité. Ces réponses sont à rapprocher à l'effet produit par les évaluations nationales sur les décisions prises dans le cadre des plans maths et français et de l'ensemble des plans de formation. Nous verrons dans les entretiens que tous les inspecteurs ne s'en emparent pas, mais que le système invite fortement à ce type de pilotage. La seconde finalité retenue est celle d'un résultat suivi d'un acte de comparaison entre territoires. Elle paraît à la fois réaliste, utile et acceptable, contrairement à une comparaison entre établissements, exclue du point de vue réaliste dans le contexte français, mais tout de même positionnée comme utile par certains inspecteurs. Cette pratique envisagée dans des systèmes à la politique d'accountability dure paraît très éloignée des pratiques du système français ; pour autant, elle retient l'attention des inspecteurs. Enfin, en comparaison avec les autres finalités, les pratiques de sanction sur les ressources financières ou sur la gestion des ressources humaines sont exclues par les inspecteurs mis à part quelques positionnements individuels, en termes d'acceptabilité et d'adaptation au système mais pas en termes d'utilité. C'est un niveau d'impact d'accountability des plus durs qui ne pourrait être envisagé dans le contexte actuel.

La place du pilotage par l'évaluation dans les missions du corps inspectoral est finalement centrée sur l'inspection d'école et sur l'inspection individuelle dans une moindre mesure avec une finalité première sur la mise en œuvre des modules de formation continue, ainsi que sur le suivi des projets d'école. Le niveau territorial considéré comme le plus adapté au pilotage reste celui du département, même si la responsabilité de l'inspecteur est attachée à la circonscription.

Comme dit plus haut, ces enquêtes ont eu également comme objectif d'accéder à des entretiens. En effet, même si certaines grandes lignes ont pu être dégagées et entraîner une discussion et des hypothèses, le volume restreint des réponses à ces enquêtes ne les rend pas significatives. Il nous faut prolonger la recherche empirique en allant chercher plus au fond le rapport des inspecteurs à l'évaluation et à sa place dans le pilotage.

## C. Des entretiens sur le pilotage par l'évaluation

En dehors des enquêtes diffusées, j'accéderai à un entretien avec un inspecteur de la fédération flamande, par l'intermédiaire du chargé de mission relation internationale de l'IH2EF, ainsi qu'un entretien avec une inspectrice de la fédération Wallonie Bruxelles par l'intermédiaire de ma directrice de mémoire.

Sur les 8 promesses d'entretien formulées via l'enquête académie de Poitiers, je n'aurai accès en réalité qu'à 3 entretiens.

Pour les entretiens dans les systèmes belges, j'arrive finalement à obtenir 5 entretiens.

Chacun de ces entretiens, en France et en Belgique s'effectuera avec une même grille d'entretien, centrée, cette fois-ci, sur le pilotage par l'évaluation. Je choisirai la technique de l'entretien semi directif qui permet également à la personne interviewée d'avoir un espace de liberté d'expression suffisant pour lui permettre d'exprimer un point de vue plus large que le cadre de départ. Cependant, le cadre de la grille permet de ramener vers le sujet quand cela est nécessaire et d'avoir une référence pour pouvoir ensuite comparer les éléments obtenus.

La grille (voir Annexe) est construite sur 5 questions clé posées autour de la définition de ce qu'est le pilotage par l'évaluation, la place que prennent les évaluations standardisées dans le pilotage, l'expérience de l'inspection d'école/d'établissement et son articulation avec l'autoévaluation d'équipe, l'expérience du pilotage pluriel et enfin le rapport à l'évaluation au sein des différentes missions.

Elle fait référence à certains éléments évoqués dans la première partie, mais également à l'actualité de l'évaluation en France et la réforme actuelle menée par le conseil national d'évaluation de l'école.

### Les réseaux belges... des systèmes éducatifs

Avant d'entrer dans la transmission des résultats de ces entretiens, il me semble important de préciser que pour les inspecteurs interviewés en fédération Wallonie Bruxelles, le contexte de réforme est singulier dans la transformation du métier. Ainsi, M. B1 précise qu'avant 2019, le pilotage se faisait par mission d'initiative. Depuis il s'est clairement introduit dans le décret, mais il est diffusé à travers plusieurs corps intermédiaires. Il précise plus loin que le fait d'avoir différents services amène à une lourdeur bureaucratique et des freins pour envisager une

intervention rapide. L'externalisation du fait est évoquée plusieurs fois, sur "la guerre des réseaux" notamment. M B1 : "Si on avait eu un réseau unique on aurait probablement gardé le même fonctionnement avec les réformes actuelles, on aurait vraiment été je pense dans la bonne direction en étant plus efficace. On est un pays de compromis et quand la balance penche trop à gauche, et bien elle va pencher fort à droite et vice-versa."

En effet, "en Belgique nous n'avons pas un mais plusieurs systèmes" comme le spécifie M. B4 : "In Belgium, we have got a federal law which we do have communities and regions who has also their authority about things and in Belgium, education is not something federal, but it's something of the communities. So, that's very important to know on that way that we have a flamish speaking, dutch speaking community, that's the major part, and we have French speaking community and German speaking community and because of education is regionalised on that community, inspection is also on that territory. So, just, it's maybe a detail but if you do speak, "I compare with the Belgium system" : there is no Belgium system : there is a flamish system, a French speaking system and a german speaking system, and they have a big difference."

Pour aller plus loin, au sein de chaque système, Mme B2 précise : "En Belgique, nous avons aussi des réseaux. Il y a le réseau organisé de la FWB et les réseaux subventionnés : SeGEC<sup>8</sup>, les écoles libres non confessionnelles, les écoles communales, les écoles provinciales. Ces derniers, s'ils adhèrent aux valeurs du réseau sont subventionnés, mais il reste la liberté des méthodes et de l'enseignement. Chaque réseau a ses propres formes de pilotage : c'est ce qui complexifie très fortement le travail parce les fédérations de PO (pouvoirs organisateurs) ont des moyens différents, voient les choses différemment et suivant le réseau on l'on se trouve, on a par exemple le réseau SeGEC (libre confessionnel) qui a des moyens assez importants qu'il n'y a pas au niveau de la FWB. Ils ont toute une cohorte de conseillers pédagogiques qu'ils peuvent mettre à la disposition des écoles et ça fonctionne plutôt bien."

La transformation du métier liée au décret de 2019 est vécue comme une difficulté : Mme B2 évoque la perte de son rôle pédagogique au profit d'un rôle de contrôle, toute la valeur apportée au métier étant vaine en l'absence de possibilité d'apport de remédiations. M. B1 parle de l'absence d'accompagnement des écoles, mission très chère au corps inspectoral français. Mme B5 pointe que "ce n'est pas vraiment la part du métier qu'on préfère, on le fait parce qu'on est bien obligé".

---

<sup>8</sup> SeGEC = Le secrétariat général de l'enseignement catholique scolarise la moitié des enfants en Belgique - <https://enseignement.catholique.be/>

Cet élément peut constituer un biais pour ma recherche car il invite les inspecteurs belges à s'exprimer par la description pour des questions qui ne correspondent pas vraiment à leur métier aujourd'hui. Il m'a été difficile de dépasser ce contexte descriptif pour mesurer les véritables variations. Cependant, nous verrons quelques indices intéressants, notamment dans la comparaison quelquefois employée avec leurs précédentes missions. Mais c'est finalement la transformation du métier partagée par les corps intermédiaires interrogée en France, comme en Belgique, en lien avec les mouvements d'accountability européens et internationaux qui permettront de dégager des grandes tendances avec des choix différents dans les deux pays qui peuvent s'expliquer par une histoire et un rapport à la centralisation diamétralement opposé.

### La culture de l'évaluation

Voici un élément significatif pour chaque inspecteur interviewé sur ce qu'est le pilotage par l'évaluation :

M. B1 "Piloter par l'évaluation c'est se servir d'indices quantifiables pour évaluer un système éducatif et lui apporter en terme de remédiation, les ajustements nécessaires à être meilleur ou à corriger ce qui doit l'être."

Mme B2 "Nous observons les écarts de performance (grâce aux épreuves standardisées) afin de remédier au mieux aux lacunes qui seraient décelées."

M. B3 "Une évaluation carrée avec des indicateurs fiables" Il souligne l'importance de la communication."

M. B4 "Je ne peux pas répondre à ta question « pour moi » puisque la qualité est définie par le cadre : le ROK, en flamand = reference onderbeiss (éducation) kadre."

Mme B5 "Le mot audit fait peur. On veut leur montrer justement qu'on est là pour essayer de mettre le doigt sur ce qui ne va pas ou le dysfonctionnement et essayer de relever l'école. Le fait de pouvoir fédérer une équipe, c'est important, et c'est ça le pilotage."

Mme F1 "Des craintes de la part des enseignants quand ils voient arriver les cadres avec une envie de pilotage par l'évaluation. Ce n'est pas dans la culture française."  
"Une vraie méfiance, peut-être par manque d'explicitation, il va falloir du temps pour qu'on arrive à déconstruire ce que le terme évaluation peut avoir de négatif au sein de notre institution"

Mme F2 “Un vrai levier de pilotage. C’est ce sur quoi je m’appuie pour accompagner les équipes et construire un programme d’intervention orienté vers la formation.”

M. F3 “Il y a deux grands champs de l’évaluation qui sous-tendent la façon que j’ai d’orienter le pilotage : les rendez-vous de carrière et les remontées des résultats des évaluations nationales.”

### Des avis différents sur les standards

Sur les 4 inspecteurs français, deux inspecteurs s’emparent des standards dans le cadre du pilotage de leur circonscription, une ne le fait qu’en partie et l’explique par son statut de néo-titulaire et une autre dit ne pas le faire, pour la même raison. Finalement, elle évoque des choix faits par rapport aux plans mathématiques et français et met en perspective, comme les trois autres inspecteurs l’importance de l’évaluation de l’impact de ces plans. Elle explicite qu’il “ne faut pas (non plus) se centrer sur les évaluations nationales comme (seul) indicateur” même s’il est important.

Les deux inspecteurs qui s’en emparent le font avec certitude : “une grande place”, “c’est prendre en compte des indicateurs forts sur des obstacles que peuvent rencontrer les élèves” ; et en mettant en exergue l’importance de l’évaluation dans la continuité du parcours de l’élève. Ils s’en servent pour la formation, le déploiement des plans nationaux, la conduite du pôle ressources et l’accompagnement d’équipe. M. F3 : “quand je vois qu’à la suite d’un mouvement des personnels il y a un effondrement des résultats sur une année, pour moi c’est un indicateur qui est assez fort et j’envoie les équipes pour accompagner et essayer de comprendre quelle est la mécanique qui est à l’œuvre”. Il émet toutefois une réserve “sur les effets de cohorte, sur le fait que les effectifs sont parfois peu nombreux”.

En Belgique, il faut considérer les évaluations certificatives obligatoires ainsi que les non certificatives qui, comme l’indique M. B1 “permettent de manière formatrice ou formative de donner des indicateurs au niveau des écoles” mais qui “sont des points fictifs”. M. B3 identifie la place de ces évaluations comme “trop” importante et le pilotage par l’évaluation comme “un problème”. Il explique pourtant que la Belgique part de loin sur les standards en référence avec la présence faible du pouvoir centralisateur. Il compare “l’obligation de moyens” avec “l’obligation de résultats” qui se traduit par “l’amélioration des chiffres”. Mme B5 complète en expliquant que “le plan de pilotage fait surtout référence aux indicateurs qui sont liés aux certifications dont les résultats sont observés lors d’un audit”. Mais elle place tout de même comme important “de regarder les évaluations externes non certificatives”. “Le fait de regarder ces évaluations en P3 (8-9 ans) et en P5 (juste avant le CEB), permet d’avoir des petites idées, de confirmer parfois certains a priori qu’on aurait quand on analyse les indicateurs du



CEB.” Elle explique que certains disent “que ça ne sert à rien” mais qu’elle “trouve que ces évaluations sont quand même des indicateurs”. Pour elle, l’évaluation fait référence à la “norme” et aux “attendus des décrets”. Comme les inspecteurs français, elle met en perspective la continuité du parcours de l’élève : “il y a des choses qu’on faisait en maternelle et qui étaient observé en P3, et on pouvait observer l’évolution des élèves”.

En Flandre, comme en Wallonie, c’est l’école qui choisit de faire les tests non certificatifs ou pas. Cependant en Flandre, une discussion a été mise en place “pour le rendre obligatoire”, pour “faire des mesures de qualité”, comme le précise M. B4. Leur développement est prévu l’année prochaine. Quand ils sont en visite dans les écoles, les inspecteurs se servent de cet indicateur. Mais ils posent également le regard sur la valeur des diplômes dans le cas des évaluations certificatives, ils en sont même garant. “The school is self to decide they can give that diploma”, so inspectors ask : “Does pupils learn what he as to learn ? The school can only judge and give the diploma by having a look with evaluation but evaluation has to be a mirror of the curriculum, other wise they don’t make correct judgement.” Il reprecise que le rôle de l’inspecteur : “In our case we don’t have any authority to evaluate even teacher. We can’t do that. We can only evaluate that the school use the correct curricula, that the school have a good evaluation, that the school do only with the frame of quality as glasses”

### L’inspection, l’évaluation d’école ou l’audit ?

Ces trois pratiques seront abordées dans les entretiens. L’inspection d’école, par les inspecteurs français, parce qu’elle est inscrite au décret de décembre 2015 ; l’audit, par les inspecteurs belges, parce qu’il est le fondement du décret de 2019 et l’évaluation d’école, dans le prolongement de l’évaluation d’établissement.

Commençons par le point de vue français. Aucun des inspecteurs questionnés n’a pratiqué ce type de démarche d’évaluation. Pourtant, ils auront tous un avis, voire une appétence pour celle-ci.

Mme F2 répond avec la pratique de “l’autoévaluation du projet de réseau”, en faisant référence au REP+ et à la mission 100% réussite ciblant plus les niveaux CP et CE1. Cependant elle ne l’identifie pas comme une évaluation d’école. Elle fait également référence à l’évaluation mise en œuvre sur les établissements second degré qu’elle considère comme transférable sur le premier degré “pour construire un collectif apprenant, pour que les enseignants s’emparent de la formation, de l’évaluation de leur école”. Elle explique le faire dès aujourd’hui indirectement : “au regard des résultats des évaluations, j’envoie des indicateurs par école,

une analyse faite par la circonscription et je leur demande en conseil des maitres / conseil de cycle, d'analyser ces évaluations et de mettre en œuvre des dispositifs qui vont permettre d'améliorer ces résultats, avec un accompagnement fort de la circonscription". Pour elle, c'est "une évolution nécessaire et importante dans l'avenir." Elle considère également l'importance des projets d'école si toutefois ils sont suivi d'effet, elle actionne ce levier à chaque rendez-vous de carrière mais identifie la limite du projet "laissé dans le placard" ou du projet qui ne s'appuie pas sur des indicateurs et qui ne serait qu'une accumulation d'actions éducatives et culturelles.

Mme F1 valide également cette perspective de transfert de l'évaluation d'établissement au premier degré, notamment parce "qu'à partir du moment où on met de l'argent public dans le système, il faut bien qu'on en mesure l'impact en fait, et qu'on essaye de l'améliorer ; sinon, on reste enfermé sur un petit entre soi, sans aucune marge de progression".

M. F3 décrit une expérience qu'il a eu en tant que professeur des écoles. Une expérience qu'il attendait mais lors de laquelle il fut surpris, "qui s'est révélé être un énorme barnum pour rien", et pour laquelle "il n'y a jamais eu de résultat". Il avait imaginé "avoir un empan visuel sur le parcours de l'élève et ça n'a pas du tout été le cas : [l'inspecteur et les conseillers pédagogiques] sont venus observer nos gestes professionnels, nous ont fait un retour dessus mais absolument pas sur la cohérence de l'ensemble de ces actions."

Il m'informe que l'inspection d'école inscrite dans le dernier décret fixant les missions des inspecteurs est en pleine mutation et qu'elle va revêtir une forme d'audit, à l'instar des évaluations d'établissement. L'académie a inscrit cette réforme au "plan de travail académique" dans une logique qui amènera les équipes à "se questionner elle-même" (sous la forme d'une auto-évaluation), avec des outils comme "QualEduc" pour aider à programmer "des éléments de réponses", que M. F3 valorise pour "l'implication" de l'équipe qu'elle induit, "qui permet aux personnels de sortir un petit peu de la classe pour être dans une question de sens de l'activité collective". L'autoévaluation sera complétée par une observation faite par des "tiers personnes extérieures" qui viendront "donner des orientations". M. F3 précise qu'"il n'est pas question d'avoir une logique de sanction qui viendrait, comme une inspection dans l'ancien temps donner un avis définitif, mais plutôt de donner des pistes de travail quitte à envisager derrière un accompagnement quand il y en a besoin. "

La démarche décrite ressemble donc fort à la pratique d'audit belge mais avec en plus la possibilité d'apporter des orientations, des pistes de travail et un accompagnement, éléments que regrettent le plus les inspecteurs belges.

M. F3 cite également les évaluations de réseau, ainsi que les évaluations de projet d'école comme leviers possibles pour engager les équipes, avec l'importance des outils d'évaluation qui leurs sont donnés.

M. F3 identifie plusieurs freins dont le premier, "monstrueux", déjà cité plus haut, et repris par autres inspecteurs français : "une culture du premier degré très éloignée de la question de l'évaluation avec des enseignants qui refusent de faire passer les évaluations, notamment en éducation prioritaire renforcée, parce qu'ils les estiment être des dangers pour leur liberté pédagogique." Mme F1 exprime un "côté défiance, parce qu'on voit l'évaluation comme une sanction et non pas comme une marge de progression" ; "les enseignants se sentent tout de suite jugés dans leur pratique : ils ne voient pas du tout ça comme une aide, en fait, et comme un axe de progrès". Mme B2 le voit aussi en Belgique : "La culture de l'évaluation n'est pas partagée." Un second frein sera également repris par plusieurs inspecteurs belges : "si on outille trop l'évaluation uniquement chiffrée des résultats élève, on ne se focalise que sur cette entrée là et ça n'est qu'une des entrées : des éléments qualifiables ne sont que très difficilement quantifiables." Enfin, le troisième frein vient de difficultés à faire entrer les équipes dans une logique de collaboration et à obtenir leur adhésion alors même que la culture de l'évaluation les amène à imaginer : "un censeur qui arrive avec ses grands ciseaux pour couper ce qui dépasse". Quand c'est le cas, "ces équipes subissent" et une fois que c'est passé, "on fait choux blanc". "S'ils ne s'accaparent pas de ce qu'on leur propose, ça ne marche pas."

Mme F1 voit également la difficulté de "timing" avec la crise sanitaire. Elle considère que la démarche demande "un gros travail de mise en confiance". Elle a également un point de vue complémentaire en considérant que "très longtemps" le pilotage a été fait "par le haut" et que "le côté horizontal mis depuis quelques années entre les cadres et les établissements scolaires n'est peut-être pas encore complètement perçu", avec "toujours l'impression que les choses arrivent de façon très plaquée". Elle perçoit l'ambivalence entre la mission d'inspection et d'accompagnement mais explicite que c'est tout à fait possible : "on est tout à fait capable de venir, de poser la casquette d'inspection justement et d'être là en tant que membre de la communauté éducative et de réfléchir avec l'ensemble de l'équipe." Elle questionne également le manque de formation des professeurs des écoles à ce sujet : "Ça ne fait pas partie de la formation des enseignants du premier degré de réfléchir à l'autoévaluation et à l'évaluation des politiques publiques ou de la politique éducative et tant que ça ne fait pas partie de la formation initiale et de la réflexion au départ, on aura beaucoup de mal à faire changer les pratiques."

M. F3 considère tout de même comme "danger" s'il n'était plus question que d'évaluation collective et qu'il n'y avait plus de visites en classe. "C'est bien lorsque j'échange avec des

enseignants que j'ai une relation avec eux qui est vraiment complètement différente que ce que je peux connaître quand j'ai une relation avec une équipe que je vais voir pour présenter les évaluations qui me posent question par exemple. Avec un enseignant lorsqu'on est dans une discussion et qu'on parle de pédagogie ensemble, j'ai l'impression qu'on est dans un dialogue qui est de bien meilleure qualité que tous les autres dialogues que je peux avoir." Pour étayer son argument, il exemplarise avec un cas où un "enseignant de grande qualité ne s'insère pas dans son collectif", ou inversement un enseignant en difficulté passe inaperçu dans le collectif et qu'il a besoin de la "résonance" des "deux visions" individuelle et collective pour porter son jugement.

En Belgique, c'est la démarche d'audit qui s'applique depuis 2019. Il faut dire également, comme le précise M. B4 et Mme B2 qu'il n'y a pas ou peu d'inspection individuelle en Belgique : elles sont uniquement faites à la demande du ministère, du PO ou d'un directeur. M. B1 explique que "l'audit va aller chercher des indicateurs tel que le climat scolaire en fonction de la variabilité de la population scolaire, de la stabilité de l'équipe, de l'absentéisme des enseignants... L'audit est une évaluation sans en être une mais nous renseigne quelque part sur base de différents indicateurs comment le système fonctionne." Ces "évaluations externes organisées avec un collège d'inspecteur, de conseillers réseaux et d'instituteurs" ne font pas appel "à une pré-évaluation ou une évaluation diagnostique qui viendrait de la base avant". "On est vraiment sur du quantifiable brut."

M. B3 précise que, par rapport au décret de 2019, il n'y a plus de lien direct avec les écoles, il ne les accompagne plus et il n'y a plus de territorialisation pour le primaire (similaire à une circonscription). De ce fait, il a "perdu certaines réalités pour coller à l'évaluation des écoles." Il a pu vivre un premier audit et m'en explique le fonctionnement : "les écoles sont déjà identifiées comme ayant un problème ou en EDA (école en dispositif d'ajustement), et les inspecteurs doivent aller identifier ses causes racines. Les audits peuvent également être réalisés pour les écoles qui n'arrivent pas à faire leur plan de pilotage. Mais pour lui, on n'est plus "dans de l'évaluation et de l'accompagnement pédagogique", ces audits n'étant pas destinés à toutes les écoles et correspondant à des contextes très spécifiques. Mme B2 identifie une forme d'injustice et précise qu'il y a des écoles qui ne seront jamais en écart de performance, qui ne seront jamais auditées mais que ce n'est pas pour ça qu'elles font du bon travail. "J'ai en tête une école où j'étais allé. Ils étaient très étonnés du rapport que je leur avais fait, mais la seule chose qu'ils faisaient, c'était photocopier des livres et le distribuer. Mais leurs indices socio-économiques étaient excellents." D'autres écoles seront toujours auditées : "De l'autre côté de mon secteur, j'ai une école qui n'accueille que des enfants primo arrivants : les enseignants font un travail incroyable puisqu'ils amènent des petits enfants qui

ne parlent pas le français au départ jusqu'au niveau CEB, mais ils sont en écart de performance.”

Les inspecteurs bénéficient d'une formation universitaire d'un an. M. B3 l'a très bien vécu pour le cadre qu'elle procure, mais souffre d'être dessaisi d'une partie du pédagogique (qui représente uniquement 20% contre 80% avant 2019) et identifie ce changement comme un changement de culture à la fois pour les inspecteurs et les équipes enseignantes.

Mme B2 avance que dans le cadre des audits, son “expertise pédagogique ne sera en aucun cas prise en compte et qu'elle ne peut pas faire de recommandations”. “C'était pourtant ce rôle qu'elle appréciait particulièrement dans son métier : aller au contact des équipes, faire des concertations, apporter un petit plus, un petit changement au sein des écoles”. Elle déplore “la perte du côté humain”.

M. B1 explique “qu'avant 2007, il y avait les formations macro systémiques données par les inspecteurs, sur base des résultats des évaluations externes, avec du travail formatif et qu'avec les évaluations non certificatives et certificatives actuelles cela rejoint un peu ce qui est fait dans le système français, mais dans l'autre sens : “d'abord l'évaluation normative et après on avait un travail de retour du terrain ; plus le formatif qui venait après.” Ce fut sa “meilleure expérience d'inspecteur”, avec également la création d’outils individuels directement exploitables par l'équipe”

Mme B5 précise qu'en “audit, on va fouiller dans les écoles, mais sur les absences, l'absence des élèves, le genre des populations pour trouver l'origine des failles.” Elle identifie un frein majeur : le mot audit fait “paniquer”. Elle le voit également comme un levier par rapport à la situation précédente et le manque de moyen de pression qu'elle éprouvait : “Il y a des écoles où je suis retourné 3 ans de suite : ils étaient toujours là et ils ne faisaient pas beaucoup d'effort, rien du tout. On leur a dit qu'il fallait essayer de faire un peu plus d'effort parce que le jour où il y aura des audits : alors là vous devrez rendre plus de compte aux inspecteurs, aux DCO (délégué aux contrats d'objectifs) et ainsi de suite... et ils devront se bouger.” Elle se demande si ces audits ne vont pas durcir l'accountability belge et pense qu'il faudra quelques années d'expérience pour vraiment s'en rendre compte.

Pour le cas de la Flandre, M. B4 explique que le nouveau cadre “quality care des écoles” date de 2016 et place l'école dans un cadre d'auto-évaluation. L'évaluation était faite tous les 10 ans et cela doit être réduit à tous les 6 ans. Le cadre est donc précisé à nouveau pour chaque évaluation. L'investigation est réalisée avec “un regard systémique et substantif”. Par contre, même si le système flamand partage les mêmes relations entre acteurs du pilotage

intermédiaire qu'en Wallonie, M. B4 évoque un peu plus de souplesse à travers "une zone grise" pour délivrer du conseil et être dans le dialogue avec les équipes. "We are not pedagogical guidance : it's very sensitive in Flanders : there are others institutions. They (pedagogical guidance) really look a little bit jealous to us : because of "don't take our job". (I mean our job is to guide the schools on a pedagogical way. Your task is to inspect and to conclude : ok or not.) It's don't mine to tell the school how do they gone to do it, what the way and the distance they have to follow to obtain that goal. It's a beat of a grey zone that we going to the school and telling them : ok strategically, we can tell you for instance : you aren't on the wright point and take that way. But we can't take their hands and put the all trajectory, the all project with them and till the end."

Mme B2 voit un autre frein aux audits : le manque d'honnêteté de la démarche "Alors qu'au départ, on leur annonce que l'audit est fait pour les aider, il y a quand même tout l'axe des manquements qu'on va devoir signaler et si on voit des choses qui ne vont pas, on va les dénoncer : ce n'est pas très honnête je trouve."

## Le pilotage pluriel

Un pilotage intermédiaire belge diffusé dans plusieurs corps de métier.

Mme B2 avait présenté les réseaux et elle précise alors que "le fait d'avoir différents réseaux d'enseignement complique fortement le système. Le pilotage est vraiment pluriel suivant le réseau où on se trouve, suivant l'implication que le réseau donne au pilotage." Par exemple, "le SeGEC n'aime pas trop que la FWB vienne voir ce qui se passe dans leurs écoles : ils freinent des quatre fers à ce niveau-là. Les réseaux fonctionnent différemment : ils n'ont pas les mêmes structures, les mêmes référents".

M. B1 explique qu'il travaille avec différents services indépendants qui doivent s'échanger des informations et qui interviennent à différents moments. Il fait alors référence aux délégués aux contrats d'objectifs et aux conseillers pédagogiques, deux corps différenciés qui n'ont pas de rapports entre eux. Sur les audits, l'intervention est collaborative puisque ce sont des équipes pluridisciplinaires d'inspecteurs (à minima 2 mais ça peut être 4). "Comme on travaille sur tout un continuum, il n'est pas rare d'avoir un spécialiste de la didactique du français avec un généraliste inspecteur primaire comme moi par exemple."

Il identifie le côté positif de la situation collaborative : “le fait de travailler à plusieurs, humainement et qualitativement cela apporte vraiment”. Mme B2 renforce : “Je trouve ça très très bien : on peut croiser les regards, on voit plus de choses pour être plus objectif”. M. B1 identifie aussi “le revers : par moment la bureaucratie est très très lourde et ça amène pas mal de frein au niveau du travail et de l’intervention rapide.” Il fait encore une fois référence aux autres corps.

M. B3 l’explique : “On a créé aussi un métier qui s’appelle le DCO (délégué au contrat d’objectif), et même au niveau philosophique, ça change vraiment beaucoup de choses”. C’est un tout nouveau service qui est en train de se construire. Il explique que l’articulation direction/DCO/inspection est vraiment récente (1 an), avec pour seuls contacts avec les DCO, le moment de la transmission et de la présentation du rapport d’audit à l’équipe. A partir d’un exemple sur la gestion de la crise sanitaire pour laquelle les DCO et les inspecteurs ont été dépêchés sur une même mission sans avoir été ni reliés ni concertés, il relève que “le politique n’est pas encore très au clair”. Jusqu’à présent, le seul service du pilotage était l’inspection, il fait donc l’hypothèse qu’avec “deux systèmes qui risquent de se marcher les uns sur les autres.”

Mme B5 précise l’absence de rapport avec les conseillers pédagogiques “on constate les manquements, mais on ne peut pas donner de remédiation” et son rapport avec les DCO : “le rapport avec les DCO est administratif, il prend appui sur la synthèse de l’analyse, sur laquelle on discute ensemble. Après les DCO se chargent du plan de remédiation et communiquent pour cela avec les conseillers pédagogiques.”

Un fait de pilotage partagé autonome, avant le décret de 2019, est décrit par Mme B2 : “Pour l’évaluation des écoles, quand on fonctionnait sous l’ancien décret, nous étions seul, mais libre de le faire avec le collègue inspecteur maternelle. Pour ma part, on avait pris pour partie de faire nos investigations avec ma collègue maternelle ; ceci parce qu’on s’entendait très bien et qu’on trouvait beaucoup plus efficaces de faire une inspection de l’établissement : de la première maternelle à la sixième primaire, mais rien ne nous y obligeait.”

M. B4, dans le cas de la Flandre, n’a jamais vécu de situation solitaire comme l’ont connu ses homologues de la FWB, même avant le décret de 2019. “Chez nous, l’inspecteur n’est jamais seul. Dans l’éducation de base, nous sommes toujours 2 (...), mais nous formons en moyenne des équipes de 4 ou 5 inspecteurs. Elles changent pour chaque visite d’école. Une fois le planning des visites fixé, l’organisation fait appel aux premiers critères pour adapter l’équipe



des inspecteurs à l'équipe de l'école (notamment sur un point de vue disciplinaire) et faire une combinaison entre les inspecteurs qui ont l'expertise (la plus) adaptée.”

Encore une fois, les inspecteurs français se sentent seuls face à leurs missions : Mme F1 ne voit aucun pilotage pluriel dans un premier temps “tu es un peu maître de ta circonscription et j'ai l'impression de la piloter seule malgré la présence de l'adjoint au DASEN, ou celle de la DASEN”. Elle partage cependant avec M. F3 l'idée d'un binôme d'inspecteur “être deux inspecteurs pour une circo : de casser un peu ces lignes de circonscription un petit peu figées” ; “j'adorerai l'expérience de piloter deux circonscriptions à deux pour voir comment ça fonctionne ; je suis persuadé que le 1 + 1 quand c'est bien mené ça peut faire plus que 2.”

Elle ne conçoit pas de rôle pour les directeurs d'école dans le pilotage, mais l'envisage pour de plus grosses écoles s'ils sont formés au pilotage. Ils ne sont pas prêts : “C'est moi qui prend les décisions pour eux”. Mme F2 ne partage pas ce point de vue et est pour que le rapport change dans le pilotage. Elle qualifie le système “très régalien et très Jules Ferry”, pense qu'on arrive au bout de quelque chose et que c'est complètement partagé par les directeurs (60%). M. F3 est du même avis, notamment pour lui “simplifier la vie en libérant une part de ces responsabilités liées à l'organisation de l'enseignement sur une circonscription”, mais aussi pour leur permettre de mieux se “positionner, lorsqu'il y a des soucis avec leurs collègues ; soucis qui les mettent toujours dans une grande difficulté”

M. F3 ajoute à ce regard celui du pilotage de sa circonscription : “je mets sur la table, avec mes conseillers pédagogiques, l'ensemble des éléments dont je dispose avant d'orienter la politique de la circonscription” ; “les conseillers pédagogiques sont associés et on partage parce qu'ils ont une vue que je n'ai pas, j'ai une vue qu'ils n'ont pas, et on arrive à déterminer un certain nombre de besoins dans l'échange. Ce n'est pas du co-pilotage. C'est un pilotage basé sur un partage d'information.”

Mme F2 voit ce pilotage dans celui de son réseau prioritaire avec un chef d'établissement et un IA-IPR et la recherche d'une fluidité du parcours de l'élève. Elle identifie des difficultés mais souhaite tout de même son élargissement “C'est dur à travailler, à mettre en œuvre : je pense qu'on n'est pas encore assez dans le partenariat : à mon sens il faut vraiment élargir à toute la communauté éducative : tous les partenaires qui gravitent autour.” M. F3 partage cette vision mais identifie le lien entre le premier et le second degré comme un frein : “La transition premier/second degré, honnêtement, c'est pour l'instant un constat d'échec.”

Une rupture de culture française premier/second degré

Mme F1 introduit ce lien : “sur les bassins, tu peux avoir les autres chefs d’établissement ou IEN. La difficulté est vraiment cette connaissance du métier de l’autre, il manque une porosité entre le premier et le second degré. Les chefs d’établissement ont une vraie méconnaissance du travail des inspecteurs premier degré ; les IEN ont une meilleure connaissance du travail des PerDir. Il faudrait pouvoir lever les malentendus entre professionnels et comprendre les missions et fonctions des uns et des autres. L’évaluation à 2 têtes n’est pas forcément facile car cela veut dire que chacun doit être en capacité de prendre la casquette de l’autre et voir le pilotage de façon beaucoup plus systémique.”

Mme F2 éprouve également des difficultés avec le second degré “Il y a cependant ce lien avec le collège que je n’arrive pas vraiment à mettre en place, notamment avec les enseignants de français et de mathématiques.” Elle continue de rencontrer des difficultés dans le cadre du réseau ECLORE<sup>9</sup> “Je me retrouve un peu toute seule pour faire en sorte que le premier degré existe, et inculquer cette culture-là. J’essaie d’activer des leviers mais pour ça il faut que je sois force de proposition : j’ai mis en œuvre des formations d’initiative locale sur des thèmes très transversaux : neurosciences, cogniclasses. Et j’ai le sentiment que c’est toujours moi qui vais vers le second degré.”

M. F3 renforce encore cette rupture en parlant de contextes de mobilisation trop différents : “Les conseils école-collège ne fonctionnent pas, on voit bien que la mobilisation des enseignants du premier et du second degré ne fonctionne pas sur les mêmes ressorts et ne peut pas être comparée.”

Cette rupture n’est pas circonscrite au contexte français ; Mme B2 explique : “Ce qui m’inquiète par contre, c’est que je vais être amenée à auditer dans des établissements secondaires que je ne connais pas. Le fonctionnement d’une école secondaire est très différent d’une école primaire, donc il va falloir s’approprier tout ça. De même les inspecteurs du secondaire vont devoir intégrer le fonctionnement d’une école primaire et les inspections se déroulaient de façon tout à fait différentes aussi : les inspecteurs du secondaire allaient rarement voir les enseignants dans leur classe : ils faisaient leur rapport du niveau des études beaucoup plus sur les documents de préparation des enseignants et les documents des élèves. Nous pas : on allait systématiquement dans les classes. Il va falloir qu’on s’adapte. Il

---

<sup>9</sup> Ecole Collège Lycée pour l’orientation et la réussite des élèves : dispositif de regroupement d’établissement infra-bassin déployé sur l’académie de Poitiers

est prévu qu'on se rencontre et qu'on prépare les instigations ensemble. Ce sera certainement très riche mais il va falloir un temps d'adaptation."

M. B3 également : "Travailler avec le secondaire est une richesse mais cela révèle parfois des difficultés parce qu'on a parfois des différences en termes de jargon avec également des législations différentes. Pour les nouveaux audits, c'est pareil, on va les faire ensemble. C'est à la fois une richesse parce que ça permet de s'ouvrir à l'autre, s'ouvrir à une culture différente. Les inspecteurs du secondaire sont disciplinaires, nous ne le sommes pas : nous sommes généralistes. Le fait de discuter avec un inspecteur disciplinaire ouvre des possibilités en termes de compréhension, de pédagogie de la discipline. Par contre en termes stricto sensu pédagogique, les inspecteurs du secondaire sont plus arc boutés sur vraiment des pratiques de disciplines, mais sont parfois un peu moins pédagogues, au sens large du terme." "Il faut savoir que pendant très longtemps en Belgique francophone, le service d'inspection n'existait que pour le fondamental. Le système du secondaire a été créé très tardivement."

### Le temps du pilotage

Il me semble important de s'arrêter également sur le poids du temps, plusieurs fois mentionné par les inspecteurs belges. M. B1 "Quand on demandait aux conseillers réseaux d'intervenir ça prenait 2 ou 3 ans". Mme B2 "Ca me fait peur que les manquements substantiels passent par le pilotage" avec une perte de temps et un manque d'immédiateté de l'effet : "le temps qu'ils décident si oui ou non il faut mener une inspection, certains enseignants n'auront pas accès au retour qui sera fait. Et les enseignants sur le terrain sont demandeurs de concret, de pistes concrètes."

Mme B2 ajoute "qu'au fur et à mesure, ça va bien se passer : il faut le temps que tout le monde prenne ses marques parce que c'est tout à fait nouveau pour nous aussi (l'audit). Pour les équipes, il y a une culture de l'évaluation qui est spécifique. Personne n'aime le changement : l'être humain n'aime pas le changement : il va falloir des années."

Les inspecteurs français ne l'ont pas soulevé. Pourtant la réforme du PPCR impose un rythme peu soutenu dans les inspections, rythme qui était très hétérogène avant cette réforme.

### D'autres pilotages ?

M. B4 apporte son point de vue sur la comparaison entre système éducatif et le fait que l'inspection n'a pas la même place dans tous les systèmes et ainsi ne pilote pas de la même manière : "I know that school haven't got so much autonomy in France : I was a member of SICI and BB1 : you ask your question by that way and it's unbelievable interesting to have

look at different system of inspection because in some countries, inspection is all advising, in other countries, it's obligated : they do give a legitimate to school and other ones, they evaluate teacher and so one. For instance when you go to Estonia you only have 8 inspector education in all of Estonia and the only thing that they do : they work in a kind central auditing and they are looking for signals like an accountant is doing on the numbers of an entreprise and they look for special signals" "So they do that investigation really on the spot when they have some kind of interesting signal that say somethings is wrong. And for instance in Estonia, you have some schools witch haven't got an investigation in about 15 or 16 years."

Mme B2 nous fait part du point de vue de Christian Maroy qu'elle a vu en conférence sur la gestion axée sur les résultats : "ce n'est guère réjouissant : il est en train de nous dire qu'on est en train de revenir en arrière". M. B3 lui aussi y fait référence : "J'ai entendu dire qu'au niveau du Québec, ils sont en train de tutoyer les limites du système par les résultats. J'avais eu l'occasion de rencontrer C. Maroy la dernière année où j'étais directeur. Il nous avait présenté la réforme qu'on allait avoir et faisait un comparatif avec le Québec. Notre réforme n'était pas encore adoptée. Sur les questions que nous posions sur les dérives possibles, on avait des réponses gênées aux entournures et puis il y a eu une pause. Certains ayant estimé ne pas avoir eu les réponses adéquates aux attentes, nous étions revenus vers lui sur ce moment et il nous avait dit que le Québec était en réflexion pour moduler ce qu'il nous avait présenté."

Mme B2 nous parle également d'un travail sur les évaluations externes non certificatives qu'elle a mené en 2018 en étudiant comment se passaient les évaluations standardisées dans le cadre du pilotage par les résultats, notamment dans d'autres pays. "Dans le cas du système anglo-saxon ça a vraiment des répercussions très importantes sur le salaire des enseignants et leur carrière, dans d'autres cas, ça a moins d'influence. Mais on remarque quand même toutes les dérives : les fraudes, les enseignants qui sont démotivés ou qui font des « burn out », le « teaching to the test », où on n'étudie plus que les matières qu'il y aura aux évaluations. Et contrairement à ce qu'on croit : les enseignants n'innovent absolument pas du point de vue pédagogique, au contraire : ils font des feuilles et des feuilles pour entraîner les enfants. Je trouve ça déplorable." Elle partage ses craintes sur de possibles écueils similaires dans le cadre de la mise en œuvre des audits. M. B3 partage ce point de vue "Ça peut être la porte ouverte à des tricheries, du bachotage, avec des enseignants qui cherchent des améliorations par la porte ou par la fenêtre. Si c'est en améliorant ses pratiques c'est très bien, mais ce n'est pas forcément le raccourci qui sera pris par tout le monde."

Un manque de lisibilité pour le système.

Pour reprendre les éléments d'introduction, les inspecteurs belges vivent mal la dernière réforme, sa déclinaison dans le cadre du décret de 2019 et la mise en œuvre des audits. Tous ont ce même regard nostalgique sur ce qui se faisait avant. Tous partagent la difficulté quant à la perte du point de vue pédagogique, de lien avec les écoles et de possibilité d'agir, d'accompagner, de former. Ils considèrent notamment que les équipes se retrouvent seules pour gérer la situation.

M. B1 : "On avait de très bons échos du terrain. Quand on a dû l'arrêter parce que c'était plus dans nos missions : on les avait retirés de nos missions de 2007, et on l'a toujours pas dans le nouveau décret. La réaction de la base la première année ; c'était ouf, on est tranquille avec l'inspection qui débarquait deux journées par an sur des thématiques en lien avec toutes ces évaluations. Les gens ont été un petit peu soulagés de ne plus nous voir débarquer pour ça mais quelque part ça leur manque depuis. On entend sur le terrain : c'est vraiment dommage de ne plus avoir ces macros parce qu'à l'époque on pouvait répondre directement sur base des résultats." "Ici (Maintenant) le travail doit se faire seul, au bon vouloir de l'équipe pédagogique et des qualités de leadership pédagogique de la direction. Si on a malheureusement une direction qui n'a pas les compétences pour faire œuvre d'un véritable leadership pédagogique et d'une bonne analyse ; ils sont laissés seuls et il ne faut pas s'étonner que les résultats des enquêtes internationales soient catastrophiques."

M. B3 partage ce sentiment d'équipes d'école esseulées mais il modère son propos en considérant l'action des PO et des conseillers pédagogiques "Après pour réfléchir à réguler le système, quelque part ils sont un peu ... pas livrés à eux-mêmes parce qu'il y a des fédérations de PO chez nous, des conseillers pédagogiques etc... ils ne sont donc pas démunis mais ils sont quand même un peu livrés à eux même, c'est d'ailleurs ce qu'ils disent. Et ce n'est pas facile. Vous avez des gens extérieurs qui vous disent votre système il est comme ça, ça ça ne vas pas, mais quelque part c'est à eux de s'emparer du truc."

Mme B5 précise "Certains enseignants crient au secours parce qu'il n'y a plus cette fraternité ou en tout cas ce soutien. Normalement (avant) ce sont des choses qui devaient quand même se faire, mais ici ils sont en obligation. Quand on est obligé de faire quelque chose, on ne le fait pas forcément bien. Si le chef d'établissement arrive à trouver des moyens pour motiver sa troupe ça ira, mais s'il le fait de manière autocratique, ça ne passera pas de la même manière."

M. B3 ajoute à ce regard le manque d'un référent à qui s'adresser pour les équipes d'école. "Il manque certaines choses de l'ancien système aux directions d'école. On était peut-être un peu trop dans de l'infantilisation avant, mais là on est passé vraiment à un système où il leur manque quelque chose, un référent."

## L'inspecteur un pilote AVEC "état d'âme"

En Belgique, comme en France, tous les inspecteurs s'entendent sur la non appropriation du terme "pilote sans état d'âme" pour définir la posture dans le métier aujourd'hui.

Voici quelques éléments singuliers pour chaque entretien.

Mme F1 : "Pour moi le pilote, oui, il doit quelque part avoir des états d'âme ou au moins avoir un tant soit peu d'humanité pour savoir comment il va diriger sa circonscription, sa mission départementale, sa mission académique."

Mme F2 : "Attachée foncièrement aux valeurs de la République, j'ai beaucoup d'état d'âme et je pense que cadre ou pas, quand on travaille dans l'éducation nationale, il faut avoir des états d'âme, parce qu'avoir des états d'âme c'est se remettre en question. A partir du moment où on a trop de certitudes, on ne peut plus avancer. Je fonctionne dans l'altérité, dans un pilotage qui se construit sur le postulat de la confiance. Et on peut être une âme d'État et avoir des états d'âme."

M. F3 : "Ça ne fait carrément pas partie de mes compétences. Je sais que c'est possible. Cette figure historique de l'inspecteur est révolue. Je crois qu'on n'est plus au temps où l'inspecteur était seul maître à bord de sa baronnie."

M. B1 : "Ce n'est pas la fonction qui fait l'homme mais c'est l'homme qui fait la fonction. Il y en a eu, il y en a encore, il y en aura toujours. S'il faut sanctionner, si chose grave, on y va, mais au départ, c'est quand même bienveillance et partage et on reste dans cette optique-là."

Mme B2 : "Pilote sans état d'âme : ça ne me correspond pas du tout ! Chaque fois que je rentre dans une classe, je me dis toujours : n'oublie pas que toi aussi tu as été dans le rôle de l'enseignant."

M. B3 : "Sans état d'âme, je nuancerai. On n'est pas là pour exprimer nos opinions personnelles ou faire passer nos petites marottes. Maintenant, appliquer sans discernement les règles imposées par notre hiérarchie respective, ce serait trop réducteur. Heureusement qu'il y a quand même un facteur humain et qu'il y a la loi. A moins d'être schizophrène, on ne peut pas faire son boulot sans y mettre un peu de soi-même."

M. B4 : "I think we do have a big conscience because if we really would take our level that we say the schools should be above them. Now, in the new system "inspection 2.0", the communication and the dialogue with the school is very important and has got a very big size in the investigation than before."

Mme B5 : "Sans état d'âme, ça peut être très dangereux pour moi. Je trouve qu'il faut mettre des gants, des moufles et des mitaines avec certaines personnes, certains enfants et on est entouré par toute sorte de gens, donc je pense qu'il faut être vigilant."

## Le pilotage par l'évaluation au sein des missions de l'inspecteur

En France, la diversité des missions confiées à l'IEN amène les inspecteurs à s'exprimer sur ce point, ce qui n'est pas vraiment le cas des inspecteurs belges. M. F3 voit cette diversité comme une atteinte au pilotage : "sans ce quotidien de sollicitation administrative (...) le pilotage serait renforcé : on passerait beaucoup plus de temps à savoir qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer l'enseignement : le pilotage est pédagogique." Mme F2 considère que l'on ne peut pas avancer autrement que par le pilotage par l'évaluation mais "croit à un pilotage horizontal avec des communautés apprenantes et où on s'empare des besoins de chaque secteur, des élèves, des observations faites au regard des évaluations mises en œuvre (en y répondant) en mettant des dispositifs qui vont permettre de faire évoluer ça." Elle identifie l'importance d'associer les chercheurs et l'ensemble des enseignants aujourd'hui encore trop peu impliqués et trop infantilisés. Mme F1 ne s'appuie pas que sur la multiplicité des missions mais exprime clairement qu'elle n'en est pas là, qu'il lui faudrait encore du temps avec les équipes pour installer une confiance, asseoir sa légitimité pour permettre de développer ce type de pilotage. Elle a essayé de le faire avec les projets d'école, mais cela n'a ni été suivi, ni compris alors qu'elle avait connu dans un autre contexte des évaluations régulières de ces projets d'école. "Je passe plutôt mon temps à faire de la gestion de ressources humaines, à faire de la gestion quotidienne avec les directeurs et les enseignants plutôt que parler d'évaluation et quand tu leur parles d'évaluation ... c'est très compliqué."

Le point de vue sur le pilotage par l'évaluation n'est donc pas complètement partagé par les IEN interviewés.

En Belgique, le poids de la mission est clair : Mme B2 "Ce temps d'audit va représenter septante-cinq pour cent (75%) de notre temps de travail. C'est ce qui va devenir le plus important. Je pense que quand tous les inspecteurs seront formés, nous serons amenés à réaliser deux audits par an. Cela représente deux fois 60 jours. Soit 2/3 du temps puisqu'on est 180 jours à l'école. A côté de ça il y a les missions de contrôle d'enseignement à domicile qu'il faut mener 3 à 4 fois par an maintenant et puis il y a la rédaction des évaluations externes. Nos ressources pour évaluer proviennent des rapports très cadrés par l'inspection générale et des formations. Nous avons une vingtaine de jours de formation qui sont donnés par l'IFC (Institut de Formation en cours de Carrière) et les personnes qui nous forment sont des auditeurs dans le privé (monde de l'entreprise)."

Ces entretiens m'ont permis d'appréhender plusieurs regards portés sur l'évaluation, des différences structurelles mais également de constater des similitudes dans le rapport des inspecteurs au pilotage intermédiaire par l'évaluation, avec des grandes tendances sur lesquelles nous allons revenir dans une troisième partie qui tiendra compte d'autres apports



de la littérature scientifique, afin de dégager les perspectives du pilotage par l'évaluation en Europe, notamment dans les pays actuellement en accountability douce.

## Partie 3 - Evolution des pratiques de pilotage par l'évaluation

### A. Quelques éléments d'analyse

Pour introduire ce chapitre d'analyse, un article de Xavier Pons interroge les effets des changements de régulation du système scolaire français sur le travail des inspecteurs territoriaux dont la fonction a initialement été pensée comme "un contrôle de conformité dans le cadre d'une régulation bureaucratique".

Comme révélé dans les entretiens, il constate l'éparpillement des tâches qui implique des "coûts de coordination très élevés", des "déplacements chronophages", une montée en puissance de l'équipement technique et cognitif (temps pour s'outiller) des inspecteurs territoriaux qui est souvent obsolète ainsi qu'"un temps conséquent passé devant l'ordinateur plutôt que sur le terrain au contact des enseignants". (Pons 2016)

Cet éparpillement a comme premier effet le recul du temps consacré à la mission première d'évaluation, pressenti dans les entretiens. "Pour l'année 2013-2014, le rapport Caraglio-Leloup (2015) chiffre à environ 30 % le recul de l'inspection dans les classes par les IEN."

Il entraîne également un certain nombre de "tensions identitaires" : "la place à laisser dans le travail réel aux tâches de « management » par rapport à celles visant à accompagner le corps enseignant", "une tension entre la formalisation du jugement inspectoral et la liberté d'appréciation", "une tension entre la spécialisation des tâches nécessaire à leur expertise et l'amélioration de la transversalité des approches souhaitée par l'institution".

Xavier Pons perçoit également le manque de connaissance des inspecteurs sur les nouvelles formes de pilotage, malgré de nombreuses ressources (il cite QualEduc), processus de professionnalisation et actions de formation sur le sujet (audit à visée participative, expériences étrangères...). Enfin, cet éparpillement rend difficile la capitalisation des savoirs et savoirs faire à l'échelle du corps inspectoral, dans le cadre de leur formation initiale et continue à l'IH2EF.

"Malgré les formations répétées à l'audit à visée participative et les sensibilisations aux expériences étrangères (comme l'Écosse), les travaux de recherche, les pratiques développées dans d'autres pays ou même les expériences conduites dans d'autres académies et/ou à d'autres périodes sont rarement connus" par les IEN. (Pons 2016) Cette situation n'empêche pas des processus de professionnalisation renforcés à ce type d'évaluation, comme on peut le voir actuellement à travers la mise en œuvre de la réforme de l'évaluation des établissements.

L'hypothèse qu'il retient par rapport à ces freins qu'il dit connus de tous, serait les "effets d'un syndicalisme dans l'ensemble réformiste qui, à quelques exceptions près, semble plutôt tourné vers la gestion des carrières".

De plus, au regard des entretiens, il semblerait que le rapport au pilotage par l'évaluation des inspecteurs belges, comme des inspecteurs français soit encore distancié. Mme F1 exprime clairement que ce n'est pas ce qu'elle met en avant, Mme F2 s'en accommode mais ne le met pas en priorité quand Mme B2 le subit, M. B3 l'envisage bien du point de vue théorique, mais est beaucoup plus mesuré d'un point de vue pratique et finalement Mme B5 l'entend comme un vecteur de panique.

Essayons de comprendre comment le référentiel métier peut évoluer dans ces conditions.

### Evolution du métier

Sur le postulat de Xavier Pons, allons-nous vers une évolution ou une révolution du métier comme le titre l'article de Caraglio et Leloup ? Elles confirment les réflexions partagées par les inspecteurs dans les entretiens "Les IEN, quant à eux, constatent volontiers que leur métier a évolué, voire pour les plus anciens qu'il n'est plus vraiment le même." (Caraglio, Leloup 2016) "Le poids de la régulation de conflits leur pèse, incontestablement, ainsi que l'extrême diversité des tâches, des commandes, et en même temps une certaine difficulté à s'abstraire des préoccupations immédiates" comme l'a énormément partagé M. F3. A l'instar de M. F3 et de Mme F2, la recherche empirique de Mmes Caraglio et Leloup amène à constater que "la majorité des IEN rencontrés a la conviction que le système fonctionnerait mieux en donnant une responsabilité aux directeurs, échelon de pilotage plus pertinent. Ces inspecteurs estiment alors qu'une évolution des missions des IEN vers des fonctions d'audit et de formation (en sus de l'inspection individuelle) serait plus efficace. » Ce n'est pas le cas de Mme F1.

Suivant la situation vécue, Sylvain Starck relève lui aussi un rapport contradictoire à l'évolution du métier.

*[Référence à l'enquête de terrain de Sylvain Starck 2008 : 12 entretiens semi-directifs IEN + 12 enseignants*

*IEN 25 ans de carrière : "Je pense que nous étions, même vis-à-vis des enseignants, nous étions perçus comme des intermédiaires qui pensaient, aujourd'hui nous sommes plus perçus comme des intermédiaires qui transmettent."*

*Terme "pilote" utilisé par 9/12 inspecteurs ; Terme "IEN-Baron" traduit l'usage d'un jugement péremptoire témoignant d'un exercice arbitraire du pouvoir. La perception des enseignants met en évidence une identité plus complexe, position hybride entre celle du pilote et du baron.*

*"Un bon inspecteur inspire une certaine crainte. Comment reçoit-on alors ce message d'un enseignant: "depuis que vous êtes dans la circonscription, je ne suis plus effrayée par les inspections". Ça inquiète? Ça rassure? Nous n'avons sans doute pas la même réponse à ces questions."*

*"J'ai peur de l'image de l'inspecteur. Je n'ai pas peur de mon inspectrice" (Sylvie, enseignante).*

*IEN rencontrés en 2008 qui s'accordent à dire que l'exercice de "leur métier s'inscrit dans les valeurs de la loyauté". Or, si les orientations du New Public Management, qui ont largement influencé la réforme de l'administration française depuis les années 1960, obéissent à une logique de résultats, la loyauté obéit par principe à une logique de moyens.*

*Il ne faut pas sous-estimer les inévitables difficultés concrètes qui se posent aux différents acteurs pour arbitrer entre des normes et des valeurs logiquement incompatibles mais que l'ajustement des activités doit rendre possible en pratique. Il s'agit finalement de coordonner deux temporalités à l'œuvre: celle des réformes portées par les instances centrales et celle du métier qui se révèle bien plus longue et qui exige l'intelligence de tout le corps professionnel pour développer dans le détail un métier renouvelé.]*

## Inspection individuelle ou inspection d'École ?

Bien que ces modalités d'inspection soient régulièrement réaffirmées dans une série d'injonctions officielles associant pour le premier degré inspection individuelle et inspection d'école, les pratiques restent, quant à elles, largement irrégulières dans le temps et dans l'espace. L'idée d'évaluer les établissements en complément d'une inspection individuelle n'est d'ailleurs pas neuve : elle a été évoquée en 1968 par l'inspecteur primaire Robert Gloton sans grand succès. (Starck in Condette 2017)

*"L'inspecteur est aussi, d'une manière ou d'une autre, un expert qui vient évaluer une classe, des élèves et plus largement un établissement scolaire et cette réalité n'est pas entièrement nouvelle, même si l'on insiste beaucoup désormais sur les missions d'expertise des établissements et d'inspection collective. En venant inspecter un enseignant dans sa classe, l'inspecteur, même au XIX<sup>e</sup> siècle, passe d'abord par le bureau du chef d'établissement ou du directeur s'il existe dans le primaire, discute avec lui, visite les lieux en détail bien souvent, tente d'en savoir plus sur la considération de l'établissement à l'extérieur en rencontrant les notables. Il ressort de sa visite avec une idée assez précise du niveau de l'établissement, de sa gestion, de son renom ou de ses problèmes. De même, ils évaluent le public scolaire, en particulier les élèves de la classe à laquelle ils assistent."*

L'enquête réalisée par Sylvain Starck en 2008 montre que l'inspection privilégie l'inspection individuelle. La stabilité terminologique de l'inspection individuelle contraste avec la pluralité

des modalités d'inspection plus collectives, ce qui dénote une difficulté ancienne et actuelle à situer dans le contexte français l'activité d'inspection à ce niveau. Ceci se confirme dans les entretiens au cours desquels les inspecteurs français font clairement part de cette réalité. Par ailleurs, leurs homologues belges regrettent cette partie du métier à laquelle ils ont désormais plus rarement accès.

“Non seulement les entretiens et les écrits sur l'activité ne font jamais référence à une inspection ou évaluation d'école mais aucune des personnes interviewées n'en évoque même l'idée. Bien que le corpus soit peu représentatif, cette absence de l'école dans les discours comme objet spécifique de l'activité d'inspection trace selon nous une tendance que d'autres études confirment (Eurydice Responsabilité et autonomie des enseignants en Europe). En regard de la dispersion terminologique des modalités d'inspection prenant pour objet un collectif enseignant, nous pouvons en conclure que ces dernières restent minoritaires et peu stabilisées dans le contexte français.

La première hypothèse interroge l'inspection d'unités collectives rapportée à l'activité globale des IEN. De manière unanime, les inspecteurs doivent faire face à une surabondance d'activité. Le fait d'y surajouter des inspections d'école semble ainsi ne pas tenir compte des réalités d'exercice du métier. La seconde hypothèse interroge les raisons avancées par les partisans d'une évaluation centrée sur les établissements. L'évaluation d'une unité d'enseignement prend tout son sens - dans l'espace anglo-saxon notamment - du fait de l'autonomie dont disposent les établissements. L'évaluation s'inscrit alors pleinement dans une logique de la performance de ces unités d'enseignement qui en contrepartie de leurs autonomie et prérogatives en matière d'éducation et d'organisation scolaire rendent régulièrement et collectivement compte de leur action selon des procédures d'évaluation externe, interne et/ ou d'auto-évaluation (logique de l'accountability). Or, il apparaît que l'organisation du premier degré en France se trouve éloignée d'un tel modèle. L'école primaire n'a pas le statut d'établissement et le directeur reste un *primus inter pares*. C'est l'IEN qui, statutairement, a compétence sur celle-ci. Le maintien de ce statut qui limite très fortement les prérogatives des équipes enseignantes dans un contexte de renouveau de l'action publique privilégiant l'autonomie des unités fonctionnelles et la contractualisation ne manque pas d'interroger. La préservation du statut juridique tout à fait singulier des écoles, le rappel du rôle prioritaire des instances centrales dans la définition des politiques et de l'action éducative dans le premier degré, la priorité pour les IEN de veiller au respect de la mise en forme des orientations ministérielles, la relative faiblesse des marges de manœuvre accordées aux équipes primaires - excepté la liberté pédagogique - tendent à confirmer une telle hypothèse. Signalons par ailleurs que ces positions privilégiant une inspection au niveau de l'établissement associé à une autonomie renforcée de celui-ci ne sont pas unanimement partagées au sein de la haute administration : un rapport de 2013 porté par l'Inspection Générale de l'Éducation nationale, intitulé “Evaluation des enseignants” traduit un intérêt réaffirmé pour cette modalité d'inspection (Brigitte DORIATH, Reynald MONTAIGU, Yves PONCELET, Henri-Georges RICHON, IGEN, 2013.)”

Des formes d'évaluations d'unité éducatives sont signalées dans des rapports récents mais celles-ci s'apparentent à des «temps de régulation», formulation qui semble minorer leur

importance en regard des formes traditionnelles d'inspection individuelle. Les analyses ci-dessus montrent en outre que certaines évolutions semblent quant à elles relativement mesurées. C'est principalement le cas pour les modalités d'évaluation où, malgré des pressions transnationales et internationales très vives et des relais assurés au niveau de certains acteurs de l'Inspection Générale (IGEN et IGAEN), le modèle d'une inspection centrée sur l'établissement ne s'impose pas en pratique dans le modèle français. (Starck 2017)

### Piloter par l'évaluation dans un système à responsabilisation douce

Le chapitre 6 de l'ouvrage de Christophe Dierendonck "L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel", revient sur les finalités de la grande diversité des évaluations proposées en Belgique : informer les autorités sur les acquis des élèves et sur l'évolution des acquis de cohortes d'élèves pour guider les prises de décisions dans une logique politique de gestion et permettre aux équipes pédagogiques d'apprécier l'efficacité de leurs actions. "Une utilisation à des fins diagnostiques par différents acteurs, considérés comme des gestionnaires du système éducatif est bien réelle, et tend même à prendre de l'ampleur. Par contre, l'évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, impliquant les enseignants et l'éventuelle modification de leurs pratiques pédagogiques en fonction des résultats de leurs élèves, semble, elle, assez variable." (Soetewey Demeuse 2014) "Le chemin entre la mise en place d'une évaluation des compétences et les actions qui en découlent est très loin d'être tout tracé" et peut même parfois s'en éloigner. Cela corrobore avec les déclarations de M. B3 sur l'incertitude de l'utilisation des évaluations non certificatives par les enseignants. Les entretiens montrent cependant que les inspecteurs les utilisent bien et cherchent à en tirer un maximum d'informations dans le cadre des audits qu'ils réalisent. Le chapitre conclut que l'évaluation ne se limite pas à la vérification, par l'enseignant, du niveau de ses élèves, mais prend place à tous les niveaux du système éducatif, avec des finalités différentes, jusqu'à poser un regard critique sur les référentiels. La mise en œuvre de l'évaluation transversale fait bien apparaître des modifications dans les pratiques, tant au niveau des dispositifs d'enseignement qu'au niveau des pratiques d'évaluations.

Malgré les réserves émises par Mme F1 au sujet de la place des évaluations dans la régulation des apprentissages, ce dernier paragraphe montre que les évaluations peuvent concourir à la régulation des pratiques des enseignants en les responsabilisant dans leur métier quand celles-ci sont prises dans leur ensemble et que les enseignants s'en emparent. En leur donnant un repère précis de ce qui est attendu des élèves, elles participent à faire mieux correspondre les contenus enseignés avec les programmes mais elles permettent surtout de

développer leur professionnalisme et leur réflexivité. Elles pourront également favoriser la collaboration entre enseignants, notamment dans l'analyse en équipe de leurs résultats.

Au Québec, où le curriculum maintient historiquement une porosité importante entre savoirs scolaires et savoirs relevant de la vie quotidienne, l'adoption du projet de loi sur la gestion axée sur les résultats en éducation, a été jusqu'à activer un réalignement du curriculum.

“Alors que le début de la décennie 2000 marque une tentative d'institutionnalisation de la pédagogie invisible, la politique curriculaire s'est fortement infléchie lors de la mise en œuvre de la gestion par les résultats, laissant place à des orientations plus instrumentales. Il en résulte un modèle composite qui ne correspond ni à ce que les perspectives critiques dénoncent comme dispositif visant à satisfaire les besoins du marché ni à ce que les détracteurs des réformes par compétences qualifient de pédagogisme ou de puérocentrisme.” (Mathou 2019)

L'amélioration des performances du système par des outils de gestion par les résultats a été finalement décisive dans le basculement de la politique curriculaire québécoise.

Cependant, dans les contextes de responsabilisation douce, l'impact des évaluations serait plutôt modéré. Les enseignants présenteraient un message de complaisance dans les enquêtes et dans les faits auraient du mal et peu de volonté à utiliser les évaluations dans leurs pratiques. (Yerly 2017)

Dans un même article, G. Yerly et C. Maroy, concluent ensemble que les résultats de leurs analyses portant sur l'expérience d'enseignants du primaire permettent de pointer le manque d'impact effectif des politiques de responsabilisation, observé dans la littérature et confirmé par leur étude.

Le développement professionnel des enseignants par le biais de la démarche d'évaluation dépend de la politique mise en place et de ses outils, mais surtout de la perception des praticiens qui peut atténuer ou augmenter les effets produits. Même si les enseignants interrogés ne montrent pas de résistance majeure aux évaluations standardisées, l'effet sur leurs pratiques est relativement faible, notamment dans le cas d'accountability douce. En effet, si la mise en place des changements attendus est laissée à l'initiative des enseignants, sans les contraindre ou peu, l'administration mise essentiellement sur l'effet miroir, en attendant que l'enseignant réflexif régule sa pratique de manière autonome. (Yerly Maroy 2017)

Yerly propose que pour servir à une véritable « régulation » des pratiques enseignantes, les dispositifs d'évaluation devraient offrir aux enseignants non seulement un objectif et une



mesure de son atteinte, mais également un feed-back et des moyens d'ajustement (collectifs ou individuels) ainsi que des changements attendus qui se trouveraient dans une "zone proximale de développement professionnel".

Selon lui, le manque d'information, voire de formation, et d'accompagnement des enseignants par des acteurs intermédiaires (inspecteurs, responsables pédagogiques, chefs d'établissement...) dans l'usage des résultats de l'évaluation explique le manque d'impact observé dans leur étude. Les entretiens réalisés auprès des inspecteurs dans la partie empirique du mémoire montrent bien qu'ils ne s'emparent pas tous de cet accompagnement à la même hauteur. C'est bien ce qui est mis en avant par les inspecteurs belges quand ils regrettent l'absence d'accompagnement post-audit et qu'ils se sentent stigmatisés par rapport à leur précédent rôle d'accompagnateur aujourd'hui révolu et totalement dévolu aux conseillers pédagogiques (mis à part pour l'exemple de l'inspection en Flandre pour laquelle l'inspecteur se permet une légère souplesse à ce sujet).

Pour sa part, Denis Meuret va plus loin et parle d'une résistance forte au pilotage par l'évaluation en France. Il ajoute que pourtant, dans le cas français, la centralisation du système facilite le recueil et la comparaison des données et que la précision des programmes et l'orientation du système vers la transmission des connaissances ainsi que l'importance des examens nationaux rendent plus facile qu'aux États-Unis l'accord sur des standards et sur des indicateurs de résultats entre les enseignants, la nation et l'administration. (Meuret 2007)

## B. Piloter par l'évaluation et autonomie des établissements

Dans cette sous partie, nous observerons que le pilotage par l'évaluation opte pour une autre grande tendance impactant la gouvernance en éducation : vers plus d'autonomie pour les établissements et les territoires.

Les systèmes éducatifs, entités vastes et complexes, ont besoin de procéder à des régulations, comme pour tout autre système humain. Or, la singularité vient de leur ampleur exceptionnelle qui s'avère être une caractéristique qui pose des problèmes spécifiques de management et de régulation.

Dans un article, Bouvier pose la question de la place des régulations intermédiaires entre, d'un côté, la régulation par l'État central seul et de l'autre – dans une logique néolibérale – des régulations uniquement par les opérateurs (enseignants) ou par les usagers (quasi-

marchés) ou encore par les partenaires. Pour le rôle de l'Etat, il rappelle le discours de Xavier Darcos à un journaliste en mars 2007 : “ la centralisation, l'uniformité sont le fruit de notre histoire (...) ce sujet est un frein sérieux au progrès et à l'égalité des chances”. Dans une logique de subsidiarité plus que de délégation, le niveau intermédiaire s'y dépeint comme stratégique. (Bouvier in Pelletier 2009)

La territorialisation de l'action éducative d'un système aussi vaste met en exergue les niveaux intermédiaires et les besoins de régulation avec les nombreuses parties prenantes, notamment au niveau des académies et des sous-territoires.

Instances les plus visibles, les académies font régulièrement remonter au ministère des quantités de données qu'il “compile, analyse et restitue aux académies sous des formes qui s'apparentent [parfois] à des palmarès.” Pourtant, “entre elles, les académies procèdent très peu à du benchmarking direct fondé sur des comparaisons de pratiques et de résultats.” Du côté des IEN, lors des entretiens, nous pouvons observer qu'il y a une forme de mise à distance par rapport aux autres niveaux territoriaux même s'ils s'emparent des sujets de l'académie.

On observe en effet trois autres niveaux territoriaux de régulation intermédiaire en plus du niveau académique (“sous territoires”) :

- Les départements : “leur importance tient d'abord à des raisons historiques ; aujourd'hui, ils sont liés aux systèmes sociaux, de santé et aux réseaux associatifs qui fournissent des services de proximité aux personnes” ;
- Les bassins de formation pour le second degré : ces entités sont atypiques et contre-culturelles dans le système scolaire français, car essentiellement fonctionnelles. “Organisés comme instances de concertation entre chefs d'établissements secondaires, avec ou sans la présence de l'Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux, les bassins doivent permettre de passer de la concurrence entre établissements scolaires à de la coopération sur projets articulés, voire parfois sur projet commun” ;
- Les circonscriptions pour le premier degré : “ces organisations territoriales à la tête desquelles est placé un Inspecteur de l'éducation nationale (IEN) sont très hiérarchiques, peu évolutives, ignorent le benchmarking, la coopération et la réflexivité. Elles ont peu de culture du résultat et du rendu de comptes”. (Bouvier in Pelletier 2009)

Bouvier appuie ce que la teneur des entretiens avec les inspecteurs belges et français invite à penser : “le nouvel encadrement intermédiaire tend à s'éloigner des discours anciens hiérarchiques, normatifs et injonctifs”. Il n'est plus question de baronnie, mais plutôt d'un

“pilotage horizontal” comme le précise Mme F2, mais également en filigrane plusieurs autres inspecteurs dans leurs entretiens :

“Encore une fois, je crois à un pilotage horizontal avec des communautés apprenantes et où on s’empare des besoins de chaque secteur, des élèves, des observations faites au regard des évaluations mises en œuvre et après on y répond en mettant des dispositifs qui vont permettre de faire évoluer ça.”

Bouvier promeut des idées qui s’appuient sur les savoirs collectifs et leur développement, à travers des organisations apprenantes favorisant autonomie, proximité, réactivité, échanges, coopérations, responsabilité et fonctionnement en réseaux.

Des chercheurs comme Nonaka et Takeuchi, insistent sur l’importance du pilotage intermédiaire pour créer le plus possible de liaisons “haut-bas” et “bas-haut”, et surtout transversales. Les cadres intermédiaires sont pourtant l’objet de tensions, espèrent de la reconnaissance du “bas” comme du “haut”, mais aussi de leurs pairs. Ils sont pourtant souvent confrontés à des oppositions syndicales prétextant un “recul de la vie démocratique” pour les enseignants.

Au niveau de l’encadrement intermédiaire, des réseaux sont en train de se développer, multiplient les interrelations et conduisent à inscrire désormais le pilotage “davantage dans une logique de gouvernance que de gouvernement”, avec moins de niveaux hiérarchiques mais plus de niveaux fonctionnels.

Les mécanismes de régulation intermédiaire s’inscrivent, d’une part, dans une logique fonctionnelle systémique et, d’autre part, annoncent de nouvelles perspectives de gouvernance et de management participatif. Mais les trois niveaux, national, intermédiaire et opérationnel, ne sont ni cohérents entre eux, ni même simplement articulés et posent “la question primordiale de la régulation des régulations” et du statut et du rôle de ces nouveaux régulateurs : corps inspectoral ? corps externalisé ? nouveau corps (CPO, comme en Belgique) ? évaluateur ? vérificateur ? contrôleur ? Le patchwork actuel des métiers intermédiaires au niveau international “va certainement encore se diversifier. À l’intérieur aussi de chaque pays, semble-t-il, c’est même déjà le cas.” Nous en avons pour preuve les éléments des entretiens au sujet des relations qui peuvent se crispier entre inspecteurs, pouvoirs organisateurs, délégués au contrat d’objectif, conseillers pédagogiques, et directeurs en Belgique, quand la relation se cristallise plus entre IEN, IA-IPR et principaux pour l’exemple français. Pour autant, il semblerait qu’une culture commune du new management public, se référant à un lexique utilisé proche puisse rapprocher ces différents interlocuteurs. Il serait intéressant d’en réaliser une étude linguistique.

Bouvier voit cependant une limite à ces corps intermédiaires “qui partagent une certaine culture managériale, nouvelle forme de “pensée unique”, qui, depuis deux décennies au moins, les éloigne de ceux qu’ils ont vocation de “diriger” : les enseignants”.

Finalement, un système éducatif a besoin des quatre catégories de régulations, locales, intermédiaires, nationales et internationales, articulées entre elles, mais plus encore, il lui faut définir ses objectifs et ses indicateurs de résultats, en évitant “les risques de bureaucratisation et de “sur-régulation”, pour que le coût (économique et social) des régulations ne soit pas supérieur à leur impact”.

Develay, renforce cette idée de décentralisation nécessaire en qualifiant l’Education Nationale de géant aux pieds d’argile, l’Etat n’étant plus réellement en mesure de gérer sa première administration dans des conditions optimales pour 2 raisons : l’importance quantitative et la variété qualitative de la population à scolariser avec pour conséquence un affaiblissement des structures éducatives. (Develay 2013)

Il voit le développement de l’intercommunalité à l’aube d’un transfert de la gestion de l’école de la commune à l’intercommunalité, transfert déjà bien amorcé, pouvant aller jusqu’à ériger des écoles sur le modèle des EPLE<sup>10</sup>.

A travers la nouvelle place stratégique que prennent les régulations intermédiaires, il voit également l’importance que va prendre le pilotage partagé, qui impose la coopération interne entre les différents acteurs et la coopération externe également entre l’établissement et diverses instances privées et publiques. Pour justifier cette nouvelle place, il rappelle que les usagers et les salariés ont un véritable pouvoir pour édulcorer voire bloquer une politique d’Etat qu’ils ne comprennent ou n’acceptent pas. C’est une piste intéressante pour rassembler les différents interlocuteurs de la régulation intermédiaire ; mais le chemin reste encore long à parcourir, même si leur formation initiale est aujourd’hui pensée en grande partie de façon commune et qu’elle permet donc ce rapprochement.

Il le justifie par une éducation qui ne peut plus être pensée que par quelques hauts fonctionnaires avec des enseignants recrutés Bac + 5, recrutés comme fonctionnaires de catégorie A qui peuvent tout autant occuper des emplois de direction, de conception et d’encadrement. Un autre argument est que le système éducatif appartient autant aux usagers

---

<sup>10</sup> Établissement public local d’enseignement (collèges, lycées...)

qu'à ceux qui le font fonctionner. Il faudra donc s'assurer de la place des parents dans le cadre de ce pilotage partagé pour coopérer, travailler en équipe et créer une culture de la négociation nécessaire pour parvenir à élaborer un projet d'école par l'ensemble des membres d'une équipe. "Il convient d'agrèger tous les acteurs à une dynamique du changement pour espérer que ce dernier advienne, même si cela coûte en discussion".

Il fait référence à des principes fondamentaux : respect des rôles et responsabilités de chaque acteur, s'intéresser à toutes les dimensions de la vie de l'établissement, réunir toutes les énergies qui travaillent dans l'établissement, le chef d'établissement est garant du projet, l'inspecteur un partenaire conseiller... Il rappelle également la finalité complexe : "faire exister une équipe là où il n'y a qu'un groupe au départ, faisant s'affronter ouvertement ou souterrainement des idéologies et des intérêts, avec des personnes passant par la négociation quand d'autres préfèrent l'affrontement, avec des unions et désunions à venir."

A ce titre, Develay renforce l'idée partagée par Mme F3 en explicitant que le projet d'école est un excellent support pour donner forme à un "établissement scolaire apprenant" mais à condition que ce ne soit pas "un pensum que l'on remplit par unique souci de formalisme". Nous percevons toutefois encore les doutes émis dans les propos de Mme F1 qui mesure l'écart à réduire pour y arriver.

L'autonomie suppose aussi pour les équipes d'école l'interprétation, la prise d'initiative, l'expérimentation et par conséquent une part de liberté qu'elle a parfois du mal à assumer. (Le Mat Minier 2016)

"Dans le premier degré, la notion d'autonomie n'a pas la résonance qu'elle peut avoir en EPLE ; l'école n'ayant pas de réalité juridique, elle n'a pas de modalité d'action autonome.

La notion d'autonomie n'étant pas non plus liée à celle des moyens, il n'y a pas de moments institués pour rendre compte de l'action collective au sein d'une école." Les inspections individuelles ne répondent que partiellement à cet objectif et les évaluations régulières des projets d'école sont trop souvent réduites à un échange de formulaires de fin d'année sans véritable enjeu.

### Le continuum dans les pratiques évaluatives

Une réforme de l'évaluation des établissements second degré est actuellement en cours en France. La loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance a créé le Conseil d'évaluation de l'École et lui a confié la mission suivante : "Il définit le cadre méthodologique et les outils des auto-évaluations et des évaluations des établissements conduites par le ministère chargé de l'éducation nationale et analyse les résultats de ces évaluations ; pour ce

faire, il s'appuie sur toutes les expertises scientifiques, françaises et internationales, qu'il estime nécessaires. Il s'assure de la fréquence régulière de ces évaluations d'établissements et définit les modalités de leur publicité." Cette loi et son article 40 définissent désormais l'évaluation des établissements de façon régulière, systématique et uniformisée sur le territoire national. Cette forme d'évaluation s'inscrit dans le continuum des pratiques de projets initiés largement depuis la loi d'orientation de 1989, mais elle l'est désormais de façon unilatérale.

Un cadre a été défini en juillet 2020 et est mis progressivement en œuvre dans les établissements du second degré, avec un rétro-planning des évaluations élaboré sur 5 ans. Il répond prioritairement à ces objectifs :

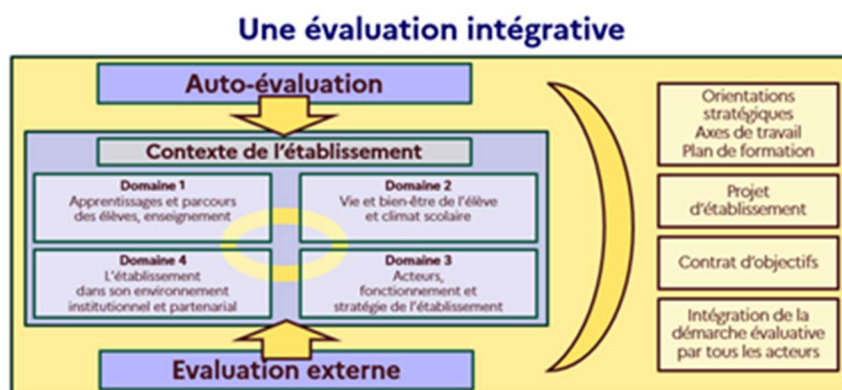
- Mesurer le niveau d'atteinte des résultats et relier ces résultats à l'utilisation des marges d'autonomie de l'établissement, aux pratiques professionnelles, aux organisations retenues, aux choix opérés par l'établissement,
- Situer la valeur ajoutée de l'établissement, compte tenu de son contexte,
- Proposer collectivement des axes stratégiques à mettre en œuvre pour une amélioration ou une consolidation de la réussite des élèves et de leur qualité de vie à l'École.

L'évaluation des établissements est conçue comme un mécanisme d'apprentissage collectif.

"L'évaluation est d'abord l'affaire de l'établissement lui-même. Dans le cadre d'une auto-évaluation mobilisant l'ensemble des acteurs (équipe de direction, personnels, élèves, parents, autorités de rattachement, partenaires), l'établissement s'approprie la démarche, interroge son organisation et ses actions pédagogiques, leur impact sur les résultats, les parcours, le bien-être des élèves, la vie qu'il propose en son sein aux élèves, aux personnels, la place dévolue aux parents, sa stratégie, son fonctionnement général, son ouverture et les liens tissés avec son environnement. Il propose, après diagnostic, des orientations stratégiques et un plan d'actions et de formation partagé." (CEE 2020)

L'établissement se prête dans un second temps au regard extérieur d'évaluateurs qui conforte, prolonge et enrichit la réflexion collective menée dans l'établissement, soutient la recherche de solutions et croise les regards pour accompagner les avancées collectives et conforter les dynamiques positives engagées, renforçant au final une capacité collective d'évaluation. Cette évaluation externe a son propre cahier des charges et est régulée par une charte de déontologie. Ce second temps d'évaluation externe, qui complète la partie interne de l'évaluation développée ci-dessus, amène une dimension intégrative à l'évaluation. D'autres dispositifs, comme celui de la cité éducative d'Angoulême, envisage également l'évaluation intégrative en mettant en place un comité observatoire détaché du projet. Le

comité de pilotage du projet, en lien avec l'ensemble des acteurs et le chef de projet qui coordonne les actions de la cité, définisse leur propre programme d'évaluation. Celui-ci sera renforcé par une évaluation externe menée par l'observatoire.



*Source : Conseil d'évaluation de l'Ecole - juillet 2020*

Le rapport final est un outil d'aide pour l'établissement et la communauté éducative, mais aussi pour les autorités de rattachement. Par le diagnostic qu'il pose, les perspectives qu'il ouvre et les stratégies qu'il dessine, il permet à l'établissement de finaliser son projet d'établissement, dans une démarche qui intègre auto-évaluation et évaluation externe.

La démarche d'évaluation proposée privilégie la co-construction de l'outil d'évaluation interne et la participation de l'ensemble de la communauté éducative à la démarche dans le but d'améliorer l'implication des acteurs, le maillage d'un collectif professionnel élargi, le climat scolaire et in-fine la réussite scolaire et éducative des élèves.

Il est prévu au cours de l'année scolaire 2021-2022, qu'une phase expérimentale soit proposée de la même manière dans le premier degré. Le transfert de cette modalité d'évaluation du second au premier degré va initier une révolution pour un collectif professionnel qui ne maîtrise pas forcément la culture de l'évaluation au sens large du terme. Cela nécessitera des temps de formation conséquents. Cependant, ce transfert permettra sans nul doute de renforcer la continuité inter-degré en constituant une communauté professionnelle élargie autour de la culture de l'évaluation.

L'académie de Nantes a ainsi déjà expérimenté un protocole d'évaluation des unités d'enseignement dans lequel sont incluses, aux côtés des collèges et lycées, les écoles.

“Volontairement distinct des inspections individuelles, le protocole prévoit la confrontation entre une autoévaluation par les équipes pédagogiques et un regard extérieur porté par un inspecteur IEN dans les écoles et un autre observateur (autre IEN, IA IPR, IEN IO, IEN A, DASEN adjoint). La phase d'autoévaluation vise à repérer



ce qui pour les acteurs constitue « un bon travail » ; elle permet également de dégager des axes prioritaires d'observation. La part importante laissée à l'autonomie des équipes dans cette première phase est déterminante. Finalement l'évaluation de l'école ou de l'EPLE n'a de sens que si elle permet à chacun de se sentir responsable de ce qu'il est possible collectivement d'améliorer. Le rôle des observateurs extérieurs est de renvoyer une analyse distanciée qui vient en complément de ce que l'équipe dit de sa propre action. Ce dispositif permet de valoriser ce qui fonctionne bien, il permet également d'ouvrir de nouvelles perspectives pour agir." (Le Mat Minier 2016)

Très inspiré de la démarche QUALEDUC, évoquée par M. F3, le protocole permet d'entraîner les équipes dans une démarche d'autoévaluation continue visant une meilleure qualité des apprentissages des élèves.

Dans cette perspective, "l'autonomie laissée aux équipes pédagogiques supposera que l'inspecteur engage un dialogue confiant et régulier pour que le « rendre compte » soit perçu comme une marque d'intérêt pour le travail conduit et une véritable opportunité de confronter son expérience à une expertise extérieure." Cela demande du temps et engage un changement de culture de l'évaluation qui dépasse la seule vision de l'inspection des personnels. L'échange de culture interdegré est également un point de vue intéressant, notamment s'il va dans les deux sens avec un regard systémique porté par le second degré et un regard transversal porté par le premier degré.

D'autres expériences de continuité école-collège ont vu le jour avec succès sur certains territoires. Là, précisément, le duo IEN-principal a permis d'affirmer devant les équipes enseignantes des priorités communes. (Morisson 2016) Aucun dispositif pédagogique de continuité CM2-6e ne peut légitimement et durablement être envisagé sans la parfaite cohérence et cohésion de ces deux interlocuteurs, au sein d'un même périmètre d'intervention. Demain, ce couple de régulateurs intermédiaires aura une importance fondamentale dans la régulation du système éducatif.

De même, comme le questionne Zarka, les inspecteurs peuvent-ils continuer à prôner le travail d'équipe sans donner eux-mêmes l'exemple et constituer des binômes interdegré au sein d'un corps inspectoral réuni dépassant les ancrages disciplinaires ? (Zarka 2016)

### Pilotage partagé et autonomie

Rouaux dresse cependant une limite à la portée de l'évaluation d'école et au travail en équipe en école primaire en évoquant une autonomie sous contrainte (Roaux 2019)

La collaboration n'est pas naturelle et c'est même parfois de la relation aux collègues que peut provenir le stress maximal éprouvé par certains personnels. A la liberté pédagogique individuelle reconnue par la loi mais renforçant l'individualisme enseignant se substituerait une autonomie collective qui la transcenderait au nom d'une meilleure efficacité.

Ceci amène un flou, un malaise, voire une tension entre une "structure cellulaire du travail en classe" et "un modèle centralisé pyramidal" pour beaucoup d'équipe pédagogique ; d'autant plus que "la culture du résultat et le mode de travail qui en découle, restent très éloignés de la culture du milieu enseignant". Il s'agit donc d'une « autonomie » collective placée sous la contrainte "d'une structuration hiérarchique rémanente et d'une tradition individualiste forte". Ce collectif imposé peut représenter une menace pour la liberté pédagogique des enseignants et peut induire méfiance et retrait.

Dans son article, Rouaux fait appel à des témoignages signifiants et quelquefois contradictoires, qui montrent que le modèle plébiscité est loin d'être stabilisé : affirmer que l'IEN n'est pas "au-dessus" mais "à côté" et pourtant continuer à employer la locution «supérieur hiérarchique» avec un encadrement par le contrôle peut paraître contradictoire :

Un responsable DEGESCO "Je ne vois pas l'IEN comme quelqu'un... et d'ailleurs il ne l'est pas... qui serait à un stade intermédiaire avec le DASEN : l'IEN en dessous et puis le directeur en dessous, chacun regardant ce que font les autres d'en haut. Ce n'est pas simplement le supérieur hiérarchique qui depuis sa hauteur regarde le monde d'en bas (...) et on ne peut pas, de la même manière qu'un enseignant ne peut plus concevoir qu'il est seul dans sa classe... un directeur, il est pas seul dans son école... un IEN, il est pas seul dans sa circonscription, un DASEN n'est pas seul dans son département... si vous voulez il y a une force là à cette gouvernance-là (...) l'un des rôles de l'IEN est celui du contrôle, c'est pas le contrôle des personnes... c'est le contrôle de la conformité des enseignements... (...) on doit être certain qu'on ne joue pas à l'apprenti sorcier et pour cela, le travail de contrôle... est tout sauf bureaucratique pour moi."

Un recteur "Les IEN coordonnent, les IEN dirigent les politiques éducatives ou s'assurent du maintien du suivi des politiques éducatives des politiques publiques à l'intérieur de chacune des écoles (...), ils sont les représentants de l'institution, de cadrage des directeurs d'école (...) Je pense qu'on a une symbiose parfaite entre les directeurs et les IEN ensemble, (...) vraiment on est entre collègues malgré des différences de hiérarchie, on fait fonctionner des systèmes ensemble."

Ce témoignage met en évidence une tension conceptuelle, "où la haute hiérarchie semble dans une position qui se voudrait idéalement non hiérarchique", avec un rôle d'impulsion des

politiques éducatives au plus près du terrain déléguée au directeur d'école, accompagné (ou contrôlé) par l'IEN.

L'IEN quant à lui n'est pas dupe et renforce cette idée d'individualisme enseignant :

Un IEN - "Très difficile de changer un mode de fonctionnement dans une école... Je ne fais pas d'évaluation d'équipe cela ne rimerait pas à grand-chose il n'y en a pas.... Enfin j'exagère il doit y en avoir dans quelques écoles."

Un IGEN - "C'est un attachement viscéral à une forme d'organisation (...) on est dans un système qui n'est plus aussi centralisé que ça mais qui est dans sa tête encore jacobin, (...) de plus en plus l'académie est le lieu de concentration des décisions du ministère, mais à mon avis c'est une étape, ça ne sert à rien : qui de vos collègues a lu le projet académique ?"

Au regard de ces témoignages, il n'est pas surprenant de voir certains enseignants refuser plus d'autonomie et se replier dans le pré carré de la classe dans laquelle, "soustraits au regard externe, ils sont largement autonomes", voire refuser de travailler en équipe. Au regard de la réaction des directeurs face à la demande de Mme F1 au sujet des évaluations, ce qui est également en jeu est un refus d'intensification du travail personnel (workload) qui serait lié à des "ordres" d'un "chef" local qui même si ce n'est pas le cas peut être traduit par les enseignants comme un "réflexe d'ouverture de parapluie" ou par "une culture de l'efficacité de l'établissement et non pas de l'élève (target-driven culture)" ; en jeu aussi un sentiment d'abandon de la hiérarchie. (Roaux 2019)

Directrice sans décharge ; 56 ans : "L'air du temps étant au "pas de vagues" dès qu'il se passe quelque chose avec les parents on est victime de suspicion et l'on doit rendre des comptes même quand on n'a rien à se reprocher, et on a le droit à un rappel à l'ordre, rien de plus infantilisant"

Les nouvelles formes de management public "bousculent la segmentation protectrice qui prévalait jusqu'alors", car il ne s'agit pas de faire appel "à une culture collaborative qui permet des relations d'ouverture et de confiance", mais plutôt de recourir à des interactions top down, administrées et contraintes "où les enseignants se rencontrent et travaillent pour mettre en œuvre les programmes et les stratégies pédagogiques développés par d'autres" (Hargreaves, 2000)

Régis Malet renforce cette idée en exprimant que les rhétoriques politiques, qui s'inscrivent dans la logique de la formation tout au long de la vie, "convergent en un discours dominant

pour voir se développer une “culture de la collaboration” dans le travail des enseignants”. (Malet in Dutercq 2017)

### Pilotage partagé et développement professionnel continu

Le développement professionnel continu s’inscrit, comme le concept d’accountability, dans la logique des nouvelles formes de management public et fait appel à un modèle réflexif issu d’une professionnalisation qui se construit sur le terrain et se nourrit de la collaboration au sein des écoles.

La réforme de l’évaluation en cours, portée par le conseil de l’évaluation s’inspire clairement de ce modèle : “un investissement dans un collectif professionnel situé qui signale une continuité présumée entre la qualité des écoles et, en leur sein, des enseignants eux-mêmes, la satisfaction des acteurs de la communauté éducative et la réussite scolaire des élèves” et qui a pour conséquence d’instituer ce “collectif situé” dans une tâche de promotion de l’établissement et une “mise en faillite des solidarités professionnelles sur lesquelles la profession enseignante a construit son idéal d’autonomie”. (Malet in Dutercq 2017) Cela reste un idéal car en réalité, ce collectif pouvait aussi bien s’inscrire dans un dynamique positive que négative.

Des contre exemples existent cependant dans les pays du Nord de l’Europe (Finlande Suède) où l’on observe “une mobilisation du développement professionnel des enseignants (...) comme voie privilégiée de leur professionnalisation et levier du contrat moral qui lie la société à la profession. (...) L’alternance intégrative y est pratiquée et la formation est universitarisée, unifiée et holistique : mais le cadre de la mise en œuvre de ces principes est souple et non pas contraignant pour la profession”. (Malet in Dutercq 2017)

La recherche devient alors un levier majeur de professionnalisation : “une posture de recherche au sens de production et de capitalisation réflexive et de diffusion des expériences et des pratiques professionnelles, aurait un effet positif d’identification, de socialisation, de reconnaissance et d’affirmation professionnelle, mobilisatrice d’énergie et de ressources dans les établissements, à condition de créer des ponts entre l’expertise enseignante et l’expertise de recherche et de lutter contre le cloisonnement des espaces dans cette perspective”. Mais ces dynamiques, bien qu’elles existent déjà, sont souvent conditionnées par les espaces de régulation intermédiaire qui sont, du fait de leur position stratégique dans le système, en capacité d’agir positivement ou négativement pour leur mise en œuvre.

“La systématisation des processus de responsabilisation et d’autonomie investit les enseignants de fortes charges qui correspondent en apparence au professionnalisme qu’ils revendiquent, mais qui s’en éloignent en pratique fondamentalement, à la mesure d’une part, d’une imputabilité accrue sur leurs résultats à l’égard de la hiérarchie mais aussi des usagers, d’autre part de l’externalisation de la mesure de la qualité de l’action menée et de son objectivation sous forme de critères quantitatifs.” (Dutercq Maroy 2017)

A cette observation s’ajoute le flou de deux triptyques linguistiques qui participent à brouiller les pistes : “responsabilisation, accountability, reddition de comptes” avec de nombreux équivalents et traductions variables (utilisées dans ce mémoire) et “professionnalisme, professionnalité, autonomie professionnelle” avec des confusions de traduction anglais/français “qui recouvrent des réalités sociales et culturelles sensiblement différentes”.

Il n’est pas possible de traiter de façon homogène les politiques dites d’accountability tellement elles peuvent faire appel à une grande diversité d’interprétation. Elles marquent et accompagnent encore d’autres politiques et dispositifs plus larges d’orientation, de développement professionnel, d’incitation à l’innovation pédagogique qui eux aussi tendent à renouveler et renforcer la responsabilité morale et professionnelle des personnels à l’égard de la réussite de leurs élèves.

Régis Malet et Vincent Dupriez vont plus loin en faisant l’hypothèse que “l’évaluation est en train d’abandonner son statut de dispositif ponctuel pour devenir un processus continu dont l’objectif est de peser par une diversité de voies sur les pratiques éducatives et les identités professionnelles.” (Malet Dupriez 2013)

En plus de cette tendance, Régis Malet souligne que “la signification même des termes utilisés peut varier en fonction des pays de référence et des espaces linguistiques et culturels” ; ce qui peut révéler une “forme de découplage entre une rhétorique adossée aux tendances lourdes internationales et des actions effectives solidement indexées à des contingences locales”.

Ils mettent également en évidence la pluralité croissante des normes et des prescriptions qui viennent peser sur les pratiques professionnelles et la place de plus en plus forte des indicateurs quantitatifs dans le pilotage des systèmes à laquelle se combine des formes de régulations plus traditionnelles. Ils mettent en parallèle cette tendance avec l’usage des environnements numériques de travail (ENT) qui se développe en superposant quelques fois plusieurs ENT plus ou moins articulés suivant les différents niveaux de gouvernance et qui contribuent à rendre visible le travail enseignant.

Ils observent également une tension dans le métier de personnel de direction entre leur mobilité inscrite dans une logique républicaine et “l’incantation à une redéfinition managériale

de leur métier, qui requiert de leur part une implication locale plus forte et construite dans la durée”.

### Évolution du statut de directeur ?

La question de l'évolution du statut du directeur est d'actualité. Elle a occupé une partie importante des débats du dernier Grenelle de l'Éducation. On sait la volonté du ministre actuel d'obtenir un nouveau statut. Dans les entretiens avec les inspecteurs, elle fait quasiment l'unanimité pour ce qui concerne la partie administrative.

“Moi je suis pour faire évoluer ça et pour que les directeurs soient complètement déchargés, avec des possibilités de direction sur plusieurs petites écoles.” (Mme F2)

Et c'est souvent en rapport avec des tâches administratives qui finalement retombent sur les IEN, comme le précise M. F3 :

“L'hypothèse de la création d'un statut de principal adjoint directeur du premier degré. J'aurai été très favorable à la mise en œuvre de cette idée. D'abord parce que ça aurait libéré les directeurs d'une charge incommensurable de choses qui peuvent être traitées par une personne sur un bassin. Ensuite, ça m'aurait simplifié la vie en tant qu'inspecteur puisque ça m'aurait libéré d'une part des responsabilités de l'IEN qui sont liées à l'organisation de l'enseignement sur une circonscription.”

Il n'en est par contre pas de même pour la logique pédagogique pour laquelle les inspecteurs voient une limite.

“Je crois que les directeurs d'écoles ne sont pas encore complètement prêts et qu'avant qu'ils soient prêts à être un pilote et à avoir un statut de directeur d'école, il va falloir vraiment les former au pilotage. Et donc peut être que ça passera par un diplôme, par une certification, par pour chacun des entretiens, un recrutement de poste à profil pour être directeur” (Mme F1)

Pour beaucoup d'enseignants, une hiérarchie au sein de leur lieu d'exercice engendrerait une surveillance accrue qui modifierait de fait “négativement” leur quotidien, briderait leur autonomie. Ainsi Rouaud recueille des témoignages d'enseignants sur le sujet : (Rouaud 2019)

“Un IEN dans l'école ? L'œil de l'administration avec toutes les pressions, le flicage et puis faire semblant pour avoir la paix ?” (Enseignant - 56 ans).

“Nous risquons de voir “fleurer” des “chefaillons” incapables et de voir disparaître les équipes pédagogiques.... de bons petits soldats à la botte du pouvoir, qui appliqueront les directives sans ciller!” (Enseignant - 57 ans).

Un statut du directeur modifierait la collégialité et le travail en équipe :

“Ne pas avoir de supérieur hiérarchique dans l'école permet une bonne entente entre collègues ne recevant pas d'ordres et n'étant pas jugés.” (Enseignant - 39 ans).

La synthèse du groupe de travail “gouvernance” du Grenelle de l'Éducation montre que la communauté éducative est encore très incertaine à ce sujet.

### Pilotage élargi, évaluation et partenariat

Le pilotage pédagogique est désormais défini par la circulaire du 11 décembre 2015 comme le cœur de la mission des personnels d'inspection.

Si les lieux du pilotage sont associés aux structures dites de « gouvernance » de l'académie à plusieurs niveaux territoriaux, les temps du pilotage sont alignés sur le rythme des réformes et des urgences nationales. (Pecout 2016)

Les IEN, comme les IA-IPR et les personnels de direction font partie de ces instances de pilotage et construisent se faisant une culture commune valorisée par l'Etat.

“Il va de soi que la dimension de copilotage pédagogique académique est plus difficile à percevoir dans le cas du doyen des IEN du premier degré que pour le second degré, il n'empêche qu'on ne saurait l'oblitérer : une plus grande lisibilité de son mode de désignation, une association systématique aux échanges avec le binôme décanal du secondaire (même quand le primaire n'est concerné qu'à travers le cycle 3) sont autant de moyens qui doivent faciliter cette valorisation d'un véritable trinôme de pilotage pédagogique.” (Pecout 2016)

Les bassins d'éducation et de formation sont perçus pour l'intérêt qu'ils sous-tendent avec une “association étroite des inspecteurs aux personnels de direction”.

La circulaire de décembre 2015 insiste aussi sur le “développement des partenariats avec les collectivités territoriales” dans les missions des inspecteurs. Certes, ce rôle d'interface n'est pas neuf, mais il semble qu'il occupe de plus en plus de place dans le déploiement des corps d'inspection. Cette action n'a d'efficacité que si elle sait être multilatérale et insérer le contact bilatéral des inspecteurs et des collectivités dans une chaîne de collaborations qui donnent plus de poids à la décision académique.

Ainsi, en tant que recteur, Gilles Pecout souhaite que dans la majorité des cas la mission de développement des partenariats s'inscrive dans la cohérence d'un véritable comité de pilotage avec présence d'acteurs divers associée à un exécutif restreint confié aux corps d'inspection. Cette garantie collégiale est aussi une façon pour les inspecteurs de se partager la tâche et donc de ne pas encore alourdir leurs missions.

### Rôle des collectivités



Il existe des territoires conçus “comme des espaces de projets, avec une organisation spatiale voulue pour faciliter et accompagner les intentions de réalisations collectives à venir.” Ce sont les “pays émergents, les syndicats mixtes, les communautés de commune” qui affichent plusieurs degrés de complexité, avec de nombreux partenaires et “de multiples parties prenantes” qui ont cependant l’inconvénient des longs processus de prise de décision, de l’ajustement de calendriers difficilement compatibles, de recherche de délicates fertilisations croisées, nécessitant la conception de mécanismes de pilotage et de régulation. La délimitation des territoires concernés est, en soi, un élément central du projet mais c’est souvent l’échelle temporelle de tels projets ramenée à une perspective humaine “à tel point que le projet avec ses réalisations peut sembler une véritable fiction pour les populations concernées” qui pose le plus de difficulté. (Territoire Gouvernance Régulation)

Une autre difficulté s’ajoute : “les lieux de décision se sont multipliés avec des marges de manœuvre accrues ainsi que la construction progressive de réseaux”.

On observe souvent des enchevêtrements de territoires et de projets de territoire qui ne concordent pas toujours tout à fait et qui peuvent se confronter aux politiques nationales. A cette question, “André Legrand répond qu’en France, on accorde une importance cruciale aux questions d’organisation et on se préoccupe moins de la question des résultats”.

“Cette complexité croissante et générale des systèmes décisionnels, y compris pour les questions d’éducation et de formation, est à la base des évolutions qui ont conduit à substituer progressivement des perspectives de gouvernance aux mécanismes décisionnels traditionnels devenus inadaptés.” “Elles exigent d’imaginer de nombreuses procédures de concertation”. “En France, la logique de gouvernance voit de plus en plus le jour dans les politiques publiques avec la simple prise de conscience de la multiplicité des parties prenantes concernées, avec notamment une interministérialité formalisée et foisonnante à laquelle s’ajoutent d’autres croisements comme l’intercommunalité”.

C’est notamment ce qui se passe à travers la mise en œuvre de la plupart des projets éducatifs de territoire (PEdT) en cohérence avec le niveau territorial intercommunal dans le cadre du déploiement du plan mercredi.

Dutercq rappelle cependant que le premier objectif de la décentralisation de l’éducation en France est purement gestionnaire. Il répond à l’impossibilité de plus en plus évidente d’organiser avec efficacité une aussi grosse machine que l’éducation nationale.

Il s’agit donc de territorialiser l’administration de l’éducation en confiant d’importantes responsabilités à des échelons territoriaux.

Le second objectif de la décentralisation est sociopolitique. Il correspond à la nécessité de produire une action mieux ajustée parce que plus proche, plus conforme aux attentes et plus efficace.

À partir du milieu des années 1990, l'expérience accumulée par les acteurs territoriaux rend plus crédible la construction de projets éducatifs spécifiques (PEdT) à telle ou telle collectivité territoriale.

“Il y a les régions, dotées de suffisamment de moyens ; à un moindre titre, se trouvent les départements qui n'ont pas tous les ressources adéquates pour aller au-delà de ce qui leur est nationalement imposé, sans marge de manœuvre. Il ne faut pas oublier les intercommunalités, correspondant à des regroupements de communes, qui se dotent en toute légalité de prérogatives en matière d'action éducative et se montrent très dynamiques, dans les dernières années, à l'échelon de l'enseignement primaire.” (Dutercq in Pelletier 2009)

L'intérêt de voir les collectivités locales apparaître sur la scène de l'action publique dans le domaine de l'éducation est de plusieurs ordres :

- “La déssectorisation de cette action en est facilitée : les problèmes n'étant plus traités domaine par domaine, mais de façon transversale, donc dans leur globalité, avec la possibilité de faire intervenir l'ensemble des parties prenantes, y compris quand elles paraissent éloignées du strict champ de l'enseignement ou de l'éducation.”
- “La coopération et le partenariat sont promus, ce qui permet souvent de décentrer et d'ouvrir la recherche de solutions aux problèmes posés.”
- “La concurrence, ou au moins l'émulation, entre les différentes parties, favorise l'esprit d'initiative et d'innovation et raccourcit le temps de réponse.”

Depuis la fin des années 1990 la cohérence territoriale est recherchée dans l'action menée par les différentes instances concernées, avec la volonté partagée de mieux harmoniser les efforts, phase qui génère la création de cadres, voire de dispositifs destinés à faciliter cette mise en cohérence comme les “projets éducatifs locaux”, puis les “projets éducatifs de territoire” en 2013 qui ambitionnent de fédérer à l'échelle d'un territoire, d'une ville ou d'une intercommunalité, l'ensemble des dispositifs d'ordre éducatif.

Cependant, au regard des projets menés, ce sont les collectivités les plus riches qui ont pu mener les actions les plus originales et s'engager tôt dans la construction d'une politique éducative reconnue. On observe ainsi la limite considérable de ces dispositifs, puisque la décentralisation peut alors être considérée comme un vecteur d'accroissement des disparités territoriales. (Dutercq in Pelletier 2009)

### C. Perspectives pour le corps inspectoral français

Pour introduire ce chapitre, et reprendre des éléments déjà partagés dans le chapitre précédent, il me semble important d'évoquer la perspective défendue par Régis Malet du "développement professionnel au service de l'imputabilité ou de la réussite professionnelle" qui va influencer sur une perspective majeure pour le corps inspectoral. Il montre que "l'engagement des futurs enseignants dans la formation initiale, aussi bien celle des enseignants en activité dans la formation est très fortement compromise par des politiques de type top-down et des dispositifs de reddition de comptes en cours dans certains contextes, notamment anglo-saxons, où l'on a pu mesurer que la persistance dans l'emploi était problématique." (Malet in Dutercq 2017) A contrario, "une vision du changement et de la formation envisagée de manière plus circulaire, top-down / bottom-up & outside-inside, semble avoir des effets mobilisateurs et cohésifs, à la condition qu'un soutien soit apporté aux enseignants et aux formateurs dans ce dessein de construction de capacités individuelles et collectives" (Malet in Dutercq 2017)

Comme noté au chapitre précédent, les personnels de direction (ou d'inspection) "sont en mesure de promouvoir ou d'inhiber le développement de dynamiques et d'initiatives de formation, de travail et de professionnalisation collaboratifs dans les établissements." Il est donc important de former ces personnels à cette nouvelle potentialité de développement professionnel, en s'appuyant notamment sur son effet sur le climat scolaire et en levant les possibles malentendus liés aux politiques "top-down". En effet, d'autres recherches ont montré "les effets positifs de la promotion du paradigme du développement professionnel et de la reconnaissance de dynamiques de formation et d'apprentissage collégial dans les écoles (professional learning communities ; peer to peer apprenticeship) sur différents aspects de la vie scolaire comme le bien-être des personnels et des élèves." (Malet in Dutercq 2017)

Ce parti pris est d'autant plus important que les conditions de travail des professeurs des écoles exercent une influence majeure sur les sorties du métier, dont la tendance à la hausse pourrait être durable. (Danner 2019) En effet, nous observons une véritable crise du métier dans certains territoires où l'académie doit faire appel à des contractuels pour compenser.

"Si la nouvelle gestion publique et les transformations afférentes décrites ici jouent bien un rôle dans l'attrition, celui-ci ne passe pas tant, pour les enquêtés, par une pression liée aux processus d'évaluation et à l'injonction à "faire du résultat" que par un alourdissement et une diversification des tâches se traduisant par un surcroît de travail "bureaucratique". La charge de travail apparaît comme un facteur d'attrition particulièrement fort chez les néo-enseignants, redoublé par les défis que posent bien souvent les premières affectations. À cela s'ajoute le sentiment de recevoir très peu de gratifications, en particulier d'ordre symbolique." (Danner 2019)

La reddition de compte, la redevabilité, au cœur de la nouvelle gestion publique, offre des possibilités d'action peu compatibles avec le contrôle managérial et la standardisation des instruments sur lesquels il repose, en partie au moins. (Fassa Bataille 2019)

“L'exigence de responsabilisation, faite aux personnels par la nouvelle gestion publique, est en plus elle-même porteuse d'ambivalences, voire de contradictions. Être responsable face aux objectifs fixés nationalement ou localement demande en effet d'endosser leur réalisation comme partie intégrante de l'activité professionnelle et ceci même ad minima. et envers une pluralité de figures auxquelles il faut rendre des comptes.”

Le métier bouge. Les enseignants et enseignantes de nombreux pays d'Europe et d'Amérique du Nord sont confrontés aujourd'hui à des changements importants mais avec des réformes qui n'ont ni la même intensité ni la même forme selon les conjonctures politiques où elles sont appliquées, “loin d'une poussée hégémonique d'un seul et même modèle, apparaît ainsi une “globalisation vernaculaire” des politiques d'éducation”.

Dans ce même article, Fassa et Bataille soulignent trois points sur les métamorphoses de la plupart des professions enseignantes :

- L'augmentation progressive, continue mais inégale, de la proportion des femmes dans l'ensemble des segments professionnels du monde enseignant,
- L'accroissement du niveau scolaire de recrutement des personnels,
- Les changements induits sur leur recrutement social.

Cette dimension sociale pourrait être mobilisée pour étudier les profils des cadres de l'Éducation. On peut cependant penser que la même métamorphose est en cours puisqu'ils proviennent, à quelques exceptions près, du même sérail.

Le rapport de l'IGEN sur le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogiques du second degré (mars 2011) soulignait que les notes de service et circulaires définissant les missions des inspecteurs se heurtent à un décalage persistant avec la réalité du métier. (Sorbe 2016)

Cependant, l'institution, que ce soit à l'échelon national ou académique, “n'a jamais assumé une hiérarchisation de ces missions, courant ainsi le double risque d'encourager une libéralisation de la fonction et celui de renforcer le désarroi provoqué par le manque de reconnaissance.” Comme déjà évoqué dans le premier chapitre, la circulaire de décembre 2015, rappelle que les inspecteurs impulsent les réformes.

“De ce point de vue, la loi de refondation a ouvert de multiples chantiers qui constituent autant d'opportunités en faveur de la collégialité des inspecteurs. Qu'ils concernent les nouveaux programmes, les usages du numérique, l'évaluation des élèves, l'insertion professionnelle, la formation des enseignants ou d'autres sujets encore, ces dossiers

ne pourront aboutir avec succès sans l'engagement concerté des inspecteurs territoriaux.”

C'est bien dans cette perspective éminemment pédagogique des réformes que se trouve la piste “la plus sûre” d'évolution du métier d'inspecteur. (Sorbe 2016)

Une deuxième piste se trouve dans la formation et la culture commune. Elle est liée à la première : plusieurs académies organisent des universités d'automne pour les personnels d'encadrement portant sur les thèmes centraux de la réforme : différenciation, interdisciplinarité, évaluation, etc. Certaines vont même jusqu' à interroger la professionnalité de leurs cadres sur le thème de la conduite du changement.

“Il ne peut y avoir de renouvellement des pratiques des inspecteurs sans volonté d'instaurer pour eux une véritable formation continue, portant aussi bien sur les enjeux du système éducatif que sur les aspects managériaux. Celle-ci doit associer les personnels de direction et s'inscrire dans le cadre des projets académiques, en fonction des priorités locales, tout en s'enrichissant de l'expertise de l'IGEN ou de chercheurs ainsi que du soutien de l'[IH2EF].”

Dans le cadre de l'étude que Sylvain Starck a mené auprès du corps inspectoral, à l'exception d'un seul entretien, tous les IEN exposent une activité professionnelle riche d'émotions, en écart de l'image refroidie que l'expression « sans états d'âme » utilisée tend à véhiculer. (Starck 2016)

“Les propos des IEN montrent toutefois que - comme tout sujet engagé dans une activité et du fait même de son engagement – ces derniers sont pris dans des conflits en termes de valeurs : dans certaines situations, la raison hiérarchique qu'ils se doivent d'incarner loyalement contrevient selon eux à l'idée d'un travail bien fait (appliquer strictement une mesure de carte scolaire dans telle école risque de remettre en cause un long travail d'accompagnement de l'équipe pédagogique qui commence à porter ses fruits ; la place prise par une logique d'indicateurs dans l'activité et les rapports d'inspection prend maladroitement en compte l'essentiel du travail enseignant). L'inspecteur se trouve pris entre un idéal institutionnel auquel il adhère avec conviction – loyauté – et un engagement vivant dans le métier, source d'une tension vive dans l'exercice du métier.”

On observe dans tout métier une discordance entre dimensions personnelles (vécue et conception du métier), interpersonnelles (liées aux relations professionnelles en situation), transpersonnelles (portées par le métier) et impersonnelles (prescrit). Celle-ci peut se révéler créatrice mais aussi parfois destructrice. Il s'agit alors de penser des espaces professionnels permettant de socialiser ces controverses, s'il y en a, et d'accompagner ainsi les transformations du métier. Sans cela, on risque “d'assister à une sclérose de ce dernier”. Ainsi le passage de l'ESEN à l'IH2EF a vu progressivement l'idée germée d'une formation continue renforcée tout au long de la vie professionnelle, dans un cadre partagé (interinstitutionnel),

collégial (inter degré) et de plus en plus tourné vers l'université et la dimension internationale (éducation comparée).

Dans la table ronde consacrée à l'évolution du travail des inspecteurs territoriaux (2016), je retiendrai trois témoignages qui vont en partie dans ce sens :

*Pierre-Alain CHIFFRE (IA-IPR de Lettres, académie de Dijon)* : La mise en œuvre de la politique éducative passe plus que jamais par une appropriation et une déclinaison d'objectifs communs par l'ensemble des acteurs concernés. Cela commence sans doute par la construction d'une culture commune chez les inspecteurs territoriaux, préalable indispensable pour définir, partager et décliner efficacement des objectifs. La construction d'une culture commune ne peut pour autant suffire : face aux défis que l'école doit relever, c'est notamment un accompagnement de proximité renforcé, un accompagnement conjoint par les différents corps d'inspection – en collaboration étroite avec les chefs d'établissement – qui s'impose de plus en plus. À l'intérieur d'une académie, un programme d'accompagnement de territoires et d'unités éducatives ciblés, parfaitement défini autour de quelques axes forts, semble désormais incontournable et pourrait alors constituer une part significative de l'action des inspecteurs.

*Patrick LUYAT (IEN, académie de Lyon)* : Si l'inspecteur veut conseiller objectivement les professeurs, il ne peut le faire qu'en ayant une vision très fine de la réalité de la classe. L'inspection individuelle lui permet donc de recueillir des informations sur les enseignements effectifs, sur la mise en œuvre des priorités définies par le projet d'école et sur les résultats des élèves. Cependant, deux difficultés persistent et interrogent la pertinence de ce dispositif : replacer ces informations dans une dynamique d'équipe et concilier les aspects évaluatifs et formatifs de l'acte d'inspection. En tout état de cause, il est urgent de réfléchir sur l'évolution de cette mission afin qu'elle contribue pleinement à l'amélioration des résultats des élèves. Savoir par exemple différencier les modalités d'inspection en fonction de l'avancée dans la carrière et/ou du poste occupé devrait offrir un accompagnement plus personnalisé, que beaucoup d'inspecteurs appellent de leurs vœux.

L'immense défi de notre école réside dans la réduction des inégalités liées à la situation économique et sociale de certains usagers. Les inspecteurs doivent y contribuer chaque jour en s'associant au travail quotidien des enseignants, des directeurs d'école et des personnels de direction. Je réitère mon attachement à la mission de « facilitateur » qui demande des qualités d'écoute, d'empathie mais aussi des compétences expertes dans le domaine du conseil et de la formation. J'imagine donc un recentrage de plus en plus accentué sur le pilotage pédagogique d'une équipe pluricatégorielle chargée d'impulser « des bonnes pratiques », d'analyser les obstacles rencontrés par les professeurs et de proposer des aides pour les surmonter. Le pôle ressource de circonscription, défini par la circulaire d'août 2014, en est sûrement un présage qui doit cependant se confronter aux principes de réalité. L'inspecteur se devra aussi, de plus en plus, d'être en capacité de mettre en relation le système éducatif et le monde de la recherche sur l'éducation. Cette contribution participera



d'une meilleure adéquation entre les besoins repérés sur le terrain et les travaux engagés par les milieux de la recherche.

*Laurent KLEIN (Directeur école, académie de Paris) : Tout comme les enseignants des premier et second degrés sont amenés à mieux se connaître, à découvrir leurs pratiques pédagogiques respectives et à abandonner les préjugés qu'ils peuvent entretenir les uns sur les autres, la même démarche devrait être demandée aux IEN et IA-IPR. Pour cela, il serait souhaitable que les IPR puissent participer aux conseils école-collège, qu'IEN et IA-IPR se rencontrent et découvrent leurs fonctionnements respectifs, que soient harmonisés les attendus des inspections des deux degrés : pratiques pédagogiques, modes d'évaluation, gestion de la classe, positionnement de l'enseignant, accompagnement des enseignants débutants. Compte tenu de la différence d'âge entre des élèves de CP et de 3e et de pratiques d'enseignants trop éloignées, pour des raisons justifiées de public scolaire, une meilleure connaissance de tous les cycles par tous les IEN et IA-IPR me paraît indispensable pour une prise en charge globale de la scolarité des élèves.*

Jean Marie Panazol IGEN et ancien directeur de l'ESEN (aujourd'hui IH2EF) constate lui aussi qu'un mode de régulation et de pilotage du système éducatif fondé sur la responsabilisation et l'autonomie des acteurs s'installe lentement dans le paysage français, avec une stratégie générale, découlant des orientations politiques du ministère et les déclinaisons opérationnelles qui sont pour la plupart de la responsabilité des acteurs régionaux et locaux. Selon lui, "l'autonomie et la responsabilisation des acteurs doit nécessairement avoir comme contrepartie un renforcement des procédures de contrôle sur les missions régaliennes et sur le cadre juridique national pour une question d'efficacité et d'efficience de l'action publique." (Panazol 2016)

L'évaluation-contrôle, des établissements ou des individus, restera donc pertinente en arborant un caractère coercitif renforcé, en s'attachant à prendre en compte les résultats obtenus et non les moyens mis en œuvre, et en dépassant la vision disciplinaire pour adopter une entrée systémique, transversale, collective en contextualisant l'observation, l'analyse et les préconisations. La forte composante juridique de ce nouveau système d'évaluation nécessitera d'élever le niveau de professionnalisation des inspecteurs.

C'est bien le chemin que prend le nouveau modèle d'évaluation des établissements en mettant à disposition de l'ensemble de la communauté éducative cet outil de progression, de formation, d'apprentissage collectif.

En étant interlocuteurs des collectivités territoriales (carte des formations, projet éducatif territorial, équipement pédagogique...), les inspecteurs arborent un rôle de « lien » qui sera encore renforcé entre différents acteurs issus d'organisations publiques différentes et c'est



cette variabilité du périmètre territorial d'intervention qui distingue nettement l'action de l'inspecteur de celle d'un chef d'établissement.

Jean Marie Panazol propose ainsi une série de préconisations pour l'avenir du métier d'inspecteur :

- Dissocier les missions de contrôle des missions d'animation
- Dissocier nettement l'observation d'actes pédagogiques de l'inspection individuelle en tant qu'acte de gestion
- Professionnaliser sur les questions d'évaluation à portée opérationnelle et à visée formatrice
- Anticiper et faciliter la mobilité fonctionnelle des inspecteurs
- Professionnaliser sur les questions d'animation d'équipe et/ou de projet à dimension éducative transversale : Stimuler l'innovation pédagogique ou aider à la construction et à la mise en œuvre de projets, dans le cadre d'une démarche ascendante (en anglais bottom up) nécessite de mettre en œuvre des compétences différentes de celles habituellement mobilisées dans un cadre hiérarchique : c'est une dimension managériale centrale de la formation initiale
- Fusionner les différentes catégories d'inspecteur au sein d'un même corps : Seul le contexte professionnel de mise en œuvre (premier degré, second degré général, second degré professionnel, orientation, vie scolaire) change
- Revoir l'appellation du corps qui fait aujourd'hui explicitement référence dans la représentation collective à une pratique désormais en voie de régression (le contrôle de la conformité à une norme, à une règle).

Il est important de concevoir également des transformations macro sur les identités professionnelles. Les transformations de la normativité scolaire en cours ne renvoient pas seulement à des évolutions des référentiels d'action publique, mais aussi à des transformations que Christian Maroy qualifie d'anthropologiques.

Ainsi, on assiste à l'émergence d'un nouveau cadre anthropologique qui "voit un individu à la fois "capable" et "compétent", mais dans le même temps "fragile", "vulnérable", potentiellement "souffrant", tout en étant "résilient", c'est-à-dire capable de se prendre ou reprendre en mains, de se ressaisir, jamais totalement dénué de ressources lorsqu'il se bute aux heurts de l'existence" (Maroy 2018)

Il y a donc une attente d'une responsabilisation des individus comme des organisations sur leurs performances passées, mais aussi potentielles : tous les acteurs collectifs ou individuels doivent avoir le souci d'être entrepreneurs d'eux-mêmes et démontrer pratiquement leur capacité d'initiative, dans le cadre d'une formation inscrite tout au long de la vie, avec des modalités adaptées aux contextes rencontrés mais surtout pas linéaires. Ce changement de paradigme vaut pour tous les corps de métier, pour l'enseignant comme pour le personnel de direction ou l'inspecteur.

Plus largement, la Communauté Européenne, notamment son Conseil et la Commission de Bruxelles, se profile comme un nouveau pôle de politique éducative, dans un mécanisme de convergence des systèmes éducatifs européens, sans tableur sur une uniformité. Se plaçant délibérément dans une perspective mondiale, ce nouvel acteur ne s'affirme pas d'abord comme conservateur du patrimoine mais propose au contraire une vision d'avenir qui intègre l'éducation dans une stratégie volontariste de transformation de l'économie et de la société. Il formule les grandes orientations, qu'il va coordonner et évaluer en permanence dans une construction qui n'est cependant pas pyramidale. (Hutmacher in Derouet 2007).

Il favorise l'évolution conjointe des systèmes dans une mutation des modes de pilotage et de régulation, davantage orientés vers la comparaison et l'évaluation des effets de modalités de réalisation différentes.

## Conclusion

Le cheminement de ce mémoire a permis de visiter de façon approfondie la question de l'évaluation dans les systèmes éducatifs européens. Dès le début, nous avons pu constater la dynamique européenne très orientée par le new management public, mais s'appliquant de façon différenciée dans les systèmes éducatifs concernés suivant les contextes culturels et les histoires propres à chacun. Il y a en effet un écart important entre les lignes politiques et les constats faits sur le terrain, que ce soit dans l'étude mise en œuvre dans le cadre de ce mémoire ou dans d'autres études réalisées et publiées dans la littérature scientifique.

L'accountability n'est pas nouvelle et ne fait pas de doute, avec des niveaux d'impulsion différents. La notion de pilotage est toujours présente, dans l'idée d'améliorer l'efficacité du système dans un mécanisme de rétrocontrôle et de reddition de compte à valeur éthique et politique, en appui sur une obligation de résultat et non plus sur une obligation de moyens. Globalement, le niveau de pilotage se décentralise progressivement, même si en Belgique, nous constatons un effet d'aller/retour centralisation/décentralisation lié au contexte spécifique de ce pays. La régulation intermédiaire prend donc de plus en plus d'importance, se diversifie, s'étoffe, se systémise avec des phénomènes de superposition et d'enchevêtrement qui perturbent encore aujourd'hui ce niveau de pilotage, malgré une culture du management partagée. La culture du pilotage par l'évaluation ne fait pas complètement consensus même si elle constitue un socle solide au sein des responsables de la régulation intermédiaire. La place de l'inspection individuelle a encore aujourd'hui beaucoup d'importance dans les missions de l'inspecteur en France, notamment pour des raisons culturelles. Des pistes ont été abordées dans ce mémoire, notamment en séparant plus nettement gestion des ressources humaines et évaluation des enseignements et des unités d'enseignements, quitte à passer par un changement de terminologie pour définir le métier d'inspecteur. En effet, il peut exister un écart important dans la représentation de ce qu'est l'évaluation avec les enseignants, les élèves et leurs parents, voire des incompréhensions ou des confusions entre contrôle et évaluation. L'histoire du corps inspectoral n'y est pas étrangère. Tant que cet écart n'est pas réduit, le pilotage par l'évaluation ne pourra réellement se mettre en œuvre à tous les niveaux. Il y a bien derrière cela un projet politique, un projet de société. Or l'évaluation est encore vue, notamment en France, comme un système infantilisant à l'opposé de sa vocation responsabilisante.

De plus, les phénomènes politiques jouent sur les équilibres et déséquilibres du point de vue des territoires et de la temporalité et amènent une instabilité encore palpable entre les différentes régulations intermédiaires. Cependant, à travers la lecture des principaux enjeux

du pilotage par l'évaluation, et la mise en œuvre des derniers dispositifs, nous observons que la trajectoire va vers le partage de la tâche évaluative et la constitution de collectifs apprenants où chacun trouverait place, sans recherche d'uniformisation mais plutôt d'adaptation au contexte local.

Que le dispositif soit strictement réformiste ou plus souple dans sa mise en œuvre, il confronte le corps inspectoral au changement et déclenche les réactions usuelles face à la crise, dans des considérations d'éthos ou de vision ethnocentrique. Mais comme dans tout phénomène de crise, l'enjeu est de retrouver un équilibre, sans compter retrouver celui qu'on a connu auparavant. La mutation du métier ne le rendra que plus adapté, plus conséquent et de fait plus passionnant face aux enjeux sociétaux que l'École a pour demain si toutefois le pilotage central laisse le temps au pilotage intermédiaire de se construire, se structurer, se renforcer, dans un cadre mutualisé, mais aussi protégé des aléas politiques.

Le développement professionnel continu viendra étayer ce système en valorisant la pluralité des parcours professionnels pour construire le système éducatif de demain, en brisant les plafonds de verre, les frontières encore présentes dans la continuité des parcours scolaires et des temps scolaires et périscolaires, curriculaires et extracurriculaires. Le management horizontal est de plus en plus populaire et déployé, dans un système prônant l'autonomie et la responsabilisation mais encore faut-il qu'il soit préservé des contradictions de forme ou de fond pour qu'il puisse aboutir à la stabilisation de ces collectifs professionnels apprenants.

Ces derniers viendront accompagner la fusion des corps inspectoraux qui ne pourra se faire que dans le cadre d'un collectif plus élargi, renforçant les compétences de chaque professionnel et éloignant les anciennes guerres de clochers. Le développement professionnel continu interrogé dans un des derniers rapports du CNEC fait appel à de nombreux ressorts : renforcer la clarté des attentes et des missions des différents métiers de l'éducation pour un engagement en toute confiance dans la formation continue tout au long de la vie ; alternance intégrative et articulation des expertises mobilisées, en formation initiale comme en formation continue ; formation inter-catégorielle ; culture du débat et de l'échange de pratique ; formation d'enseignants experts à, par et pour la recherche ; développement de partenariats école-université ; ouverture au contexte international ; mobilité professionnelle et développement d'un environnement professionnel stimulant, intégré dans le projet d'école ; incitation des enseignants à s'inscrire dans la dynamique en tant que concepteur de formation... Ce développement professionnel continu pourra s'inscrire dans des parcours différenciés mais complémentaires, l'un ayant comme point de départ un intérêt éprouvé, source de réflexivité vers un sentiment de compétence et de reconnaissance au sein du collectif ; l'autre un besoin révélé, source de performativité vers une recherche de réussite.

Ce mémoire a pu confirmer les hypothèses formulées dans l'introduction, en engageant également d'autres pistes de justification expliquant la lenteur de la mise en œuvre opérationnelle de l'accountability en France, tout en étoffant la vision que j'avais du métier d'inspecteur et du collectif professionnel impliqué dans la régulation intermédiaire. La dynamique réformatrice belge n'a guère plus d'impact à ce jour et se confronte aux mêmes obstacles.

Il serait intéressant d'aller chercher d'autres ressources dans les systèmes anglo-saxons d'accountability dure, mais également d'aller chercher des témoignages sur la même thématique, de façon plus ouverte, en dépassant les frontières du corps inspectoral.

Ce mémoire dégage également des perspectives plus diversifiées pour l'environnement professionnel du monde de l'éducation que ce qu'il a pu revêtir du point de vue sociologique jusqu'à aujourd'hui. On voit également pointer une montée en compétence progressive de l'ensemble des professionnels concernés qui pourrait aboutir à de nouvelles valorisations et reconnaissances. Il s'agit là d'un enjeu conséquent pour renforcer l'attractivité du métier en baisse sur cette dernière décennie.

## Bibliographie

- Antonia Casanova, M. (1995). « L'inspection des établissements en Angleterre », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 113-123.
- Bal, G. & Moya, P. (2016). La nouvelle circulaire sur les missions des personnels d'inspection. *Administration & Éducation*, 1(1), 61-65.
- Bonniol J.-J. & Vial M., (1997) *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Buisson-Fenet, H. (2007). L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative ?. *Revue internationale de politique comparée*, 3(3), 385-397.
- Buisson-Fenet, H. (2015). Une culture commune à défaut de "grand corps" ?, *Recherche et formation*
- Caraglio, M. & Leloup, M. (2016). Les inspecteurs chargés d'une circonscription du premier degré : entre convictions et interrogations. *Administration & Éducation*, 1(1), 85-91.
- Cattonar, B. & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 1(1), 25-39.
- Christ, I. (1995). « L'inspection des établissements en Angleterre », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 133-140.
- Condette, J. (2017). Les personnels d'inspection contrôler, évaluer, conseiller les enseignants retour sur une histoire France-Europe, XVIIe-XXe siècle (Histoire). Rennes (France): Presses universitaires de Rennes.
- Danner, M., Farges, G., Fradkine, H. & Garcia, S. (2019). Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Éducation et sociétés*, 1(1), 119-136.
- Demailly, L. (2006). En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise. *Éducation et sociétés*, 1(1), 105-120.
- Deret, L. (2015). Chapitre 15. Tensions dans le métier d'inspecteur. Quelles compétences ? Quelles identités ?. Dans : Jean-Yves Bodergat éd., *Des professionnalités sous tension: Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain* (pp. 253-261). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Derouet, J., & Normand, R. (2007). L'Europe de l'éducation entre management et politique (Education, politiques, sociétés). Poitiers : École supérieure de l'éducation nationale.
- Develay, M. (2013). Comment refonder l'école primaire: Regards croisés. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Dickel, T. (2005). Une évolution des pratiques d'inspection: Chez les inspecteurs de l'Éducation nationale chargés d'une circonscription du premier degré. *Informations sociales*, 6(6), 74-83.

- Donaldson, G. (2013). The Bratislava Memorandum on Inspection and Innovation. The Standing International Conference of Inspectorates, Edinburgh
- Dumay, X. & Maroy, C. (2014). Trajectoire de la réforme de l'inspection en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, 1(1), 47-58.
- Dumay, X. (2010). Évaluation et accompagnement des établissements en Europe : diversité et mécanismes d'hybridation [ 1]. *Éducation et sociétés*, 2(2), 145-160.
- Dupriez, V. & Malet, R. (2013). L'évaluation dans les systèmes scolaires: Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école*: 5e édition. Paris: Armand Colin.
- Dutercq, Y. & Maroy, C. (2017). Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Dutercq, Y. (2000). Politiques éducatives et évaluation: Querelles de territoires. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Fassa-Recrosio, F. & Bataille, P. (2019). Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes. *Éducation et sociétés*, 1(1), 5-23.
- Figari, G., Remaud, D., Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation: Ou l'enquête évaluative*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Ch 1 & 9
- Fotinos, G. (). Le moral des inspecteurs IEN, IA-IPR. Casden
- Foucault, M. (2017). « No child left behind » : entre espoir et déception. *Administration & Éducation*, 3(3), 29-33.
- Frackowiak, P. (2000). Refonder le métier d'inspecteur : un enjeu décisif
- Gamoran, A. (2012). Bilan et devenir de la loi No Child Left Behind aux États-Unis. *Revue française de pédagogie*, 1(1), 13-26.
- Garant, M. & Letor, C. (2014). Encadrement et leadership: Nouvelles pratiques en éducation et formation. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Hadji C., (1990). *L'évaluation, règles du jeu*, , 2e édition, ESF, Paris.
- Hadji, C. (2012). Faut-il avoir peur de l'évaluation ?. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Hurteau, M. (2009). Chapitre 6. Évaluation des programmes : ses visées ? qui la pilote ? qui y participe ?. Dans : Lucie Mottier Lopez éd., *Évaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 113-126). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Kesler, S. (2016). Ne pas agir, dire le vrai, penser global : vers un modèle commun des inspections locales en Europe. *Administration & Éducation*, 1(1), 31-35.



- Le Guern, A. & Thémines, J. (2013). L'entretien professionnel : d'une action conjointe à un engagement renouvelé entre inspecteurs et enseignants. Dans : Anne Jorro éd., L'engagement professionnel en éducation et formation (pp. 53-68). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Le Mat, A., Minier, M. & Robichon, J. (2016). L'inspecteur peut-il favoriser l'autonomie ?. *Administration & Éducation*, 1(1), 67-72.
- Lessard, C. (2020). Des ordres professionnels pour les enseignants canadiens : une histoire houleuse et incertaine. *Administration & Éducation*, 1(1), 147-157.
- Malet, R. (2002). L'éducation comparée dans les discours et les institutions. *Perspectives documentaires en éducation n°57*
- Malet, R. (2018). Politics of Professionalization of Teaching: Contemporanean Development and Variation of Uses. *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession*
- Malet, R. (2021). Comparatisme interculturel en Sciences de l'Éducation et de la Formation
- Maroy, C. (2013). L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats. De Boeck Supérieur
- Maroy, C. (2018). Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire. *Raisons éducatives*, 1(1), 277-294.
- Maroy, C., Reguleduc, R. (2006). École, régulation et marché: Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Education comparée/Nouvelle série*(11), 31-58.
- Martin, L. (2011). L'Union Européenne Et L'économie De L'éducation émergence D'un Système éducatif Européen.
- Mathou, C. (2019). Réformes par compétences et gouvernance par les résultats : mouvements convergents ou en tension ? Le cas du Renouveau pédagogique au Québec. *Éducation et sociétés*, 1(1), 155-169.
- McGregor, I. (1995). « L'inspection en Ecosse », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 97-103.
- Méaux, F. (2018). Définir une politique des cadres dirigeants de l'État. Dans : Philippe Marin éd., *Devenir cadre dirigeant: Un parcours à construire* (pp. 151-159). Rennes, France: Presses de l'EHESP.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école une comparaison France-États-Unis (Éducation et société)*. Paris (France): Presses universitaires de France.
- Meuret, D. (2012). Les effets de la régulation par les résultats (accountability) sur les politiques d'éducation aux États-Unis [1]. *Éducation et sociétés*, 2(2), 75-87.

- Meuret, D. (2016). Le miroir anglo-saxon. Dans : Martine Fournier éd., *Éduquer et Former: Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 443-446). Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines.
- Meuret, D. (2018). Idéologie et pragmatisme dans le gouvernement des systèmes scolaires. *Administration & Éducation*, 3(3), 37-43.
- Odry, D. (2020). L'évaluation dans le système éducatif ce que vaut notre enseignement (Collection PSY-Evaluation, mesure, diagnostic 23). Bruxelles (Belgique): Mardaga supérieur.
- Panazol, J. (2016). Quelles missions des inspecteurs à compétence pédagogique en académie dans dix ans ?. *Administration & Éducation*, 1(1), 129-136.
- Pécout, G. (2016). Les inspecteurs dans le pilotage académique du recteur. *Administration & Éducation*, 1(1), 45-51.
- Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation: Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Pons, X. (2014). Les inspections centrales anglaises et françaises : des trajectoires croisées ?. *Revue française de pédagogie*, 1(1), 23-33.
- Pons, X. (2016). Travail d'inspection et régulation du système scolaire français. *Administration & Éducation*, 1(1), 23-30.
- Pons, X. (2017). Réforme administrative et recherche dans les revues d'interface : l'exemple de l'accountability en éducation en France. *Revue française de pédagogie*, 4(4), 41-51.
- Ravier, J. (1996). Les textes précurseurs à la création du corps des inspecteurs primaires., *Revue du Nord*, 913-921
- Raveaud, M. (2007). L'éducation comparée : nouveaux débats pour des paradigmes bicentennaires. *Revue internationale de politique comparée*, 3(3), 377-384.
- Robine, F. & Tenne, Y. (2014). Corps d'inspection, vecteur de changement ?. *Administration & Éducation*, 3(3), 77-79.
- Rouaux, C. (2019). Le travail en équipe en école primaire : une autonomie sous contrainte. *Éducation et socialisation*, 54.
- Rozenwajn, E. & Dumay, X. (2016). Les évaluations externes à faibles enjeux : les enseignants confrontés à eux-mêmes ?. *Revue française de pédagogie*, 1(1), 71-90.
- Singh, J. (1995). « L'inspection des établissements en Angleterre », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83-95.
- Soetewey, S., Demeuse, M., Duroisin, N., Letor, C. & Malaise, S. (2014). Chapitre 6. Diversité et finalités des dispositifs et outils d'évaluation des compétences. Quelle(s) cohérence(s), en Belgique francophone, dans un système initialement construit autour de la liberté d'enseignement ?. Dans : Christophe Dierendonck éd., *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 97-115). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

- Sorbe, X. (2016). De la diversité des corps d'inspection et des inspecteurs. *Administration & Éducation*, 1(1), 17-22.
- Starck, S. (2011) « Du professorat à l'inspection : Intégrer un nouveau « corps » dans un « nouveau monde » », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 145-157.
- Starck, S. (2016). Devenir IEN : savoir travailler sans état d'âme ?. *Administration & Éducation*, 1(1), 79-84.
- Stufflebeam D.L. et al.(1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*. Ottawa: N.H.P.
- Van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Verhoeven, M. (2018). Normes et professionnalité enseignante : entre performance et réflexivité. *Recherche & formation*, 2(2), 105-117.
- Verneuil, Y. (2016). IEN et IPR : des histoires contrastées. *Administration & Éducation*, 1(1), 11-16.
- Wassenberg, C. (2018). Le parcours d'un cadre de l'Éducation nationale dans un département emblématique : la Seine-Saint-Denis. Dans : Philippe Marin éd., *Devenir cadre dirigeant: Un parcours à construire* (pp. 29-35). Rennes, France: Presses de l'EHESP.
- Yerly, G. & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 1(1), 93-108.
- Zettelmeier, W. (2018). Le système scolaire allemand : acquis et faiblesses d'une transformation en cours. *Administration & Éducation*, 3(3), 61-71.
- (2016). Les évolutions du travail des inspecteurs territoriaux. *Administration & Éducation*, 1(1), 115-128.
- Rapport Eurydice 2019
- Donaldson, G. (2013). *The Bratislava Memorandum on Inspection and Innovation*. The Standing International Conference of Inspectorates, Edinburgh
- Conseil d'évaluation de l'École – décembre 2020 – Évaluation des établissements du second degré
- Note d'information DEPP - septembre 2020 - Enquête EPODE
- Rapport IGEN n° 2015-025 Juin 2015 - Pilotage et fonctionnement de la circonscription du premier degré
- Rapport MJENR - Janvier 2004 - Connaître et reconnaître les inspecteurs de l'éducation nationale
- Rapport IGESR - Novembre 2020 - La carrière des corps d'inspection territoriaux
- Rapports CNESCO – Conférence de comparaison internationale - Evaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'Éducation Nationale du 16 au 19 novembre 2020
- Circulaire MENJS - Circulaire n° 2015-207 du 11-12-2015
- Décrets FWB – 2007 : D. 08-03-2007 et 2019 : D.10-01-2019

# ANNEXES

# 1. ENQUETE

## Texte du formulaire d'enquête

« Je vous remercie d'avoir accepté de répondre à cette enquête anonyme, inscrite dans une démarche universitaire. Dans le cadre de mon mémoire de master MEEF mention Pratique et Ingénierie de la Formation (PIF), option Formateur de Formateur à l'International (FFI) à l'université de Bordeaux, j'ai choisi comme sujet d'étude l'impact du pilotage par l'évaluation dans le cadre des politiques éducatives européennes, notamment au sein de l'enseignement primaire. Pour cette étude, j'ai décidé de conduire une enquête empirique basée sur l'observation générale des missions des inspecteurs de l'Education Nationale chargé de circonscription du premier degré, en référence au décret de décembre 2015. Cette enquête anonyme sera suivie d'entretiens qualitatifs individuels auxquels vous pourrez participer si vous le souhaitez.

A1 \* *Quelle est votre ancienneté dans le corps des Inspecteurs de l'Education Nationale ?*

A2 \* *Quelle est votre ancienneté dans le poste que vous occupez actuellement ?*

A3 \* *Diriez-vous que votre métier correspond aujourd'hui à ce que vous en attendiez en terme de ...*

*Missions confiées liées au pilotage*

*Missions confiées liées à l'évaluation*

*Pilotage par l'évaluation*

B1 \* *Comment qualifiez-vous votre pratique de l'inspection individuelle et des actes de gestion de ressources humaines pour la titularisation, la mobilité, la promotion, en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

B2 \* *Comment qualifiez-vous votre pratique de l'inspection d'école ou d'équipe, en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

B3 \* *Comment qualifiez-vous votre pratique de conception et mise en œuvre des modules de formation continue ainsi que l'animation du réseau des formateurs, en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

C1 \* *Comment qualifiez-vous votre contribution à la définition de la stratégie académique et du projet académique, en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

*C2 \* Comment qualifiez-vous votre activité : "Mettre en œuvre de façon opérationnelle la politique académique et les réformes nationales par le pilotage de la circonscription", en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

*C3 \* Comment qualifiez-vous votre activité : "Coordonner avec les personnels de direction les conseils école-collège / les réseaux ÉCLORE", en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

*C4 \* Comment qualifiez-vous votre activité : "Évaluer un dispositif pédagogique ou un enseignement particulier", en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

*C5 \* Comment qualifiez-vous votre activité : "Participer à l'expertise et au suivi dans l'élaboration des projets d'école ou des projets d'établissements", en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

*C6 \* Comment qualifiez-vous votre activité : "Evaluer des unités d'enseignement" y compris les établissements second degré dans le cadre de la nouvelle méthodologie définie par le conseil d'évaluation de l'Ecole, en référence à la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

*D1 \* Comment qualifiez-vous votre activité "Investir et piloter une ou plusieurs missions départementales ou académiques", en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*



*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

D2 \* Comment qualifiez-vous votre activité "Participer à la rénovation des programmes ou à une étude nationale sur une thématique", en terme de ...

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

D3 \* Comment qualifiez-vous votre activité "Conseiller les collectivités locales sur le fonctionnement des écoles, l'équipement pédagogique, le suivi de la carte scolaire et de l'organisation du temps scolaire", en terme de ...

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

D4 \* Comment qualifiez-vous votre activité "Participer à l'expertise pour la définition et la mise en œuvre des projets éducatifs territoriaux", en terme de ...

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

D5 Identifiez-vous d'autres missions participant au pilotage et n'apparaissant pas dans les questions précédentes ? Si oui, laquelle/lesquelles ?

*Pilotage par les résultats en Europe et évaluation des unités d'enseignement*

E1 \*Que pensez-vous aujourd'hui de la forme principale européenne de la mission d'inspection\* en terme de :

\* Source : Stéphane KESLER (01/2016) "Vers un modèle commun des inspections locales en Europe" dans Les inspecteurs territoriaux : médiateurs du changement Administration & Education n°149 – AFAE

-réaliste      -utile      -acceptable      -adapté à l'évolution du système éducatif français  
-aucune des 4 réponses possible

-Diminution drastique des tâches administratives et transfert de ces responsabilités vers les chefs d'établissement,

-Diminution drastique des évaluations individuelles pour un recentrage sur l'évaluation externe des établissements,

-Evaluation du système à l'échelle d'un ou plusieurs établissements (en lien avec la politique territoriale)

-Evaluation au service du pilotage par l'état ou par la région-académie (carte formation, carte scolaire, curricula)

*-Tâche d'inspection partagée (au sein du corps inspectoral et avec les chefs d'établissement)*

*-Tâche d'inspection positionnée en triangulation avec d'autres éléments externes (questionnaires des parents, élèves, autres personnels, voire observatoire des parents comme ce qui est pratiqué en Angleterre)*

*-Autonomie de l'établissement dans la sélection de certains critères d'évaluation*

*E2 \*Que pensez-vous aujourd'hui de la finalité de la politique d'accountability, du pilotage par le résultat, mis en place dans la plupart des pays de l'Union Européenne aujourd'hui ?*

*-réaliste      -utile      -acceptable      -adapté à l'évolution du système éducatif français  
-aucune des 4 réponses possible*

*-Quand le résultat est suivi d'un acte de comparaison entre territoires*

*-Quand le résultat est suivi d'un acte de comparaison entre établissements*

*-Quand le résultat impacte la régulation du temps de formation proposé aux enseignants*

*-Quand le résultat induit une sanction sur les ressources financières de l'école ou l'accès à des dispositifs*

*-Quand le résultat induit une sanction sur la gestion des ressources humaines*

*Fin du questionnaire*

*F1 \* Seriez vous d'accord pour participer à un temps d'entretien qualitatif en présentiel ou en visioconférence sur la thématique du pilotage par l'évaluation et de la place du corps inspectoral dans le pilotage des politiques éducatives en Europe ?*

*F3*

*Tous mes remerciements pour votre participation à cette enquête ! Veuillez cliquer sur le bouton Suivant pour finaliser la procédure.*

*F2*

*Merci d'avoir accepté la proposition d'entretien. Afin d'organiser ce temps, veuillez remplir le formulaire de contact en cliquant sur le lien ci-dessous (ce nouveau formulaire est dissocié du questionnaire pour garantir votre anonymat)*

*Attention : Afin de finaliser l'enquête il vous est nécessaire de cliquer également sur le bouton Envoyer ci-dessous »*

Questionnaire FWB Modification des questions B1 à D1 (référence décret FWB 2007) :

*B1 \* Comment qualifiez-vous votre pratique d'évaluation et de contrôle du niveau des études, en référence aux socles de compétences, aux savoirs requis et compétences terminales, en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

*B2 \* Comment qualifiez-vous votre pratique de l'évaluation des aptitudes pédagogiques des membres du personnel d'une équipe éducative, à la demande d'un chef d'établissement, en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

*B3 \* Comment qualifiez-vous votre pratique de l'évaluation au sein des établissements scolaires, en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

*C1 \* Comment qualifiez-vous votre pratique de conseils et d'informations en lien avec les constats posés dans le cadre des missions d'inspection, en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

C2 \* Comment qualifiez-vous votre accompagnement à la conception, la passation et la correction des évaluations externes non certificatives, en terme de ...

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

C3 \* Comment qualifiez-vous votre participation au pilotage en donnant des avis et en formulant des propositions, d'initiative ou à la demande du Gouvernement, en terme de ...

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

C4 \* Comment qualifiez-vous votre participation aux groupes de travail, commissions et conseils, en terme de ...

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

C5 \* Comment qualifiez-vous votre collaboration avec les départements pédagogiques des Hautes Ecoles, en terme de ...

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

C6 \* Comment qualifiez-vous la pratique de l'inspection partagée par un ou plusieurs membres du Service général de l'Inspection, en terme de ...

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

*C7 \* Comment qualifiez-vous votre activité de dispense de formation auprès de la communauté scolaire, en terme de ...*

*Fréquence*

*Faisabilité*

*Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage*

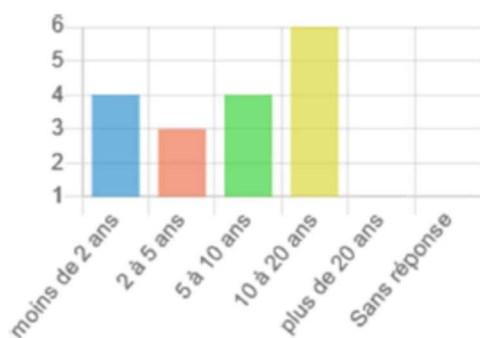
*D1 Identifiez-vous d'autres missions participant au pilotage et n'apparaissant pas dans les questions précédentes ? Si oui, laquelle/lesquelles ?*

## Résultats

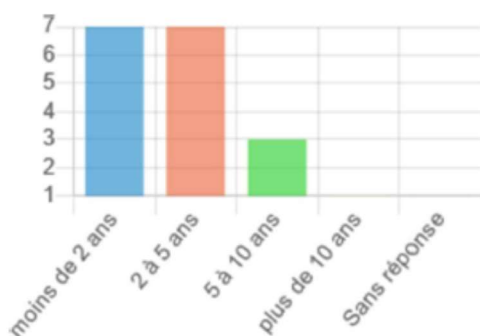
### RESULTAT ENQUETE – IEN CCPD Académie de Poitiers

20 réponses : 13 complètes ; 7 incomplètes  
8 pistes d'entretien / 4 entretiens obtenus

A1 \* Quelle est votre ancienneté dans le corps des Inspecteurs de l'Education Nationale ?

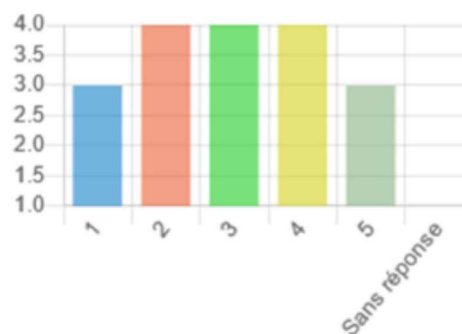


A2 \* Quelle est votre ancienneté dans le poste que vous occupez actuellement ?

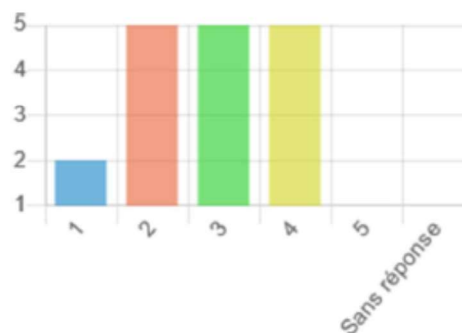


A3 \* Diriez-vous que votre métier correspond aujourd'hui à ce que vous en attendiez en terme de ... M 3 ET 1.37

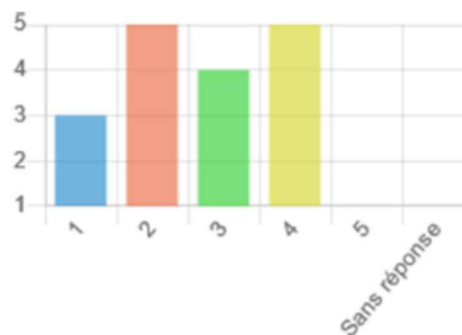
Missions confiées liées au pilotage



Missions confiées liées à l'évaluation M 2.89 ET 1.13



Pilotage par l'évaluation M 2.73 ET 1.22

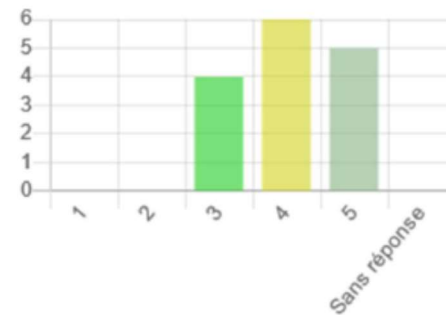


B1 \* Comment qualifiez-vous votre pratique de l'inspection individuelle et des actes de gestion de ressources humaines pour la titularisation, la mobilité, la promotion, en terme de ...

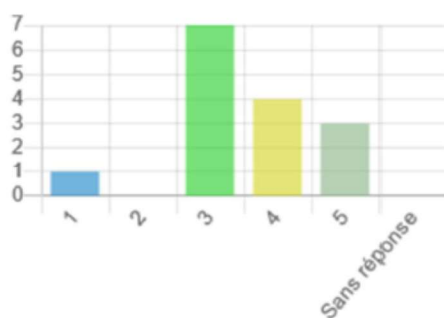
Fréquence M 3.53 ET 0.92



Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage M 4.07 ET 0.8



Faisabilité M3.53 ET 1.06



B2 \* Comment qualifiez-vous votre pratique de l'inspection d'école ou d'équipe, en terme de ...

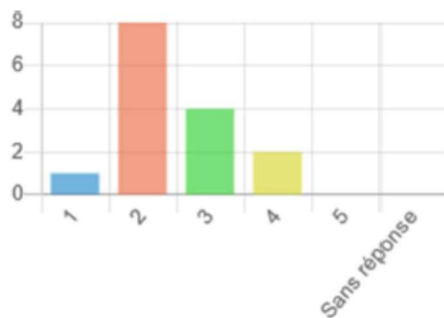
Fréquence M 1.93 ET 1.03



Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage M 4.13 ET 1.06

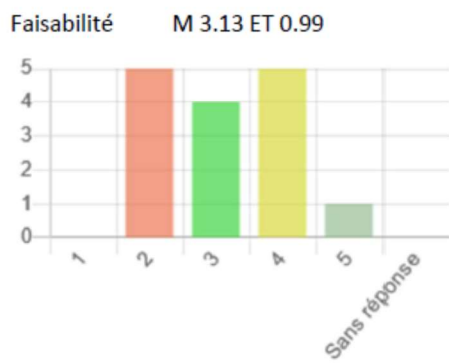
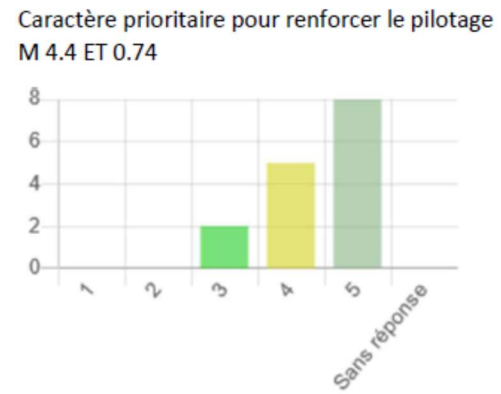
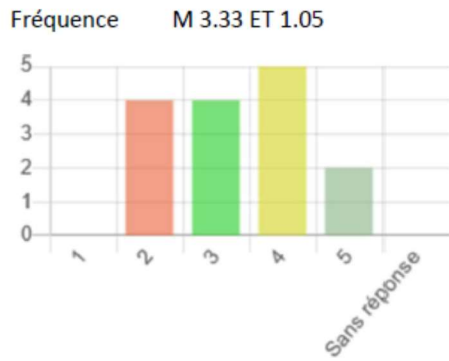


Faisabilité M 2.47 ET 0.83

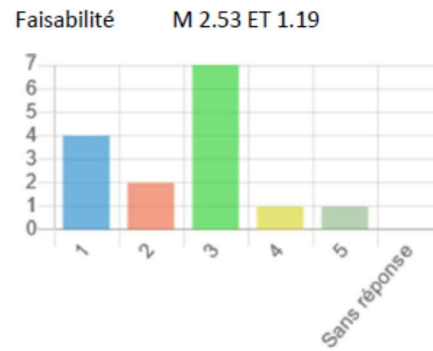
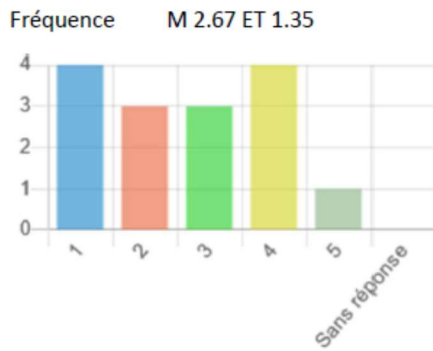




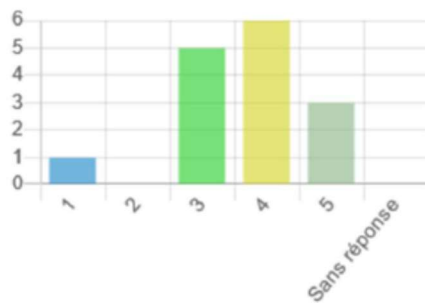
B3 \* Comment qualifiez-vous votre pratique de conception et mise en œuvre des modules de formation continue ainsi que l'animation du réseau des formateurs, en terme de ...



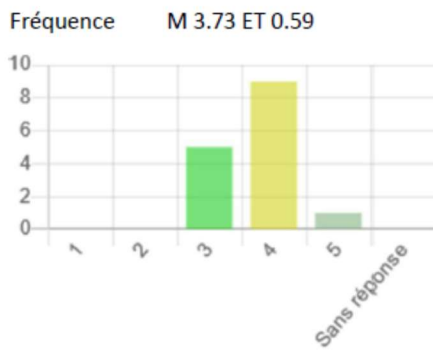
C1 \* Comment qualifiez-vous votre contribution à la définition de la stratégie académique et du projet académique, en terme de ...



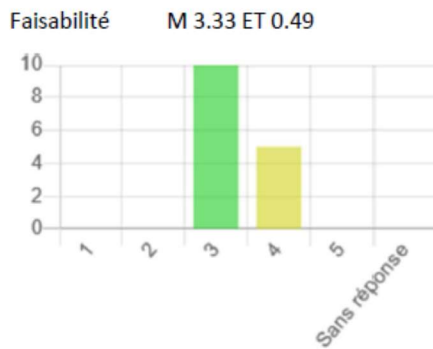
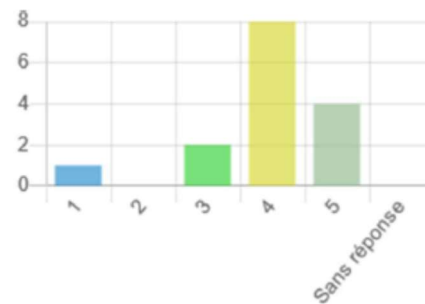
Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage M 2.53 ET 1.19



C2 \* Comment qualifiez-vous votre activité : "Mettre en œuvre de façon opérationnelle la politique académique et les réformes nationales par le pilotage de la circonscription", en terme de ...

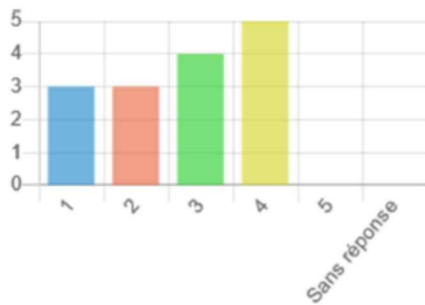


Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage M 3.93 ET 1.03

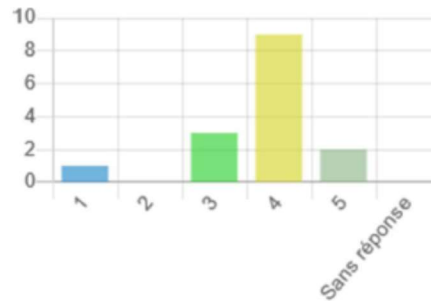


C3 \* Comment qualifiez-vous votre activité : "Coordonner avec les personnels de direction les conseils école-collège / les réseaux ÉCLORE", en terme de ...

Fréquence M 2.73 ET 1.16



Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage  
M 3.73 ET 0.96

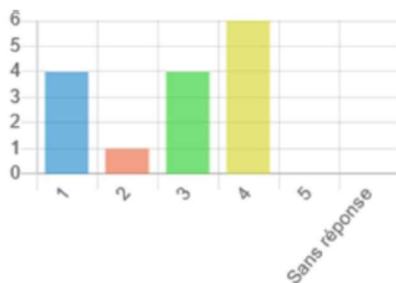


Faisabilité M 2.27 ET 1.03

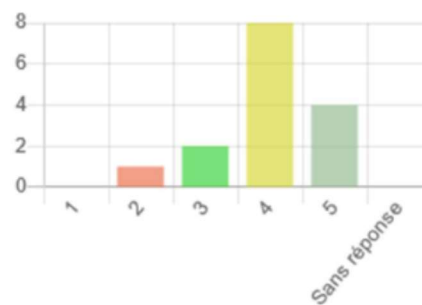


C4 \* Comment qualifiez-vous votre activité : "Évaluer un dispositif pédagogique ou un enseignement particulier", en terme de ...

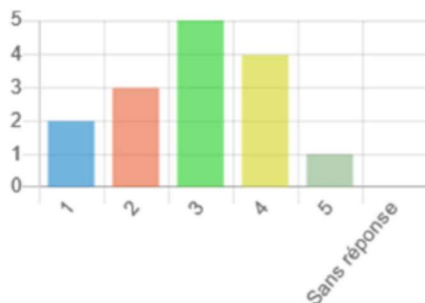
Fréquence M 2.8 ET 1.26



Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage  
M 4 ET 0.85

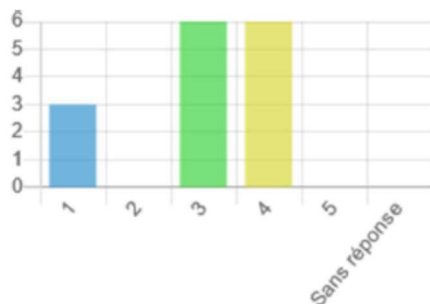


Faisabilité M 3.27 ET 1.16

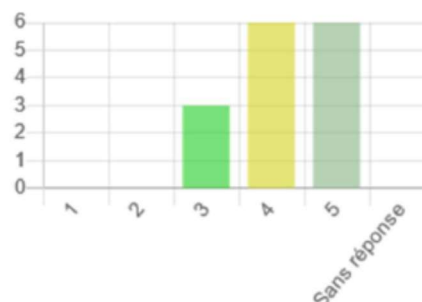


C5 \* Comment qualifiez-vous votre activité : "Participer à l'expertise et au suivi dans l'élaboration des projets d'école ou des projets d'établissements", en terme de ...

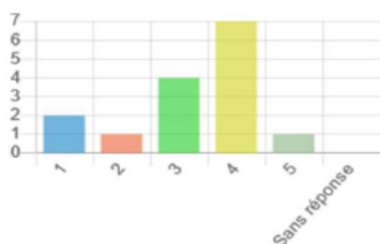
Fréquence M 3 ET 1.13



Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage  
M 4.2 ET 0.77

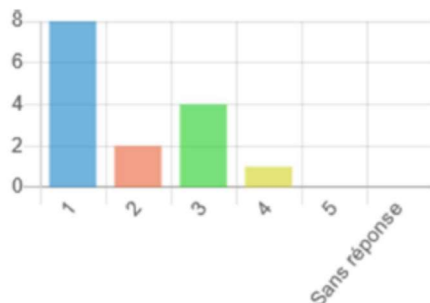


Faisabilité M 3.27 ET 1.16

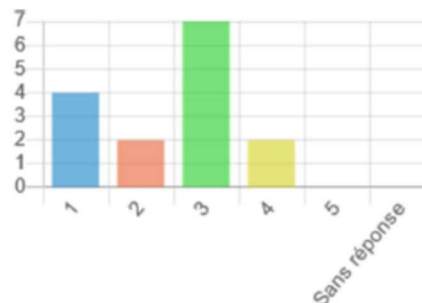


C6 \* Comment qualifiez-vous votre activité : "Evaluer des unités d'enseignement" y compris les établissements second degré dans le cadre de la nouvelle méthodologie définie par le conseil d'évaluation de l'Ecole, en référence à la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, en terme de ...

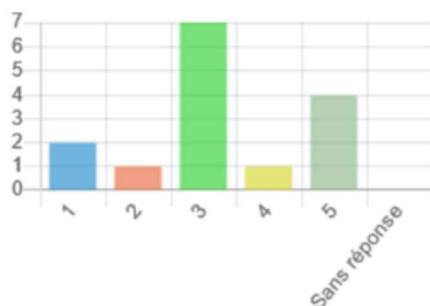
Fréquence M 1.87 ET 1.06



Faisabilité M 2.47 ET 1.06

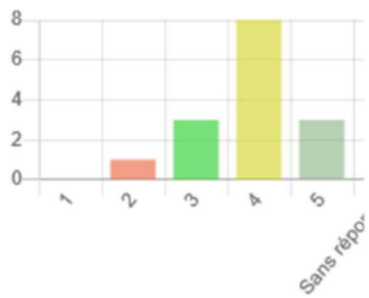


Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage M 3.27 ET 1.33



D1 \* Comment qualifiez-vous votre activité "Investir et piloter une ou plusieurs missions départementales ou académiques", en terme de ...

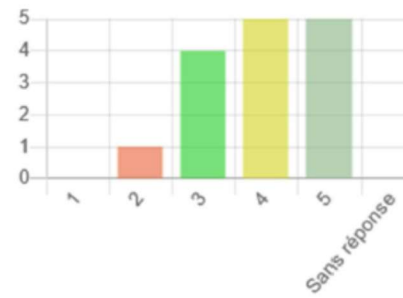
Fréquence M 3.87



Faisabilité M 3.47

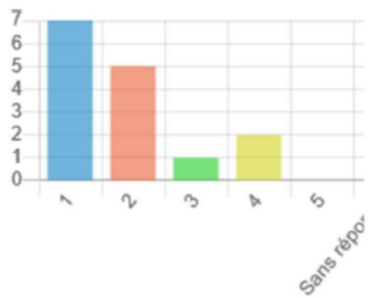


Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage M 3.93

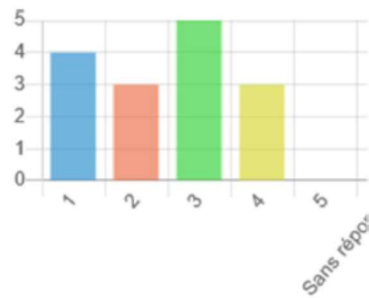


D2 \* Comment qualifiez-vous votre activité "Participer à la rénovation des programmes ou à une étude nationale sur une thématique", en terme de ...

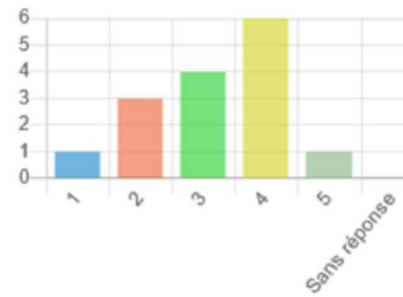
Fréquence M 1.87



Faisabilité M 2.47

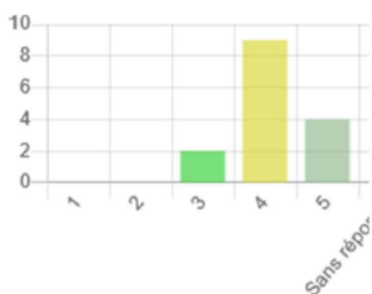


Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage M 3.2



D3 \* Comment qualifiez-vous votre activité "Conseiller les collectivités locales sur le fonctionnement des écoles, l'équipement pédagogique, le suivi de la carte scolaire et de l'organisation du temps scolaire", en terme de ...

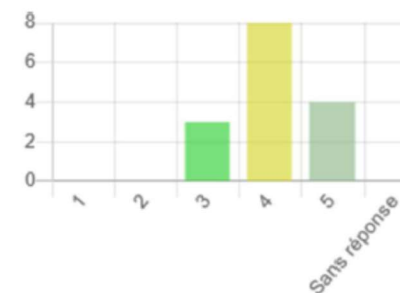
Fréquence M 4.13



Faisabilité M 3.93

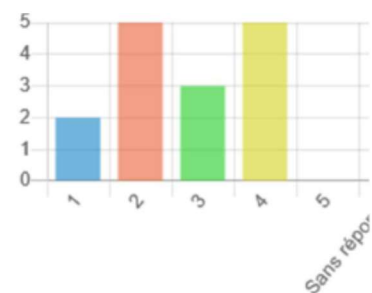


Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage M 4.07



D4 \* Comment qualifiez-vous votre activité "Participer à l'expertise pour la définition et la mise en œuvre des projets éducatifs territoriaux", en terme de ...

Fréquence M 2.73



Faisabilité M 3.2



Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage M 3.47



D5 Identifiez-vous d'autres missions participant au pilotage et n'apparaissant pas dans les questions précédentes ? Si oui, laquelle/lesquelles ?

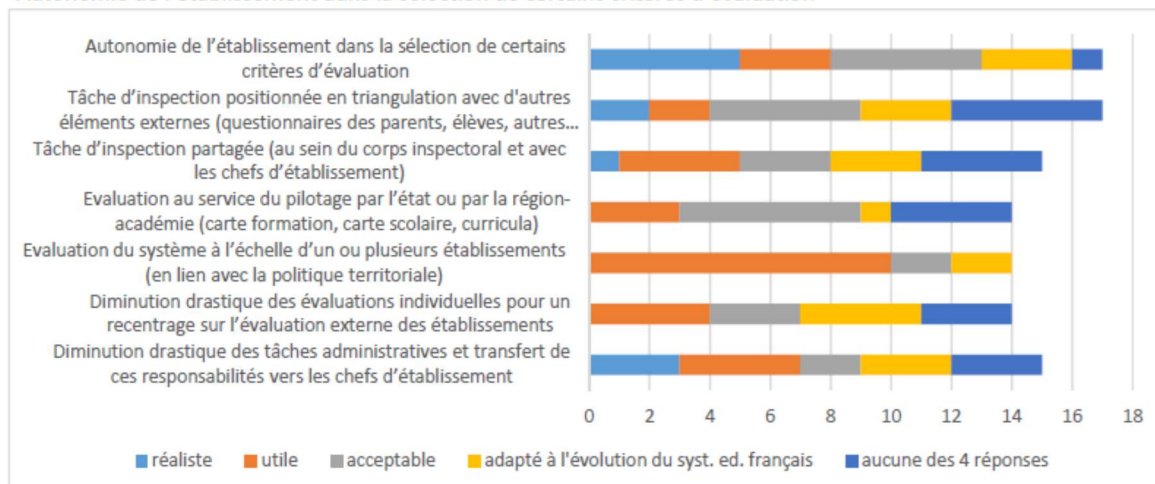
- Pilote des pôles d'inclusion d'accompagnement localisés (PIAL)
- Accompagnement des équipes, suivi des parcours d'élèves, travail en étroite collaboration avec les partenaires sociaux, médicaux, gestion des élèves à comportement débordants, soutien auprès d'équipes désemparées...
- Gestion des élèves à besoins particuliers et mission des AESH dans le cadre des PIAL
- Expertise et conseils auprès de la Directrice Académique, mutualisation des outils, ressources, pratiques au sein du collège d'IEN
- Partenariat structures et intervenants école inclusive

**Pilotage par les résultats en Europe et évaluation des unités d'enseignement**

E1 \*Que pensez-vous aujourd'hui de la forme principale européenne de la mission d'inspection\* en terme de :

\* Source : Stéphane KESLER (01/2016) "Vers un modèle commun des inspections locales en Europe" dans Les inspecteurs territoriaux : médiateurs du changement Administration & Education n°149 – AFAE

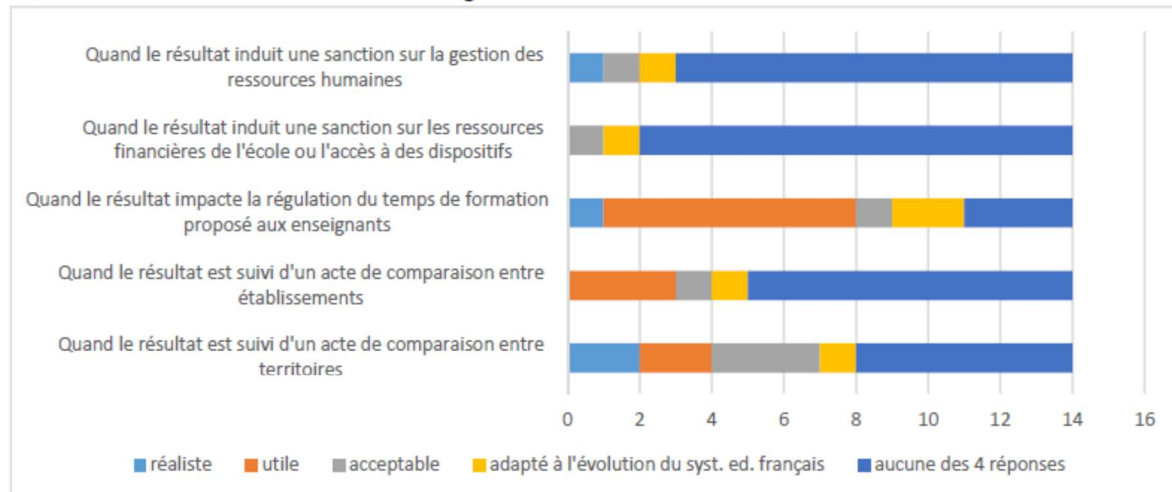
- Diminution drastique des tâches administratives et transfert de ces responsabilités vers les chefs d'établissement,
- Diminution drastique des évaluations individuelles pour un recentrage sur l'évaluation externe des établissements,
- Evaluation du système à l'échelle d'un ou plusieurs établissements (en lien avec la politique territoriale)
- Evaluation au service du pilotage par l'état ou par la région-académie (carte formation, carte scolaire, curricula)
- Tâche d'inspection partagée (au sein du corps inspectoral et avec les chefs d'établissement)
- Tâche d'inspection positionnée en triangulation avec d'autres éléments externes (questionnaires des parents, élèves, autres personnels, voire observatoire des parents comme ce qui est pratiqué en Angleterre)
- Autonomie de l'établissement dans la sélection de certains critères d'évaluation



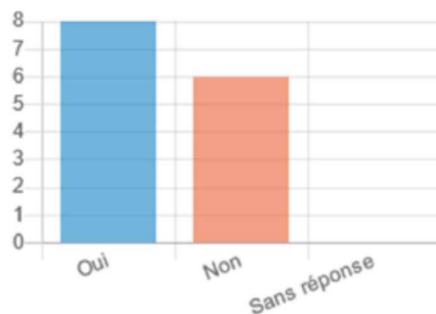


E2 \*Que pensez-vous aujourd’hui de la finalité de la politique d’accountability, du pilotage par le résultat, mis en place dans la plupart des pays de l’Union Européenne aujourd’hui ?

- Quand le résultat est suivi d'un acte de comparaison entre territoires
- Quand le résultat est suivi d'un acte de comparaison entre établissements
- Quand le résultat impacte la régulation du temps de formation proposé aux enseignants
- Quand le résultat induit une sanction sur les ressources financières de l'école ou l'accès à des dispositifs
- Quand le résultat induit une sanction sur la gestion des ressources humaines



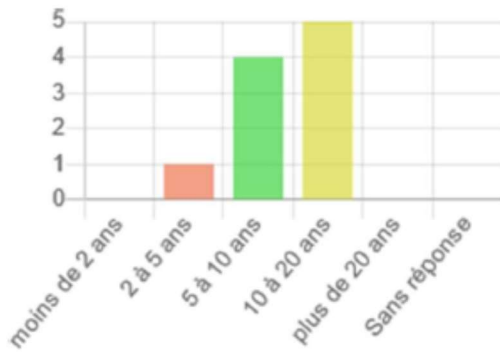
F1 \* Seriez-vous d'accord pour participer à un temps d'entretien qualitatif en présentiel ou en visioconférence sur la thématique du pilotage par l'évaluation et de la place du corps inspectoral dans le pilotage des politiques éducatives en Europe ?



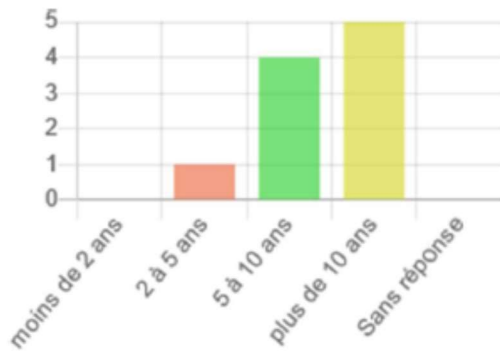
**RESULTAT ENQUETE – Inspecteurs Fédération Wallonie Bruxelles**

12 réponses : 6 complètes ; 6 incomplètes  
4 entretiens obtenus

A1 \* Quelle est votre ancienneté dans le corps des Inspecteurs de la Fédération Wallonie Bruxelles ?



A2 \* Quelle est votre ancienneté dans le poste que vous occupez actuellement ?

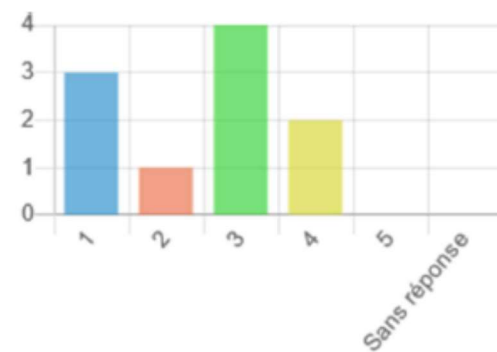


A3 \* Diriez-vous que votre métier correspond aujourd'hui à ce que vous en attendiez en terme de ...

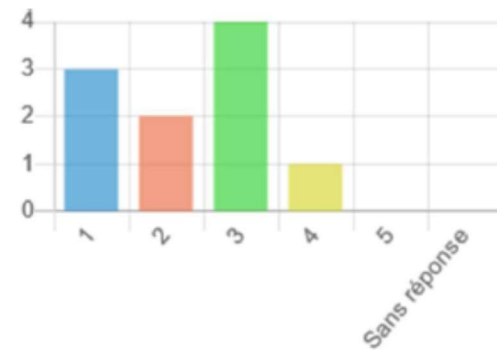
Missions confiées liées au pilotage



Missions confiées liées à l'évaluation

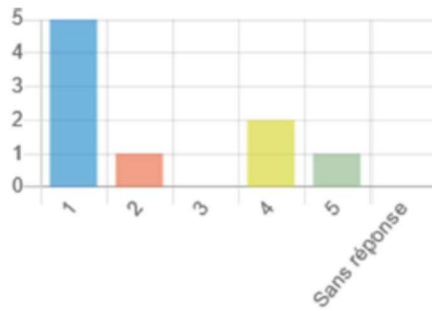


Pilotage par l'évaluation

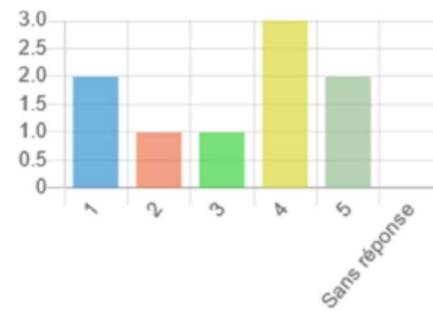


B1 \* d'évaluation et de contrôle du niveau des études, en référence aux socles de compétences, aux savoirs requis et compétences terminales, en terme de ...

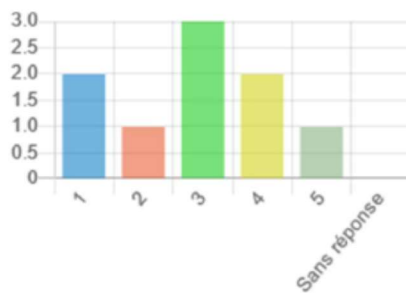
Fréquence



Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage

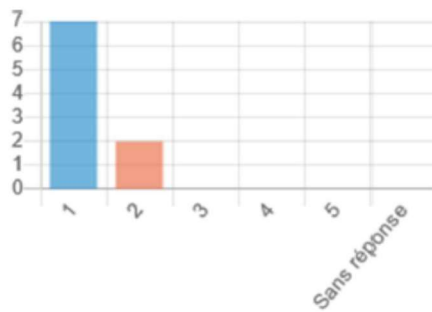


Faisabilité

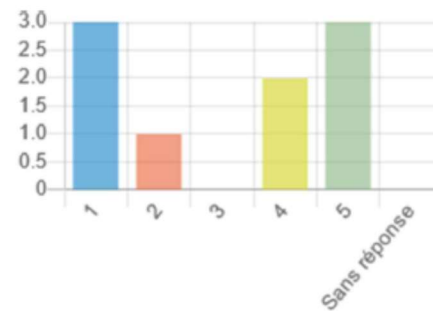


B2 \* Comment qualifiez-vous votre pratique de l'évaluation des aptitudes pédagogiques des membres du personnel d'une équipe éducative, à la demande d'un chef d'établissement, en terme

Fréquence



Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage

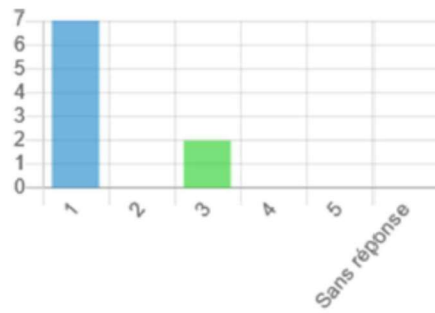


Faisabilité

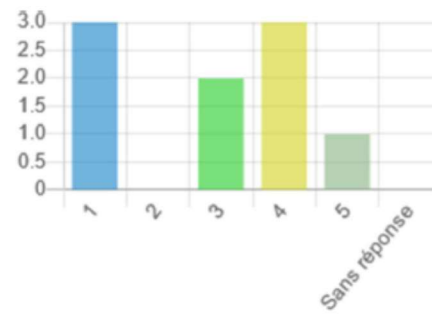


B3 \* Comment qualifiez-vous votre pratique de l'évaluation au sein des établissements scolaires, en terme de ...

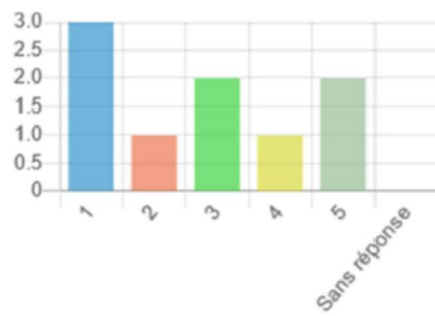
Fréquence



Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage

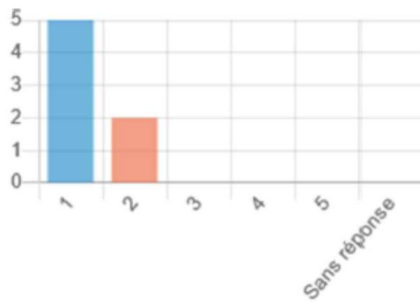


Faisabilité

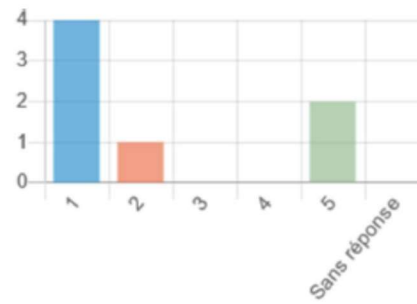


C1 \* Comment qualifiez-vous votre pratique de conseils et d'informations en lien avec les constats posés dans le cadre des missions d'inspection, en terme de ...

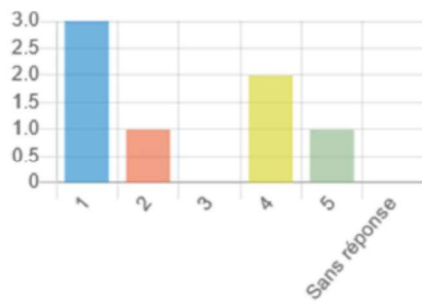
Fréquence



Faisabilité

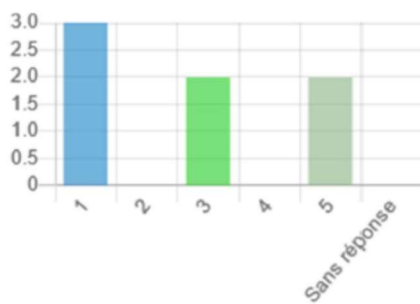


Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage

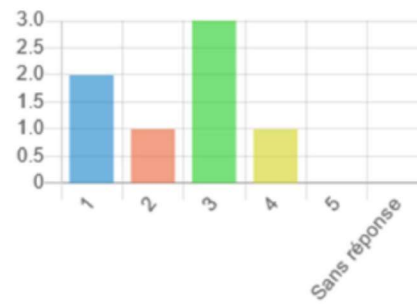


C2 \* Comment qualifiez-vous votre accompagnement à la conception, la passation et la correction des évaluations externes non certificatives, en terme de ...

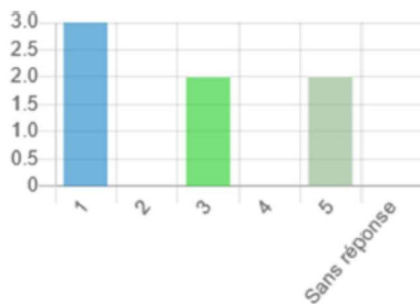
Fréquence



Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage

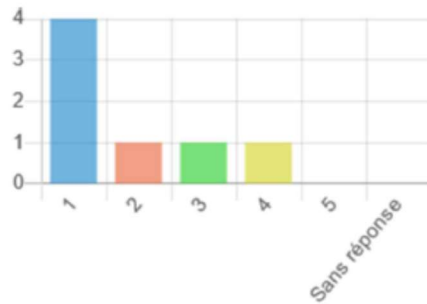


Faisabilité

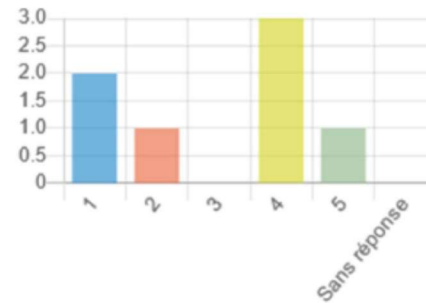


C3 \* Comment qualifiez-vous votre participation au pilotage en donnant des avis et en formulant des propositions, d'initiative ou à la demande du Gouvernement, en terme de ...

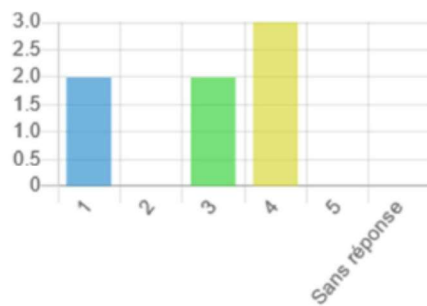
Fréquence



Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage

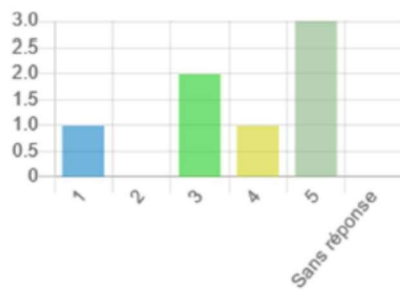


Faisabilité

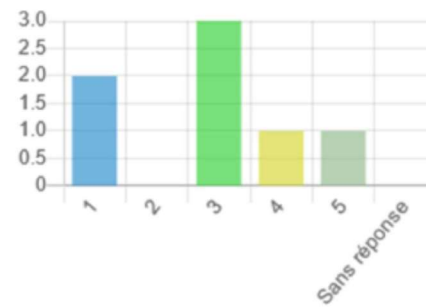


C4 \* Comment qualifiez-vous votre participation aux groupes de travail, commissions et conseils, en terme de ...

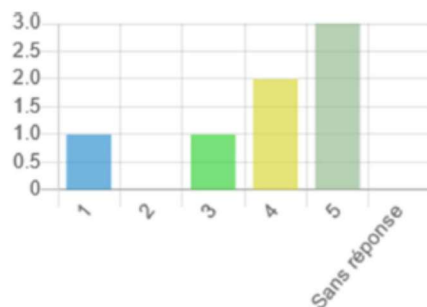
Fréquence



Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage

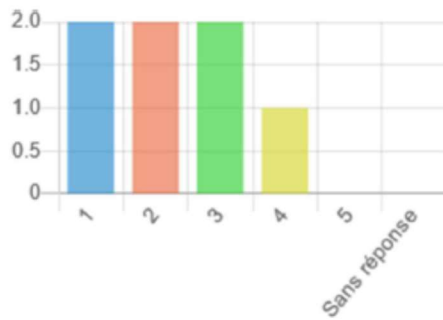


Faisabilité

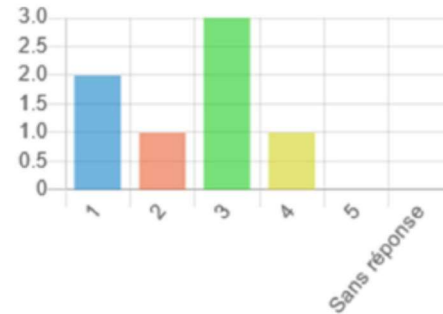


C5 \* Comment qualifiez-vous la pratique de l'inspection partagée par un ou plusieurs membres du Service Général de l'Inspection, en terme de ...

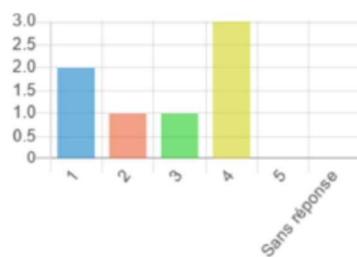
Fréquence



Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage

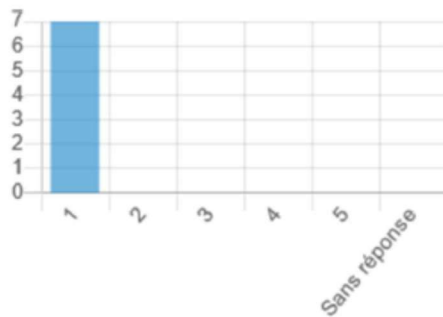


Faisabilité

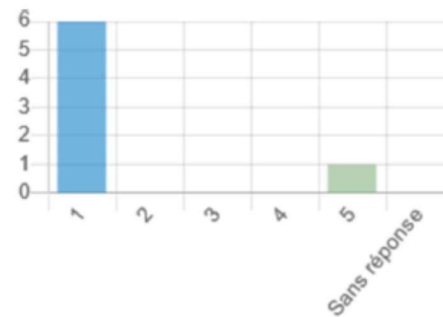


C6 \* Comment qualifiez-vous votre activité de dispense de formation auprès de la communauté scolaire, en terme de ...

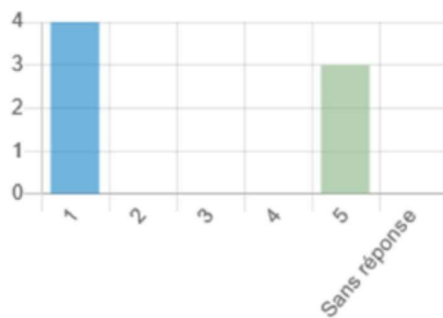
Fréquence



Faisabilité



Caractère prioritaire pour renforcer le pilotage





D1 Identifiez-vous d'autres missions participant au pilotage et n'apparaissant pas dans les questions précédentes ? Si oui, laquelle/lesquelles ?

- Le décret relatif au service général de l'Inspection du 19 janvier 2019 ne nous permet plus de mener des missions d'évaluation du niveau des études. Nous avons à présent les missions d'audit, mais tous les inspecteurs n'ont pas encore été formés.

## 2. ENTRETIENS

## GUIDE D'ENTRETIEN – IEN CCPD (France)

THEMES	Relance verbale
<b>Piloter par l'évaluation ?</b> C'est quoi pour vous ?	
<b>Evaluation nationale</b>	<b>Quelle place prend les évaluations nationales dans votre pilotage ?</b>
Place de l' <b>autoévaluation</b> et de l' <b>évaluation</b> externe d'école	<b>Quelle expérience avez-vous de l'inspection d'école et de son articulation éventuelle avec l'autoévaluation de l'équipe d'école ? Qu'en pensez-vous ? Quelles sont vos ressources ?</b>
Accountability, pilotage pluriel, <b>autonomie</b> de l'établissement et <b>articulation des missions de l'inspecteur et du directeur</b>	<b>Quelle expérience avez-vous du pilotage pluriel ? A quoi cela vous fait-il penser ? Pourriez-vous donner une limite / un levier ?</b>
Multiplication des missions et accessibilité	« Piloter par l'évaluation au regard de vos autres missions : quelle importance donnez-vous à cette mission ? (Et en êtes-vous satisfait ?) »
Dans un article sur l'histoire des personnels d'inspection, S. Starck fait référence à une figure historique de l'IEN, pilote « sans état d'âme » ? Qu'en pensez-vous ?	

## Entretien Mme F1 - 15 avril 2021 – 10h

<p><b><i>Piloter par l'évaluation ? C'est quoi pour vous ?</i></b></p>	<p>Des craintes, des craintes de la part généralement des enseignants quand ils voient arriver les cadres avec une envie de pilotage par l'évaluation. C'est pas du tout je crois dans la culture française. On le voit bien là par rapport à l'autoévaluation des établissements, aux craintes que ça soulève aux établissements qui se retirent du dispositif. Donc je crois qu'il y a une vraie méfiance, peut-être par manque d'explicitation, je crois qu'il va falloir du temps pour qu'on arrive à déconstruire ce que le terme évaluation peut avoir de négatif au sein de notre institution. Et j'ai l'impression que pour les cadres : nous on n'est pas forcément évalué réellement par rapport à notre pilotage, à part les chefs d'établissements, mais nous les IEN pas trop. Les chefs d'établissements davantage, sur un certain nombre d'indicateurs auxquels ils doivent répondre et, notamment les résultats au BAC, au brevet, l'orientation etc... donc je crois qu'il y a quand même une sorte de pression aussi pour les chefs d'établissement par rapport à ça. Après dans le premier degré, piloter par l'évaluation, ça va renvoyer forcément aux évaluations nationales. Est-ce que je m'en sers comme un axe de pilotage je ne pense pas, mais ce sera peut-être une question après ...</p>
<p><b><i>Quelle place prend les évaluations nationales dans votre pilotage ?</i></b></p>	<p>Je ne m'en sers pas encore comme d'un outil de pilotage. Alors peut être que le COVID ne m'a pas aidé non plus et que je suis encore trop jeune dans la fonction, qu'avant de rentrer dans ce pilotage-là, j'ai d'abord voulu poser avec mes équipes vraiment une base relationnelle et de confiance différente de commencer par l'entrée « qu'elles sont vos résultats aux évaluations et comment on va faire ? ». Même si on regarde bien entendu les résultats aux évaluations des élèves notamment pour les plans français et les plans maths. C'est ce qui a permis aussi de déterminer des constellations avec tout un tas de critères par rapport à la circonscription, tu vois, le fait de ne pas avoir d'école isolée, hors de la constellation construite, le fait d'avoir des équipes qui ne seraient pas complètement réfractaires au fait de vouloir rentrer dans les plans maths et français. Maintenant ce que je n'ai pas encore fait et ce qu'on ne peut pas faire de suite je pense par ce qu'il nous faut davantage de recul, c'est évaluer après l'impact du plan math et du plan français sur les constellations choisies. C'est de remettre en regard les évaluations nationales avant l'entrée dans le plan maths et le plan français et puis par exemple, deux ans après, d'avoir ces mêmes évaluations pour les équipes qui ont participé au plan maths et au plan français, voir si ça change quelque chose, même si la cohorte n'est pas la même. Mais je ne vais pas dire que je pilote par l'évaluation, ce serait faux. L'évaluation pour l'instant ... il faudrait aussi que le projet de circonscription soit évalué, que le projet d'école soit évalué, ce qui n'est pas vraiment le cas en fait. Donc il ne faut pas qu'on se centre que sur les évaluations nationales comme indicateurs même si c'est un indicateur principal.</p>
<p><b><i>Quelle expérience avez-vous de l'inspection d'école et de son articulation éventuelle avec l'autoévaluation de l'équipe d'école ? Qu'en pensez-vous ?</i></b></p>	<p>Ayant débuter que l'année dernière, je n'ai pas encore fait d'évaluation d'école. Je n'ai expérimenté qu'en tant que pré-stagiaire dans l'académie de Toulouse en suivant des collègues IEN. Alors moi je pense que c'est quand même un atout de pouvoir commencer par l'autoévaluation de son école et de pouvoir déterminer des critères et d'être sur une prise en compte globale de l'école et de son environnement. Donc ça comprend le bien-être, le nombre d'année d'ancienneté des enseignants, les projets, les relations avec les parents, enfin, tu peux avoir tout un tas de critères et ça oblige quand même quelque part à se repositionner et à s'interroger sur leur école et sur ce qu'ils souhaitent en faire et donc être vraiment acteurs de la politique de leur école. Donc pour moi évaluer une école ou évaluer ça peut être que bénéfique pour l'école mais je pense qu'avant, il faut avoir fait un gros travail de mise en confiance. Voilà, tu ne peux pas arriver jeune inspecteur et dire « bon allez hop hop hop, telle école, je viens vous évaluer », « je</p>

	<p>trouve quand même que d'après ce qu'on me dit, ça va pas bien » ... « d'après mes attentes, vous ne correspondez pas bien à mes attentes »</p> <p><i>Question de la définition de l'évaluation ?</i></p> <p>A mon avis oui, en France je pense vraiment qu'il y a ce côté défiance, par ce qu'on voit l'évaluation comme une sanction, et on ne voit pas l'évaluation comme une marge de progression. Alors que c'est ça l'évaluation. L'évaluation doit te permettre de progresser, à mon sens dans tes missions. Et puis, à partir du moment où on met de l'argent public dans le système, il faut bien qu'on en mesure l'impact en fait, et qu'on essaye de l'améliorer ; sinon, on reste enfermé sur un petit entre soi, sans aucune marge de progression.</p> <p>Très longtemps on a été piloté par le haut avec des directives assez descendantes et que le coté horizontal qu'on met depuis quelques années entre les cadres et les établissements scolaires que ce soit l'école ou les EPLE n'est peut-être pas encore complètement perçu, je crois que les syndicats enseignants freinent quand même pas mal et que on a toujours l'impression que les choses arrivent de façon très plaquée.</p> <p>Tu vois le conseil de l'évaluation, moi je le trouve très intéressant. Je trouve que les infographies sont très claires et je vois très bien si j'étais dans un établissement à quoi ça pourrait me servir ; mais, on est dans un contexte aussi en ce moment qui ne prête pas à ça – le timing n'est peut-être pas le bon depuis la crise sanitaire de l'année dernière et des préoccupations autres et puis vraiment cette idée que évaluer c'est inspecter et donc derrière il y a remise en question et que l'inspecteur en peut pas être conseiller et ne peut pas réfléchir au même titre que cette équipe ; alors que si en fait : on est tout à fait capable de venir, de poser la casquette d'inspection justement et d'être là en tant que membre de la communauté éducative et de réfléchir avec l'ensemble de l'équipe. Et je crois que c'est ça qui pose un petit peu problème à nos enseignants et c'est pour ça que c'est important parfois qu'ils ne nous voient pas que comme des inspecteurs.</p> <p>Et je sais très bien sur la circonscription avec quelles écoles je pourrai aller travailler de façon sereine sur cette thématique-là. Si on me disait « choisi 3 écoles » pour te lancer dans l'autoévaluation et dans l'évaluation des établissements, je sais avec qui je pourrai travailler facilement en fait. Et je sais qu'elles sont les écoles qui auraient des résistances. Ça devrait faire partie un petit peu de ce que l'INSPE doit apporter comme réflexion auprès des nouveaux enseignants. Ça ne fait pas partie de la formation des enseignants du premier degré de réfléchir à l'autoévaluation et à l'évaluation des politiques publiques ou de la politique éducative et tant que ça ne fait pas partie de la formation initiale et de la réflexion au départ, on aura beaucoup de mal à faire changer les pratiques. Les enseignants se sentent vite juger dès que tu parles d'évaluation : il suffit de le voir quand on fait les rendez-vous de carrière puisqu'il y a une évaluation des compétences dans le rendez-vous de carrière, et on voit bien que si tu ne mets pas un très satisfaisant ou un excellent, l'enseignants le vit très très mal en fait. Il y a ce côté encore de l'idée de « il faut forcément que tout le monde ait excellent » sauf que ce n'est pas possible. Ils se sentent tout de suite jugés dans leur pratique : ils ne voient pas du tout ça comme une aide, en fait, et comme un axe de progrès.</p>
<p><b>Quelle expérience avez-vous du pilotage pluriel ? A quoi cela vous fait-il penser ? Pourriez-vous donner une limite / un levier ?</b></p>	<p>Le pilotage pluriel, alors, je vais te dire sur la circonscription ... aucune, parce que finalement, tu es un peu maître de ta circonscription et j'ai l'impression de la piloter seule malgré la présence de l'adjoint au DASEN, ou celle de la DASEN, mais c'est quand même l'IEN qui pilote seul. Moi je pense qu'il serait intéressant de pouvoir initier des binômes : être deux inspecteurs pour une circo : de casser un peu ces lignes de circonscription un petit peu figées. Ensuite, tu as des systèmes où on est censés être pilote par exemple sur les réseaux ECLORE ou sur les bassins, où là tu peux avoir les autres chefs d'établissement ou IEN. La difficulté je crois est vraiment cette connaissance du métier de l'autre. Ce qui manque encore c'est une porosité entre le premier et le second degré. C'est-à-dire que le second degré, les chefs d'établissement ont une vraie méconnaissance du travail des inspecteurs premier degré ; pareil pour les IA-IPR et les IEN ont une meilleure</p>

	<p>connaissance du travail des PerDir. Mais ce qu'il faudrait pouvoir faire, pour que chacun puisse piloter réellement de façon bicéphale, c'est déjà apprendre le métier de l'un de l'autre, à lever les malentendus entre professionnels et à comprendre les missions et fonctions des uns et des autres. L'évaluation à 2 têtes n'est pas forcément facile car cela veut dire que chacun doit être en capacité à mon sens de prendre aussi la casquette de l'autre et de se mettre dans la peau de l'autre et de ne pas voir, quand on pilote, que sa partie à soi mais vraiment de voir le pilotage de façon beaucoup plus systémique par rapport au dossier qui est confié pour que chacun puisse y trouver sa place.</p> <p><i>Rôle du directeur d'école dans le pilotage ?</i></p> <p>A mon avis, non. Pour moi, sur ma circonscription : non, d'après les directeurs d'école que j'ai. C'est-à-dire que je pense que c'est possible quand tu as des directeurs d'école de très grosses écoles qui sont en effet pilote et qui vont fonctionner parfois sans l'IEN. Sur ma circonscription à moi, je vois bien que mes directeurs ont essentiellement des petites écoles, mis à part quelques-unes. Mais tu vois par exemple, M.X a tendance à fonctionner seul et trop seul : c'est-à-dire à ne me voir que comme dernier recours de la situation qui est déjà irrattrapable : il a tendance à s'enfermer et à se débrouiller, ce que je trouve dommage. Et dans les petites écoles, ils me voient vraiment comme le relai, voire comme le pilote parce que quand je vois les questions qu'ils me posent, c'est à dire vraiment c'est moi qui prend les décisions pour eux. Donc je crois que les directeurs d'écoles ne sont pas encore complètement prêts et qu'avant qu'ils soient prêts à être un pilote et à avoir un statut de directeur d'école, il va falloir vraiment les former au pilotage. Et donc peut être que ça passera par un diplôme, par une certification, par pour chacun des entretiens, un recrutement de poste à profil pour être directeur, mais pour l'instant, je ne ressens pas avec les directeurs d'école un vrai pilotage ; du moins à deux têtes. Mais je pense que c'est lié aussi, vraiment, à mon contexte de travail. Ce n'est pas pareil quand tu es sur des REP ou REP+ ou de toute façon le directeur n'a pas le choix, il doit prendre les décisions, il doit faire et il travaille nécessairement avec son IEN sur de nombreux dossiers.</p>
<p><i>« Piloter par l'évaluation au regard de vos autres missions : quelle importance donnez-vous à cette mission ? (En êtes-vous satisfait ?) »</i></p>	<p>J'ai l'impression que ce n'est vraiment pas ce que je mets en avant dans mon pilotage. J'ai l'impression c'est que ce que je mets d'abord en avant dans mon pilotage, pour l'instant, mais c'est pareil, c'est à prendre en compte avec juste deux années de fonction, je pense que c'est un pilotage par le relationnel et par la proximité. Après, si je reste sur la circonscription, peut être que dans quatre ans, je changerai et que j'amènerai davantage l'évaluation. Là pour l'instant, j'ai l'impression d'avoir besoin d'asseoir à la fois mon autorité, ma légitimité et vraiment une relation de proximité, pour ensuite pouvoir faire bouger les pratiques plus sereinement.</p> <p>Je passe plutôt mon temps à faire de la gestion de ressources humaines, à faire de la gestion quotidienne avec les directeurs et les enseignants plutôt que parler d'évaluation et quand tu leur parles d'évaluation ... c'est très compliqué. J'ai essayé un petit peu l'année dernière en arrivant en leur demandant de me dire où ils en étaient du projet d'école et en leur demandant un petit point d'étape. J'ai soulevé l'incompréhension dans la circonscription parce qu'ils ne voyaient pas ce que j'attendais. Ils ne comprenaient pas pourquoi au milieu du projet d'école il fallait l'évaluer. Alors que pour moi quand tu es sur un projet, tu ne peux pas forcément l'évaluer au bout de trois ans en fait. A un moment, c'est normal au bout d'un an et demi ou de deux ans de se dire où est ce qu'on en est. Et en fait ce n'était pas dans les pratiques alors que ça l'est pour certains départements toulousains. Ça ne choque pas dans l'académie de Toulouse qu'à un moment l'IEN dise : on est à deux ans, on fait une première évaluation pour voir où est ce qu'on en est. Et là je me suis dit, en fait ce n'est pas dans les mœurs, donc ils ne sont pas prêts et ils ne voyaient pas du tout ce que je pouvais attendre ni quoi me dire. Je crois que ça se prépare, que ça se travaille. Il faudrait qu'il y ait des formations sur</p>

	« c'est quoi l'évaluation de ses pratiques, c'est quoi l'évaluation du projet d'école, et à quoi ça sert ».
<p><i>Dans un article sur l'histoire des personnels d'inspection, S. Starck fait référence à une figure historique de l'IEN, pilote « sans état d'âme » ? Qu'en pensez-vous ?</i></p>	<p>Non, je ne suis pas d'accord avec ça, car ça ne me correspond absolument pas étant donné qu'on est face à de l'humain et que justement, moi je prends très à cœur tous les retours que peuvent me faire mes équipes et je crois qu'il faut savoir se montrer humain et dans « pilote sans état d'âme », pour moi, l'humanité n'est pas présente. C'est à dire que j'ai l'impression, si je devais prendre une métaphore, d'un bulldozer qui arrive qui détruit tout et puis peu importe qui est sur mon chemin : je pilote mais et ce que vous en pensez et comment vous le vivez m'importe peu et je crois que on est dans une telle défiance parfois par rapport à l'école que les enseignants ont besoin d'être rassurés, encadrés ... ça ne veut pas dire qu'ils n'ont pas besoin à un moment d'être repris : il faut je pense vraiment pouvoir allier exigence et bienveillance ; mais est-ce que tu commences par la bienveillance ? Je ne sais pas ? Peut-être ? Mais l'exigence va avec : c'est-à-dire à un moment être capable de dire non, là ce n'est pas possible et c'est aussi ça le rôle du pilote. Mais, pour moi le pilote, oui, il doit quelque part avoir des états d'âme ou au moins avoir un tant soit peu d'humanité pour savoir comment il va diriger sa circonscription ou sa mission départementale ou sa mission académique en fait.</p>



## Entretien Mme F2 – 5 mai 2021

<p><b><i>Piloter par l'évaluation ? C'est quoi pour vous ?</i></b></p>	<p>On va dire que c'est un vrai levier : un vrai levier de pilotage. C'est ce sur quoi je m'appuie pour accompagner les équipes et construire entre autre un programme d'intervention orienté vers la formation.</p>
<p><b><i>Quelle place prend les évaluations nationales dans votre pilotage ?</i></b></p>	<p>Pour moi ça prend une grande place d'une part parce qu'on est sur le début du cycle 2, mais aussi au regard de ma mission pour faire le lien entre le cycle 1 et le cycle 2. Avec une analyse des résultats, c'est prendre en compte des indicateurs forts sur des obstacles que peuvent rencontrer les élèves, y remédier en terme de ressources d'accompagnement avec l'équipe des conseillers pédagogiques de circonscription et moi je m'en sers vraiment de levier avec le travail GS CP à savoir quels outils, quel travail préparatoire on peut mettre en œuvre en GS, au regard surtout des évaluations de CP de septembre qui sont quand même dans la continuité de la GS.</p> <p>Cette année, les évaluations français 6<sup>ème</sup> ont également pu être un outil : ma préoccupation fait que depuis 3 ans, c'est la fluence. Je suis entré en contact avec mes collègues chefs d'établissement pour pouvoir récupérer les évaluations 6<sup>èmes</sup> pour pouvoir avoir une action CM2 mais du moins avoir aussi cet effet presque cohorte. L'idée, ce serait de pouvoir travailler sur une cohorte d'élève CP/CE1 chez moi et de voir en sixième ce qui se passe avec au milieu bien sûr un certain nombre d'actions de formation, d'accompagnement des équipes, de stages d'école. Moins au niveau mathématiques cette année. Il y a cependant ce lien avec le collège que je n'arrive pas vraiment à mettre en place, notamment avec les enseignants de français et de mathématiques.</p>
<p><b><i>Quelle expérience avez-vous de l'inspection d'école et de son articulation éventuelle avec l'autoévaluation de l'équipe d'école ? Qu'en pensez-vous ?</i></b></p>	<p>Je n'ai jamais fait d'évaluation d'école. C'était un dispositif qu'on mettait systématiquement en place il y a quelques années et qu'on voit moins en œuvre aujourd'hui sauf quand il y a une difficulté vraiment identifiée. Pour autant, je le travaille indirectement mais plus dans le cadre de mon réseau REP+. C'est-à-dire que dans ce cadre, des concertations, on est vraiment sur ce travail d'autoévaluation du projet de réseau et au regard des compétences du référentiel de l'éducation prioritaire mais au regard aussi des évaluations, du 100% réussite. C'est vrai qu'on est très ciblé sur les CP/CE1. Et on est plutôt sur cette évaluation. Moins le cycle 3 aujourd'hui que vraiment sur le cycle 2. Mais ça c'est quelque chose qui est travaillé indirectement et que je ne nomme pas en tant que tel évaluation d'établissement (autoévaluation oui). On est plutôt dans l'autoévaluation, alors encore plus là parce qu'on a une injonction de Mme la rectrice demandant de faire une autoévaluation du projet de réseau pour le mois de juin puisqu'on arrive au bout du projet de réseau et qu'il va falloir partir sur une nouvelle rédaction à partir de la rentrée 2021. Pour les autres secteurs hors éducation prioritaire, je ne me suis pas penché dessus. Mais c'est vrai que le réseau est un gros morceau chez moi.</p> <p>L'évaluation mise en œuvre aujourd'hui sur les établissements second degré est envisageable d'une part parce que moi je suis dans cette dynamique de construire un collectif apprenant au niveau des enseignants : qu'ils s'emparent de la formation, de l'évaluation de leur établissement et à ses résultats. Alors je le fais un petit peu indirectement : c'est-à-dire qu'au regard des résultats des évaluations, j'envoie des indicateurs par école, une analyse faite par la circonscription et je leur demande en conseil des maitres / conseil de cycle, d'analyser ces évaluations et de mettre en œuvre des dispositifs qui vont permettre d'améliorer ces résultats, avec un accompagnement fort de la circonscription. Donc moi c'est quelque chose qui me parle et qui me semble une évolution nécessaire et importante dans l'avenir. Je coordonne aussi un réseau ECLORE et donc on essaie aussi, même si c'est difficile, je crois qu'on gagne un tout petit peu de terrain aussi progressivement pour essayer de faire en sorte</p>

	<p>d'être dans l'inter degré et j'allais dire l'interculturel. Il n'y a pas cette culture-là dans le premier degré.</p> <p>Pareil, le projet d'école arrive au bout. On est censé repartir sur un nouveau projet d'école l'année prochaine. Pour autant les projets d'école à mon sens c'est quelque chose d'important s'il est suivi d'effet. C'est un bel objet qui doit être plus travaillé dans cette fluidité du parcours de l'élève, de la PS voir même avant jusqu'à la terminale et qu'on fasse ce lien aussi avec le collège. Parce que sinon, on a de magnifique projets d'école qui sont dans les placards. Pour autant c'est un levier que j'actionne presque à chaque fois que je vais en rendez-vous de carrière : quel appui dans la classe. Le lien avec le projet d'école dans les écoles, c'est justement les projets en art, en EPS... etc C'est ça le projet. Mais il n'y a pas vraiment un vrai appui sur les indicateurs, sur les IPS, sur le milieu famille. Pour le coup, il n'y a pas de lien non plus sur tout ce qui est famille dans ce projet d'école, ça manque un peu.</p>
<p><b><i>Quelle expérience avez-vous du pilotage pluriel ? A quoi cela vous fait-il penser ? Pourriez-vous donner une limite / un levier ?</i></b></p>	<p>Encore une fois, la spécificité de ma circonscription fait que je le vois dans le cadre du projet de réseau où il y a un vrai lien avec des co-pilote. C'est le seul endroit où je sens un vrai co-pilotage, avec un perdre, un IEN et un IA-IPR. Où on essaie au moins d'avoir cette vision systémique de la fluidité du parcours de l'élève. C'est dur à travailler, à mettre en œuvre : je pense qu'on n'est pas encore assez dans le partenariat : à mon sens il faut vraiment élargir à toute la communauté éducative : tous les partenaires qui gravitent autour. Sur un pilotage pluriel, dans le cadre de ma mission départementale, je suis aussi en co-pilotage, pour le coup avec des partenaires : cette mission m'a permis d'entrer en relation avec des partenaires avec qui je n'avais jamais eu l'occasion d'échanger, notamment la CAF - c'est en train de prendre d'ailleurs une vraie ampleur avec les structures petite enfance, avec le monde médical à travers les PMI, et tout le côté social aussi qui me semble important.</p> <p>Le frein sur un réseau ECLORE : moi j'essaie d'être force de proposition pour le premier degré, c'est que le réseau ECLORE est surreprésenté au niveau du second degré : moi je suis toute seule avec un directeur face à une douzaine de chefs d'établissement. Et donc moi je me retrouve un peu toute seule à la fois pour faire en sorte que le premier degré existe, et inculquer cette culture-là. J'essaie d'activer des leviers mais pour ça il faut que je sois force de proposition : j'ai mis en œuvre des formations d'initiative locale où sur des thèmes très transversaux : neurosciences, cogniclasses. Et j'ai le sentiment que c'est toujours moi qui vais vers le second degré. Mais pour autant c'est un vrai levier d'être co-pilote sur un réseau ECLORE. Ce qui est intéressant, c'est que j'ai presque plus de mal à entrer en communication ou faire évoluer le second degré au niveau des collègues, alors que je travaille très bien par exemple avec un lycée. Et j'arrive à faire plus de passerelles entre l'école et le lycée pro que l'école avec le collège : ce qui peut paraître paradoxal mais pas tant que ça parce qu'on est dans cette manipulation, dans ces classes flexibles qui existent déjà au lycée pro avec une autre vision finalement et moi j'ai plein de passerelles dans ce cadre.</p> <p>L'évolution du statut de directeur ? En règle générale, je suis assez pour faire évoluer l'école. Je trouve que l'école, malgré tout n'a pas évolué à la même vitesse que la société. On est quand même encore sur un modèle très régalién et très Jules Ferry. Je pense qu'à un moment donné on arrive au bout de quelque chose. Je pense que c'est complètement partagé au niveau des directeurs. L'an dernier, j'ai mis en place les rendez-vous des directeurs : simplement des rendez-vous informels pour discuter. Je me déplaçais dans chaque secteur une fois par période et venait qui voulais et en fait ils étaient tous là. C'était juste un groupe de parole : je ne voulais pas avoir d'ascendant sur eux. Ils choisissaient le thème et on discutait. Nous avons abordé cette question et on était vraiment à presque 60% pour faire évoluer la fonction : à savoir devenir des adjoints d'établissement avec un collègue, un chef d'établissement et des adjoints. La problématique est toujours la même : l'école n'a pas de statut juridique. Le directeur n'est pas supérieur hiérarchique. Il n'a pas de moyens. Il a pour autant des tâches administratives,</p>

	sécuritaires et pédagogiques. Moi je suis pour faire évoluer ça et pour que les directeurs soient complètement déchargés, avec des possibilités de direction sur plusieurs petites écoles. Je pense que stop, il faut passer à autre chose.
<p><i>« Piloter par l'évaluation au regard de vos autres missions : quelle importance donnez-vous à cette mission ? (En êtes-vous satisfait ?) »</i></p>	<p>C'est compliqué de répondre à ça. On ne peut pas faire fi de ça. Nous évoluons dans un service public. On se doit d'apporter des résultats. Les enseignants sont entrés dans la culture de l'évaluation aujourd'hui. Après je pense que c'est aux cadres (IEN Perdir) de faire évoluer ça et de l'amener différemment. Encore une fois, je crois à un pilotage horizontal avec des communautés apprenantes et où on s'empare des besoins de chaque secteur, des élèves, des observations faites au regard des évaluations mises en œuvre et après on y répond en mettant des dispositifs qui vont permettre de faire évoluer ça. Je veux dire, on ne peut pas avancer autrement. Et on n'implique pas assez encore les équipes premier second degré d'ailleurs, j'allais dire on les infantilise presque. Il faut absolument qu'ils s'emparent de cela et qu'ils créent. Qu'on ait des évaluations descendantes ok, mais dans ce cas-là il faut mettre autour de la table des chercheurs, les équipes et qu'on puisse travailler ensemble pour répondre au plus près des besoins identifiés par les équipes.</p>
<p><i>Dans un article sur l'histoire des personnels d'inspection, S. Starck fait référence à une figure historique de l'IEN, pilote « sans état d'âme » ? Qu'en pensez-vous ?</i></p>	<p>Je ne suis pas du tout là-dedans : moi j'ai plein d'état d'âme en permanence. Pour autant je représente une institution. Attachée foncièrement aux valeurs de la République, j'ai beaucoup d'état d'âme et je pense que cadre ou pas, quand on travaille dans l'éducation nationale, il faut avoir des états d'âme, parce qu'avoir des états d'âme c'est se remettre en question. A partir du moment où a trop de certitudes, on ne peut plus avancer. Je fonctionne dans l'altérité, dans un pilotage qui se construit sur le postulat de la confiance. Par contre si cette confiance est mise à mal, cela devient compliqué ; mais je pars de là : je ne peux pas avancer sans des équipes dans mon pilotage : une équipe de circonscription, une équipe de directeur sur laquelle je m'appuie énormément et que j'essaie d'impliquer aussi dans cette relation que j'appelle la posture VIP : valoriser, interpréter, poser l'écart. Interprétation de la part des enseignants et de l'équipe des directeurs de leur action dans l'école auprès des enfants. Après si je ne suis pas d'accord avec cette interprétation, j'apporte la mienne et ensuite je pose l'écart : oui on en est là, oui vous faites ça, maintenant j'aimerais qu'on aille là ensemble et qu'est-ce que vous proposez ? C'est les impliquer ! Alors oui j'ai beaucoup d'état d'âme et c'est indispensable ! Et on peut être une âme d'état et avoir des états d'âme.</p>

## Entretien M. F3 – 7 mai 2021

<p><b><i>Piloter par l'évaluation ? C'est quoi pour vous ?</i></b></p>	<p>Le pilotage par l'évaluation, c'est le pilotage qui utilise un certain nombre d'outils, dont l'évaluation. Il y a deux grands champs de l'évaluation qui sous-tendent la façon que j'ai d'orienter le pilotage qui est un bien grand mot sur la circonscription dont j'ai la charge : d'abord les PPCR : tous les rendez-vous de carrière et l'autre point qui est important, c'est bien évidemment les remontés des résultats des évaluations nationales.</p>
<p><b><i>Quelle place prend les évaluations nationales dans votre pilotage ?</i></b></p>	<p>J'encadre une mission au niveau départemental dont le travail est d'avoir un regard sur l'évaluation à l'échelle du département. L'outil est construit, automatisé à l'échelle de l'académie. Avant les IEN construisaient leurs propres outils pour agréger leurs résultats comme ils le pouvaient pour pouvoir en extraire une analyse. On essaye de créer un continuum avec le second degré, à l'échelle de chaque réseau ECLORE.</p> <p>J'appuie mon pilotage sur les évaluations avec deux grandes dimensions premières : la formation : prioriser le déploiement des plans nationaux (maths et français par exemple) et l'accompagnement équipe : quand je vois qu'à la suite d'un mouvement des personnels il y a un effondrement des résultats sur une année, pour moi c'est un indicateur qui est assez fort et j'envoie les équipes pour accompagner et essayer de comprendre quelle est la mécanique qui est à l'œuvre. Cette année par exemple, on est tombé sur un endroit où il y avait un enseignant qui avait très clairement le besoin d'être aidé. On ne sait pas encore ce que ça va donner : on pourra aussi évaluer notre action, en fonction des évaluations. Alors ça c'est un autre point qui est intéressant : les évaluations permettent d'avoir un regard sur les actions menées par la circonscription. Par exemple, on est en train de construire un outil académique pour pouvoir avoir une vue sur un suivi de cohorte, même si on sait qu'il est imparfait sur l'évaluation d'entrée en CP, mi-CP, entrée CE1, avec le même groupe : ça recouvre 2 années. Imaginons que je déploie un plan mathématique dans un secteur où ces 3 moments d'évaluation qu'il y a une faiblesse au niveau de l'acquisition des premiers apprentissages de mathématique, on déploie un plan maths et je peux ensuite regarder et comparer l'année suivante et les années qui se suivent. Il faut toujours être méfiant sur les effets de cohorte, sur le fait que les effectifs sont parfois peu nombreux, mais en tout cas ça donne un retour sur les formations. En tout cas je recherche des retours sur la formation là-dedans. Les évaluations m'amènent également à piloter des choix dans la conduite du pôle ressource.</p>
<p><b><i>Quelle expérience avez-vous de l'inspection d'école et de son articulation éventuelle avec l'autoévaluation de l'équipe d'école ? Qu'en pensez-vous ?</i></b></p>	<p>Je n'ai jamais mené d'évaluation d'école. Alors j'ai connu une inspection d'école en tant qu'enseignant, qui s'est révélé être un énorme barnum pour rien. D'ailleurs, on n'a jamais eu le résultat. Ce que j'avais imaginé c'est que l'inspection d'école allait évaluer la capacité d'avoir un partage de notre action et d'avoir un empan visuel sur le parcours de l'élève. Ça n'a pas du tout été le cas. En fait, les personnes sont venues observer nos gestes professionnels, nous ont fait un retour dessus et absolument pas sur la cohérence de l'ensemble de ces actions.</p> <p>Pour répondre à ta question, tel que moi j'envisage l'inspection d'école qui n'existe plus puisqu'elle est actuellement en mutation, cet espèce d'audit établissement qu'on est en train de concevoir à l'échelle académique (ça figure au plan de travail académique) a pour but de rentrer dans une logique qui va permettre, suite à une observation, d'amener les équipes à se questionner elles même. A s'emparer de démarches comme QualEduc par exemple pour pouvoir questionner leur pratique, questionner les parcours élève et essayer de programmer des éléments de réponse. Après il est important qu'il y ait un temps où des tiers personnes, extérieures, viennent observer ce qui se passe et viennent donner des orientations. Il n'est pas question d'avoir une logique de sanction qui viendrait, comme une inspection dans l'ancien temps donner un avis définitif, mais plutôt de donner des pistes de travail quitte à envisager derrière un</p>

	<p>accompagnement quand il y en a besoin. Moi ce que j'aime beaucoup, c'est cette implication des personnels qui s'emparent des outils, notamment de QualEduc : c'est le seul dispositif que je connais personnellement d'autoévaluation. C'est une espèce de boucle qui permet aux personnels de se poser ces questions et de sortir un petit peu de la classe et de la difficulté de gérer une classe pour être dans la question du sens de l'action collective.</p> <p>En terme de ressources, il y a aussi tout le dispositif auquel on est habitué d'évaluation de réseau qui permet d'assigner les objectifs et de regarder comment ils se sont déployés. Il y a les évaluations des projets d'école qui me semblent un appui assez intéressant sur lequel on peut engager les équipes, notamment lorsqu'on les outille et on en revient à la question de l'évaluation et des outils d'évaluation : lorsqu'on les outille en terme d'indicateurs d'évaluation. C'est-à-dire que c'est aussi intéressant de donner des outils de pilotage aux écoles elles-mêmes. Dans un idéal absolu, j'adorerais que l'interface qu'on est en train de créer au niveau académique pour les inspecteurs ait in fine une petite fenêtre dans chaque école pour leur dire : voilà le suivi de vos résultats, voilà le suivi de vos cohortes, pour que eux aussi puissent être alertés ou être informés de ces éléments-là.</p> <p>Un premier frein est monstrueux : c'est la culture du premier degré qui est très éloignée de cette question de l'évaluation, avec des enseignants qui refusent de faire passer les évaluations (j'en ai tous les ans), notamment en éducation prioritaire renforcée (ce qui pose question), qui refusent absolument ces outils parce que ils les estiment être des dangers pour leur liberté pédagogique. Ça c'est un premier frein ... un frein que je dirai culturel.</p> <p>Un autre frein : si on outille trop l'évaluation uniquement chiffrée des résultats élève, on ne se focalise que sur cette entrée là et ça n'est qu'une des entrées. On sait bien que tous les systèmes d'enseignement basés sur l'évidence, la preuve scientifique, touchent vite à leurs limites : des éléments qualifiables ne sont que très difficilement quantifiables.</p> <p>Un autre frein : le fait de s'assurer que les écoles et les équipes d'école rentre bien dans une logique de collaboration dans les évaluations de structure et en fait d'obtenir leur adhésion et de ne pas leur faire subir ces moments de regard extérieur comme le moment où le censeur arrive avec ses grands ciseaux pour couper ce qui dépasse. Ce n'est pas l'objet. Ça c'est un frein qui est important et je sais qu'il y a plusieurs expérimentations qui ont été menées dans le second degré : ça a été vécu comme ça : on n'arrive pas à engager les équipes. Elles subissent. Une fois que c'est passé ... fffff ... c'est passé. Et on fait choux blanc. Nous ce qu'on souhaite, c'est de mettre des gens dans une perspective, dans une dynamique. S'ils ne s'accaparent pas de ce qu'on leur propose, ça ne marche pas.</p> <p>Si on devait questionner la balance inspection individuelle/inspection d'école, le danger serait de considérer qu'il n'est plus question que d'évaluation collective et qu'il n'y a plus ces visites en classe. Je reste assez convaincu que la place d'un inspecteur, c'est dans une classe. C'est bien lorsque j'échange avec des enseignants que j'ai une relation avec eux qui est vraiment complètement différente que ce que je peux connaître quand j'ai une relation avec une équipe que je vais voir pour présenter les évaluations qui me posent question par exemple. Avec un enseignant lorsqu'on est dans une discussion et qu'on parle de pédagogie ensemble, j'ai l'impression qu'on est dans un dialogue qui est de bien meilleure qualité que tous les autres dialogues que je peux avoir. J'aurai donc tendance à dire que l'un ne peut pas aller sans l'autre parce qu'il y a l'accompagnement des personnels qui est une chose et il y a l'accompagnement des équipes au service des apprentissages des élèves qui en est (à mon avis) une autre. On peut avoir un enseignant de grande qualité mais qui ne s'insère pas dans son collectif et malheureusement, ça ne marche pas. Je pense à un cas vraiment ostracisé dans ses relations avec ses collègues. Et pourtant c'est un enseignant de qualité qui fait un travail remarquable. Si je n'avais cette vision de son travail, je pourrai penser que c'est un original qui casse les pieds à la terre entière et qui refuse de s'insérer dans une logique collective. Si je n'avais que la vision sur sa</p>
--	--



	<p>classe, je dirai que c'est un enseignant qui fait un travail fabuleux et que les élèves ont la chance d'être dans sa classe et on voit bien que c'est deux visions qui vont résonnées l'une avec l'autre. Après, d'autres éléments importants, c'est que c'est bien en ayant une approche collective qu'il arrive aussi de prendre conscience qu'il y a des enseignants qui sont en difficulté, qui passent inaperçus dans un collectif et c'est grâce à une approche en équipe qu'ils sont identifiés et qu'ensuite on va les voir. Je pense qu'il y a vraiment un aller-retour à faire entre les deux.</p>
<p><b>Quelle expérience avez-vous du pilotage pluriel ? A quoi cela vous fait-il penser ? Pourriez-vous donner une limite / un levier ?</b></p>	<p>En expérience existante : je connais deux versions : le pilotage en éducation prioritaire qui est mené par l'IEN, l'IA-IPR, le PerDir et le coordo est associé et le pilotage des cités éducatives qui est mené par un représentant de la préfecture, un représentant de la DSDEN et un représentant de la mairie. Ce qui est extrêmement difficile sur un réseau d'éducation prioritaire, à chaque fois qu'on essaye d'agglomérer, on va avoir la difficulté des transitions entre les différentes échelles. La transition premier/second degré, honnêtement, c'est pour moi un frein et pour l'instant un constat d'échec. L'autre jour j'ai fait une réunion ECLORE, j'ai dit que le E de ECLORE était de trop parce qu'il n'est question que du second degré. Les conseils école-collège ne fonctionnent pas, on retrouve cette difficulté dans le pilotage d'un REP où on voit bien que la mobilisation des enseignants du premier et du second degré ne fonctionne pas sur les mêmes ressorts et ne peut pas être comparée.</p> <p>Après le pilotage et la concertation, c'est toujours riche et on a des vrais moments de pilotage et de concertation avec du personnel second degré, des IA-IPR ou des PerDir. Après le pilotage partagé d'une cité éducative, c'est tellement particulier que je ne vais même pas l'évoquer ici, parce que là ça serait trop long.</p> <p>Maintenant le pilotage partagé d'une circonscription. J'ai des expériences de prise de responsabilité dans d'autres contextes, notamment sur un conseil municipal, j'aurai tendance à penser qu'une approche participative, ouverte et un peu libertaire sur les bords, ça a du bon. J'adorerai l'expérience de piloter deux circonscriptions à deux pour voir comment ça fonctionne. Je suis persuadé que le 1 + 1 quand c'est bien mené, quand c'est intelligemment conçu, ça peut faire plus que 2. Il y a un autre élément dans le partage du pilotage, je mets sur la table, avec mes conseillers pédagogiques, l'ensemble des éléments dont je dispose avant d'orienter la politique de la circonscription. Par exemple, on est en train de concevoir tous ensemble les plans de formation. Pour la première fois on a un plan de formation qui va se décliner à l'échelle du département. C'est un truc que j'appelle de mes vœux depuis que je suis conseiller pédagogique. Lorsqu'on conçoit ce schéma-là, les conseillers pédagogiques sont associés et on partage parce qu'ils ont une vue que je n'ai pas, j'ai une vue qu'ils n'ont pas, et on arrive à déterminer un certain nombre de besoins dans l'échange. On est bien entendu dans la limite : ce n'est pas du co-pilotage. C'est un pilotage basé sur un partage d'information.</p> <p>L'hypothèse de la création d'un statut de principal adjoint directeur du premier degré. J'aurai été très favorable à la mise en œuvre de cette idée. D'abord parce que ça aurait libéré les directeurs d'une charge incommensurable de choses qui peuvent être traitées par une personne sur un bassin. Ensuite, ça m'aurait simplifié la vie en tant qu'inspecteur puisque ça m'aurait libéré d'une part des responsabilités de l'IEN qui sont liées à l'organisation de l'enseignement sur une circonscription. Je n'envie pas le statut des IA-IPR. Je sais qu'il a aussi été question que les IENs deviennent des sortes d'IA-IPR rattachés à un rectorat avec un découpage territorial du type que celui que connaissent les IA-IPR. Ça n'est pas quelque chose que j'appelle de mes vœux. Si ça se fait ça se fait, mais on y perdrait en terme de proximité, en terme de connaissance du territoire, en terme de relation aux élus, qui est très importante.</p> <p>Je suis favorable à ce que les directeurs soient des directeurs, et pour moi à l'heure actuelle ils sont directeurs dans le sens où ils ont un petit peu un pied à droite, un pied à gauche, mais ils ont bien du mal à se positionner, lorsque notamment il y a des soucis avec leurs collègues qui les mettent toujours dans une</p>

	<p>grande difficulté. Ou alors, lorsqu'ils sont obligés de donner un avis qui requière l'avis de la directrice académique. C'est quand même fou de se dire qu'un directeur d'école ne peut pas autoriser une famille par exemple à partir pour raison impérieuse : il est obligé d'en référer à son IEN qui en réfère à la directrice académique qui je pense à quand même bien d'autres chats à fouetter.</p>
<p><i>« Piloter par l'évaluation au regard de vos autres missions : quelle importance donnez-vous à cette mission ? »</i></p>	<p>On voit bien que ce quotidien de demande administrative qui requiert la mobilisation du directeur, la mobilisation de l'IEN, de la DASEN ou des services de la DSDEN, si on en était libéré, et si on avait une autre modalité qui nous permettrait de nous en affranchir, le pilotage serait renforcé : on passerait beaucoup plus de temps à savoir qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer l'enseignement. Le pilotage est pédagogique et malheureusement, notre rôle d'IEN il est pédagogique mais il répond aussi à toutes les nécessités d'un PerDir d'un établissement.</p>
<p><i>Dans un article sur l'histoire des personnels d'inspection, S. Starck fait référence à une figure historique de l'IEN, pilote « sans état d'âme » ? Qu'en pensez-vous ?</i></p>	<p>Ça ne fait carrément pas partie de mes compétences. Je sais que c'est possible. Moi je n'arrive pas à ne pas avoir d'état d'âme. Pour ça il faudrait aller vers des postes tels que je les présentais tout à l'heure. Notre attachement territorial, notre connaissance des personnes, des enfants et des familles, des élus, fait qu'on a forcément des états d'âme. Je suis capable de ne pas avoir d'état d'âme lorsqu'il est question des apprentissages et du bien des enfants où là je suis capable d'être assez sec, mais je n'ai aucune raison d'être violent pour autant, sinon pour tout le reste du pilotage, je n'en suis pas capable. Cette figure historique de l'inspecteur est révolue. Je crois qu'on n'est plus au temps où l'inspecteur était seul maître à bord de sa baronnie.</p>



## GUIDE D'ENTRETIEN – Inspection FWB

THEMES	Relance verbale
<b>Piloter par l'évaluation ?</b>	
Pourriez-vous me donner en quelques mots, quelques phrases ce que cela représente pour vous ?	
<b>Evaluation nationale</b>	Quelle place prend les standards, les évaluations normées des élèves dans votre pilotage ?
Place de l' <b>autoévaluation</b> et de l' <b>évaluation</b> externe d'école	Quelle expérience avez-vous de l'inspection d'école et de son articulation avec l'autoévaluation conduite par l'équipe d'école ? Quelle place prend l'autoévaluation dans votre pilotage ? Quelles sont vos ressources ?
Accountability, pilotage pluriel, <b>autonomie</b> de l'établissement et <b>articulation des missions de l'inspecteur et du directeur</b>	Quelle expérience avez-vous du pilotage pluriel ou d'un pilotage partagé à plusieurs ? Pourriez-vous donner une limite / un levier ?
Multiplication des missions et accessibilité	Quelle importance donnez-vous à la mission « piloter par l'évaluation » au regard de vos autres missions ? En êtes-vous satisfait ?
Dans un article sur l'histoire des personnels d'inspection, S. Starck fait référence à une figure historique de l'IEN, pilote « sans état d'âme » ? Qu'en pensez-vous ?	

## GUIDE D'ENTRETIEN – Inspection Flandre

THEMES	Relance verbale
<b>Steering (Management) through evaluation?</b>	
<b>Could you tell me in a few words, a few sentences what it means to you?</b>	
<b>Evaluation nationale</b>	What part do standards and student assessments take in your management?
Place de l' <b>autoévaluation</b> et de l' <b>évaluation</b> externe d'école	What experience do you have of school inspection and its link with self-evaluation conducted by the school team? What place does self-evaluation have in your management?
Accountability, pilotage pluriel, <b>autonomie</b> de l'établissement et <b>articulation des missions de l'inspecteur et du directeur</b>	What experience do you have of plural steering (management) or shared steering by several people? Could you give a limit / a lever?
Multiplication des missions et accessibilité	How important do you consider the mission "steering through evaluation" to be in relation to your other missions? Are you satisfied with it?
In a book on the history of inspection staff, reference is made to the figure of the inspector, a pilot "without a conscience"? What do you think of this?	

## Entretien M. B1, Fédération Wallonie Bruxelles - 22 avril 2021

<p><b><i>Piloter par l'évaluation ? C'est quoi pour vous ?</i></b></p>	<p>Pour moi ou pour le système Belge, enfin ce que le système Belge essaye de mettre en place ? Pour moi, piloter par l'évaluation c'est se servir d'indices quantifiables pour évaluer un système éducatif et lui apporter en terme de remédiation, les ajustements nécessaires à être meilleur ou à corriger ce qui doit l'être.</p>
<p><b><i>Informations en introduction : missions du décret de 2007 complètement mises à jour dans un décret de 2019</i></b></p> <p><b><i>« Piloter par l'évaluation au regard de vos autres missions : quelle importance donnez-vous à cette mission ? »</i></b></p>	<p>Nous ne sommes plus du tout dans le cas de figure du décret de 2007. Les missions des inspecteurs sont fixées dans un décret de 2019 et il y a également une réforme des curricula et plus globalement du système belge.</p> <p>Je vous explique ce vers quoi on va : depuis le décret de 2007, le Service Général de l'Inspection n'était pas dans une optique de pilotage par l'évaluation et plus dans un pilotage par missions d'initiative. Ça signifiait que par zone on avait des thématiques qui faisaient référence à nos curricula : notamment le socle de compétence toujours valable pour l'instant. On ne parle pas de programme : on n'a tellement de réseaux en Belgique que chaque réseau a son programme voire plusieurs programmes par réseaux. On travaille plus par la référence FWB qui est le socle de compétence et donc à partir de là les inspecteurs partaient en mission pour aller observer dans les classes ce qui se faisait au niveau des études : autrement dit, est ce que l'enseignement qui était prodigué dans toutes les classes du fondamental (les 6 années primaire pour chez nous) correspondait bien aux attendus qui se trouvaient dans le socle. Ce qui aboutissait à différents rapports, qui étaient envoyés au pouvoir organisateur / au chef d'établissement et qui aboutissait également à une note de l'inspecteur général, note qui était renvoyée au gouvernement. On trouve ces rapports de l'inspection sur le site de la FWB, dans lesquels on faisait apparaître de manière très sommaire : c'est la somme de rapports pour le fondamental de 120/130 inspecteurs, on va moyenner ça à 12 visites d'établissements différents fois le nombre d'inspecteurs. A chaque fois il y a un filtre différent et au moment où on fait les résumés, ça dilue un peu l'information mais il y avait un retour qui était fait au niveau du gouvernement ; comme ça eux savaient un peu de quoi il retournait et si budgétisation il fallait faire, insister plus sur certaines choses et en même temps ces rapports nous permettaient d'agir directement au sein des établissements scolaire en étant voix de conseil et en prévenant également les réseaux s'il y avait des difficultés pour que les spécialistes réseaux, les conseillers pédagogiques puissent intervenir au sein même des écoles. Force est de constater que ça ne fonctionne pas. Il y a différentes explications. Moi l'explication que j'ai, c'est que les conseillers réseau n'ont pas le temps d'agir immédiatement. Quand on leur demandait d'intervenir au sein d'une école ça prenait 2 ans voire 3 ans : il était trop tard : les équipes avaient été modifiées ou quoi que ce soit et c'était vraiment peine perdue. Et la force, la qualité des statuts belges au niveau du sommet de l'enseignement sont complètement différents d'en France mais le fait est que c'est une fonction qui est très vite protégée par différents statuts etc... et donc il faut vraiment avoir à se trouver face à des personnes qui ont des difficultés professionnelles, mais grave, pour pouvoir intervenir. Donc en fait, on n'a pas tellement de pouvoir hormis l'aura de l'inspecteur je dirai que pour faire changer les choses. Donc ce n'était pas évident : ça fonctionnait sur certains secteurs, ça ne fonctionnait pas sur d'autres.</p> <p>De manière générale, le taux de redoublement a été toujours important en Belgique. Le fossé s'est créé de plus en plus et donc ce système ne fonctionnait pas. Ce qui veut dire qu'on est arrivé en 2017 à une réforme complète qui est sur les rails pour l'instant : pacte pour un enseignement d'excellence. C'est pour essayer que nos résultats aux enquêtes européennes (on en pense ce qu'on veut) que ce soit PEARLS PISA ou autres soient meilleurs. Enfin c'est compliqué : c'est comme le système politique belge : tout est compliqué chez nous. On a un nouveau tronc commun qui part de 5 ans (dernière année de maternelle) où l'enseignement devient obligatoire depuis cette année, jusqu'à 15 ans. C'est ce qu'on appelle le continuum pédagogique : de la 3<sup>ème</sup> maternelle à la 3<sup>ème</sup> secondaire. On a imaginé ce tronc commun avec un minimum de redoublement, avec un enseignement plus inclusif, avec plus d'aide de différenciation ou autre pour essayer que le cheminement scolaire soit le plus efficace et efficient possible</p>

	<p>pour tous les enfants. Avec en plus de cela de nouveaux référentiels, qu'on essaye d'installer en évitant les erreurs du passé. Du style : le socle de compétence quand il est arrivé en 1996/97 a été lancé comme ça dans les écoles et les enseignants à force de quelques formations épisodiques au cours de leur carrière au détour de rencontres via l'inspecteur ou via les conseillers pédagogiques, ils ont pris l'habitude de l'utiliser comme ils pouvaient. On est passé d'un programme de 1978 où tout était listé : matière transmissive (à tel moment on voit les déterminants articles... à tel moment on voit tel point de grammaire) à un apprentissage par compétence. Ça a été une grosse restructuration et malheureusement les gens ont été un peu abandonnés par le système à l'époque.</p> <p>Ici on fait ça de manière plus progressive (avant COVID évidemment car en effet il y a ça qui se mêle aussi), mais les enseignants maternelles (3<sup>ème</sup>) ont dû suivre des formations l'année passée où on leur présentait le nouveau programme. Il doit être utilisé à partir de cette année-ci. On fait la même chose à partir de l'an prochain pour les 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> primaire pour une utilisation l'année suivante et puis on va faire des roulements comme ça jusqu'au moment où on va arriver au niveau du tronc commun. A côté de cela pour activer les leviers du changement, on a lancé ce que l'on appelle les plans de pilotage. C'est de l'autogestion pédagogique : c'est redonner les clés du fonctionnement pédagogique de l'école au sein des gens du terrain. Plusieurs études de management que ce soit sur le privé ou même en management social : si les gens ne sont pas investis dans le changement, ils ne changent pas. On a beau leur mettre une chape de plomb hiérarchique, hormis le fait de jouer sur les salaires ou de jouer sur la possibilité de perdre l'emploi, sinon ils ne changent pas ; et ces possibilités là on ne les a pas du fait des statuts dont j'ai parlé précédemment. Ces plans de pilotage sont cycliques. C'est l'école qui se fait une radiographie d'elle-même mais de différents axes : relationnel (relation école famille, école environnement), les résultats pédagogiques (on en vient avec l'évaluation). On a un nouveau service en Belgique qui est le service des directeurs de zone : les DCO = délégués aux contrats d'objectifs. Ce sont des gens qui à partir du gouvernement aident les écoles à contractualiser leur plan. Une fois que les écoles ont eu ce retour, cette cartographie de leur mode de fonctionnement, ils doivent identifier 3 objectifs à réaliser à l'année : objectifs qui doivent rendre plus efficaces leurs enseignements. C'est par collaboration de toute l'équipe (pédagogique y compris les dames d'entretien), c'est contractualisé et chaque année ils doivent faire une évaluation pour voir s'ils atteignent leurs objectifs ; soit ils les continuent si c'est le cas si pas ils doivent revoir les objectifs à l'aide de ce DCO et tous les 3 ans il y a une évaluation tri annuel et on relance de nouveaux objectifs pour avoir une évaluation cyclique pour qu'il y ait un meilleur enseignement au sein des établissements. Notre nouveau rôle à nous, c'est de réaliser des audits scolaires. C'est la mission prioritaire du décret de 2019. Audits qui peuvent être demandés soit par le gouvernement soit par les DZ (directeurs de zones) responsables des DCO (délégués aux contrats d'objectifs), soit par les PO. Quand ça vient de la ministre, ça vient du politique : c'est parce qu'on veut un renseignement sur une thématique ou autre. Et on fait un audit sur la façon dont on apprend à compter... Si ça vient des DZ, c'est un problème de contractualisation : soit des écoles qui n'arrivent pas à contractualiser un plan de pilotage soit parce qu'ils n'arrivent pas à atteindre leurs objectifs et à ce moment-là on doit aller auditer l'école pour voir pourquoi ça fonctionne pas et là on doit donner des pistes pour que ça fonctionne. Ou bien le PO, parce que le PO a se rend compte qu'il y a des problèmes au sein de ses équipes et donc on va identifier là où le bât blesse au niveau des compétences pédagogiques etc... Depuis qu'il y a ces plans de pilotage et ce pacte pour un enseignement d'excellence, ils ont quand même revu légèrement les statuts des enseignants et il y a des petites sanctions. Je les mets entre guillemets parce qu'on n'est quand même pas dans le privé où on va mettre quelqu'un dehors du jour au lendemain, mais c'est vrai qu'ils ont fait un peu machine arrière, et voilà...</p>
--	--

<p><b>Quelle place prend les évaluations nationales dans votre pilotage ?</b></p>	<p>L'évaluation prend, à la fois au sens large et l'évaluation scolaire, même en interne, devient de plus en plus importante en tout cas dans le futur va devenir de plus en plus importante au niveau de notre système éducatif tout simplement parce que nous avons 2 types d'évaluations en terme de pouvoir organisateur d'un système éducatif.</p> <p>Ce qu'on appelle les évaluations externes non certificatives qui se déroulent en 3<sup>ème</sup> primaire et en 5<sup>ème</sup> primaire qui permettent de manière formatrice ou formative de donner des indicateurs au niveau des écoles mais nous les récupérons aussi, mais bon ce sont des points fictifs on va dire.</p> <p>Et puis il y a tout ce qui est certificatif qui sont des évaluations normatives : 3 pour le système éducatif dont 2 pour le continuum :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le certificat d'étude de base qui se déroule en fin de 6<sup>ème</sup> primaire</li> <li>- Le CEB qui se déroulait en deuxième secondaire et qui sera décalé en 3<sup>ème</sup> secondaire quand tout le continuum sera installé et les formations délivrées.</li> </ul> <p>En terme d'indices, d'évaluation et d'indicateurs, on a ça au sein des classes. Maintenant, il y a d'autres évaluations. L'audit va aller chercher des indicateurs tel que le climat scolaire en fonction de la variabilité de la population scolaire : est-ce que c'est une équipe stable ou est ce qu'ils changent souvent ; est ce qu'il y a beaucoup d'absentéisme au niveau des enseignants etc...</p> <p>L'audit est une évaluation sans en être une mais nous renseigne quelque part sur base de différents indicateurs comment le système fonctionne.</p>
<p><b>Quelle expérience avez-vous de l'inspection d'école et de son articulation éventuelle avec l'autoévaluation de l'équipe d'école ? Qu'en pensez-vous ?</b></p>	<p>A l'heure actuelle, en tant qu'inspecteur de l'enseignement, la seule véritable expérience que l'on pourrait avoir qui s'apparente à ce que vous évoquez, ce sont les évaluations externes qui sont organisées avec un collègue d'inspecteur, de conseillers réseaux et d'instituteurs mais il n'y a pas de pré-évaluation ou d'évaluation diagnostique qui viendrait de la base avant. On n'a pas ce retour-là : on est vraiment sur du quantifiable brut. Nous nous occupons de la norme via tout un cheminement (ça tient plus ou moins la route, ça devrait tenir la route en tout cas pour le CEB).</p> <p>Avant ça existait. Quand le décret 2007 est arrivé, on a eu 5 années de latence où on a eu le temps de pouvoir s'adapter aux nouvelles missions. Avant 2007, et ces 5 années, on avait les formations macro systémiques données par nous : le service général de l'inspection et c'est clair que sur base des résultats des évaluations externes, on avait du travail formatif et donc ça ça rejoint ; et si on rajoute ce qu'on fait actuellement avec les évaluations non certificatives et certificatives avec ce que l'on faisait avant au niveau macro, on rejoint un peu ce que vous faite, à part qu'au lieu de l'avoir avant et puis l'évaluation normative et bien ça se faisait dans l'autre sens : d'abord l'évaluation normative et après on avait un travail de retour du terrain ; plus le formatif qui venait après.</p> <p>On avait de très bons échos du terrain. Quand on a dû l'arrêter parce que c'était plus dans nos missions : on les avait retirés de nos missions de 2007, et on l'a toujours pas dans le nouveau décret. La réaction de la base la première année ; c'était ouf, on est tranquille avec l'inspection qui débarquait deux journées par an sur des thématiques en lien avec toutes ces évaluations. Les gens ont été un petit peu soulagés de ne plus nous voir débarquer pour ça mais quelque part ça leur manque depuis. On entend sur le terrain souvent dire ; c'est vraiment dommage de ne plus avoir ces macros parce qu'à l'époque on pouvait répondre directement sur base des résultats.</p> <p>Ici le travail doit se faire seul, au bon vouloir de l'équipe pédagogique et des qualités de leadership pédagogique de la direction. Si on a malheureusement une direction qui n'a pas le temps qui n'a pas les compétences pour faire œuvre d'un véritable leadership pédagogique et d'une bonne analyse ; ils sont laissés seuls et il ne faut pas s'étonner que les résultats des enquêtes internationales après soient catastrophiques.</p> <p>Le meilleur travail de ma carrière d'inspecteur (11 ans), ma meilleure expérience, c'était là, c'était justement quand on pouvait sur base de ces évaluations externes</p>

	<p>du travail au sein de nos missions dans les classes où on allait justement analyser ce niveau des études et qu'on pouvait tout cela avec les formations macros. Et là on a réellement créé des outils individuels directement exploitables par l'équipe. On a vraiment vécu là des augmentations de qualité en terme de travail mais malheureusement le système a tout mis à la poubelle (rires) Si je sais pourquoi ... c'est la guerre de réseau chez nous : si on avait eu un réseau unique on aurait probablement gardé le même fonctionnement avec les réformes actuelles, on aurait vraiment été je pense dans la bonne direction en étant plus efficace. On est un pays de compromis et quand la balance penche trop à gauche, et bien elle va pencher fort à droite et vice-versa.</p>
<p><b>Quelle expérience avez-vous du pilotage pluriel ? A quoi cela vous fait-il penser ? Pourriez-vous donner une limite / un levier ?</b></p>	<p>Ça va encore être compliqué comme réponse (rires) parce qu'on est par moment dans le partagé et par moment on est dans le pluriel et le collaboratif. On peut dire que c'est de l'inspection partagé parce que tout n'est pas dans les mains de l'inspection même pour les audits scolaires. En fait, on travaille avec différents services indépendants qui doivent s'échanger des informations et qui interviennent à différents moments. On est dans de l'investigation partagée en terme de services différents on va dire. De service à l'intervention différente par des personnes différentes. Maintenant on est beaucoup plus dans une intervention collaborative au niveau des audits puisque ce sont des équipes pluridisciplinaires d'inspecteurs (à minima 2 mais ça peut être 4). C'est relativement récent : c'est la première année où on pratique les audits et on est encore en pleine recherche d'efficacité aussi même au niveau de nos audits. Comme on travaille sur tout un continuum, il n'est pas rare d'avoir un spécialiste de la didactique du français avec un généraliste inspecteur primaire comme moi par exemple.</p> <p>Quantifié les apports aux équipes d'école c'est trop tôt car on est vraiment aux prémices de cette réforme. Par contre du niveau personnel et professionnel pour tous les collègues qui ont fait des audits, le fait de travailler à plusieurs, humainement et qualitativement cela apporte vraiment. Maintenant le fait d'avoir différents services ça peut aider mais toute médaille a un revers : par moment la bureaucratie est très très lourde et ça amène pas mal de frein au niveau du travail et de l'intervention rapide.</p>
<p><i>Dans un article sur l'histoire des personnels d'inspection, S. Starck fait référence à une figure historique de l'EN, pilote « sans état d'âme » ? Qu'en pensez-vous ?</i></p>	<p>(Rires) Ce n'est pas la fonction qui fait l'homme mais c'est l'homme qui fait la fonction.</p> <p>Il y en a eu, il y en a encore, il y en aura toujours.</p> <p>Quand on était enfant en primaire et qu'on voyait débarquer l'inspecteur, c'est un comme la société : les mœurs ont changé et les personnes sont un peu différentes. Oui peut-être. En tout cas moi j'en ai le regard et c'est ce qui m'a poussé à devenir inspecteur aussi et à suivre les formations pour. Je paraissais quelqu'un de rigoureux et pas rigide ; plutôt de la rigueur plus que la rigidité. Un puit de savoir et de connaissance, mais avide de le partager (pas de le transmettre). Je sais que ce n'est pas vrai pour tout le monde. On a vécu des réalités différentes en Belgique puisqu'on a des niveaux d'enseignements différents. Il est clair que depuis 2007, on était plus dans le partage au niveau du fondamental au niveau maternelle, primaire. Peut-être un peu plus de rigueur/rigidité au moment où on passe dans les années supérieures (second degré). Mais je pense que c'est peu flatteur pour la fonction et pas vécu comme ça (pour moi). Avant 1970, c'était une époque différente : les enseignants étaient perçus différemment donc je suppose que l'inspection aussi. Mais ici depuis 2000, moi je n'ai pas cette impression là à notre niveau d'enseignement. Je ne dis pas pour le reste. C'est un peu noircir le tableau. Quand on a eu la réforme de 2007, on a eu la chance d'avoir un inspecteur général coordinateur de grande qualité qui en a été à l'origine (Roger Godet). Il était dans le partage et dans l'aide au niveau des équipes plutôt que dans la sanction. Ce qui ne veut pas dire que s'il fallait sanctionner, si chose grave, on y allait, mais au</p>



	départ, c'était quand même bienveillance et partage et on reste dans cette optique-là.
<i>Conclusion</i>	Avant on avait les franco belges : on pouvait se réunir avec les inspecteurs français, maintenant ça n'existe plus malheureusement. Ça fait du bien de discuter d'autres systèmes éducatifs et de voir aussi ce qui se passe hors frontière.

**Entretien Mme B2, Fédération Wallonie Bruxelles – 6 mai 2021**

<b><i>Piloter par l'évaluation ? C'est quoi pour vous ?</i></b>	Ce sont des épreuves pour moi standardisées qui viennent du pilotage et qui sont adressées aux enfants afin de situer leur niveau par rapport à des standards européens ou au niveau de la FWB et alors en fonction de ces résultats, on compare les niveaux des écoles entre elles avec des indices socio-économiques identiques des écoles. Et nous observons les écarts de performance afin de remédier au mieux aux lacunes qui seraient décelées.
<b><i>Quelle place prend les évaluations nationales dans votre pilotage ?</i></b>	Je n'ai pas encore suivi la formation pour être auditeur mais mon rôle sera d'aller dans les écoles en écart de performance pour aller voir les raisons de ces écarts de performance, de faire rapport au pilotage et le pilotage enverra les DCO (délégué au contrat d'objectif) pour ajuster les contrats d'objectif. De mon rôle pédagogique, je n'ai plus qu'un rôle de contrôle. Donc toute la valeur que j'apportais à mon métier au point de vue pédagogique est en vain. Ça c'est un peu triste, même si c'est à nous que reviens l'audit, puisque nous avons l'expertise pédagogique et que nous le savons, toutes les écoles ne fonctionnent pas comme une usine. Dans le cadre des audits, mon expertise pédagogique ne sera en aucun cas prise en compte et je ne peux pas faire de recommandations. C'était pourtant ce rôle là que j'appréciais particulièrement dans mon métier : aller au contact des équipes, faire des concertations, apporter un petit plus, un petit changement au sein des écoles et ce rôle-là est totalement terminé.
<b><i>Quelle expérience avez-vous de l'inspection d'école et de son articulation éventuelle avec l'autoévaluation de l'équipe d'école ? Qu'en pensez-vous ?</i></b>	Je n'ai pas encore vécu ça. Les premiers audits ont eu lieu au début de cette année scolaire. Je n'ai fait que du contrôle du niveau des études, du contrôle d'enseignants qui dysfonctionnaient ou pas : parfois j'ai découvert des enseignants qui fonctionnaient très bien mais c'était la direction qui avait demandé un 6p3, mais au niveau du pilotage des écoles : non. Bien que le retour que l'on faisait aux écoles était très rapide : je terminais une inspection puis je retournais dans l'établissement leur faire part de mes constatations, etc et on envisageait ensemble des remédiations qui étaient assez efficaces, puisqu'elles venaient très vite et on mettait les équipes en réflexion etc. Tandis que maintenant avec les audits, ça me fait peur que les manquements substantiels qu'on est sensé relever vont passer par le pilotage, le temps qu'ils décident si oui ou non il faut mener une inspection etc, à la limite, certains enseignants n'auront pas accès au retour qui sera fait. Et les enseignants sur le terrain sont demandeurs de concret, de pistes concrètes. Les audits, ça me fait très peur. Nous avons une autoévaluation sur l'inspection individuelle. On va les voir 4p4 : on passe la journée avec eux, on observe, on prend des notes etc et puis à chaque fois il y a un débriefing immédiatement après l'inspection. Alors en fonction de notre conclusion favorable ou défavorable, on peut demander aux conseillers pédagogiques de rentrer en jeu.
<b><i>Quelle expérience avez-vous du pilotage pluriel ? A quoi cela vous fait-il penser ?</i></b>	En Belgique, nous avons des réseaux. Il y a le réseau organisé de la FWB et les réseaux subventionnés : SeGEC, les écoles libres non confessionnelles, les écoles communales, les écoles provinciales. Ces derniers, s'ils adhèrent aux valeurs du réseau sont subventionnés, mais il reste la liberté des méthodes et de l'enseignement. Chaque réseau a ses propres formes de pilotage : c'est ce qui complexifie très fortement le travail parce les fédérations de PO ont des moyens

<p><b>Pourriez-vous donner une limite / un levier ?</b></p>	<p>différents, voient les choses différemment et suivant le réseau on l'on se trouve, on a par exemple le réseau SeGEC (libre confessionnel) * qui a des moyens assez importants qu'il n'y a pas au niveau de la FWB. Ils ont toute une cohorte de conseillers pédagogiques qu'ils peuvent mettre à la disposition des écoles et ça fonctionne plutôt bien. La FWB : les enseignants ne sont pas nommés dans un établissement : ils peuvent changer à tout moment. Donc c'est très difficile de les impliquer dans les plans de pilotage ou dans les contrats d'objectifs au niveau de l'établissement. Le fait d'avoir différents réseaux d'enseignement complique fortement notre système. Le pilotage est vraiment pluriel suivant le réseau où on se trouve, suivant l'implication que le réseau donne au pilotage. Le SeGEC n'aime pas trop que la FWB vienne voir ce qui se passe dans leurs écoles : ils freinent des quatre fers à ce niveau-là. Les réseaux fonctionnent différemment : ils n'ont pas les mêmes structures, les mêmes référents. Pour le SeGEC ce sont souvent des petites unités, dans les villages ; alors que pour les écoles communales c'est le même PO pour plusieurs écoles réparties dans différents villages. Les structures sont tellement différentes qu'on ne peut pas imaginer un pilotage uniforme. C'est ça la difficulté ici : c'est vraiment les réseaux. Je ne vois pas comment on va faire pour uniformiser. Ce qu'on prône est un idéal : les moyens et les réseaux sont tellement différent que ce n'est pas vrai dans les faits : on voudrait, mais ce n'est pas le cas.</p> <p>Pour l'évaluation des écoles, quand on fonctionnait sous l'ancien décret, nous étions seul, mais libre de le faire avec le collègue inspecteur maternelle. Pour ma part, on avait pris pour partie de faire nos investigations avec ma collègue maternelle ; ceci parce qu'on s'entendait très bien et qu'on trouvait beaucoup plus efficaces de faire une inspection de l'établissement : de la première maternelle à la sixième primaire, mais rien ne nous y obligeait. Les évaluations d'enseignant, on y allait seul avec la direction.</p> <p>Maintenant, pour les audits, c'est prévu qu'on y aie en équipe. Ça c'est dans le décret pour avoir un regard pluriel : ça va drôlement changer. Je trouve ça très très bien : on peut croiser les regards, on voit plus de choses pour être plus objectif. Ce qui m'inquiète par contre, c'est que je vais être amené à auditer dans des établissements secondaires que je ne connais pas. Le fonctionnement d'une école secondaire est très différent d'une école primaire, donc il falloir s'appropriier tout ça. De même les inspecteurs du secondaire vont devoir intégrer le fonctionnement d'une école primaire et les inspections se déroulaient de façon tout à fait différentes aussi : les inspecteurs du secondaire allaient rarement voir les enseignants dans leur classe : ils faisaient leur rapport du niveau des études beaucoup plus sur les documents de préparation des enseignants et les documents des élèves. Nous pas : on allait systématiquement dans les classes. Il va falloir qu'on s'adapte. Il est prévu qu'on se rencontre et qu'on prépare les investigations ensemble. Ce sera certainement très riche mais il va falloir un temps d'adaptation.</p> <p>*scolarise la moitié des enfants en Belgique</p>
<p><i>« Piloter par l'évaluation au regard de vos autres missions : quelle importance donnez-vous à cette mission ? (En êtes-vous satisfait ?) »</i></p>	<p>Ce temps d'audit va représenter septante-cinq pour cent (75%) de notre temps de travail. C'est ce qui va devenir le plus important. Je pense que quand tous les inspecteurs seront formés, nous serons amenés à réaliser deux audits par an. Cela représente deux fois 60 jours. Soit 2/3 du temps puisqu'on est 180 jours à l'école. A côté de ça il y a les missions de contrôle d'enseignement à domicile qu'il faut mener 3 à 4 fois par an maintenant et puis alors il y a la rédaction des évaluations externes.</p> <p>Nos ressources pour évaluer proviennent des rapports très cadrés par l'inspection générale et des formations. Nous avons une vingtaine de jours de formation qui sont données par l'IFC (Institut de Formation en cours de Carrière) et les personnes qui nous forment sont des auditeurs dans le privé (monde de l'entreprise). Elles nous forment à l'audit en général. On en viendra à l'audit</p>



	<p>spécifique pour l'enseignement parce qu'il n'y a rien à faire : une école c'est pas une usine. Il y a trois vagues de formation. J'en suis à la deuxième mais je n'ai pas vécu la première. La seule chose que je peux vous dire des échos que j'ai eu : ça ne s'est pas très très bien passé par ce que les directions auxquelles nous avons annoncé qu'elles allaient avoir des audits n'étaient pas très contente : on leur dit clairement vous êtes en écart de performance. Certains collègues ont entendu : « oui vous venez nous voir parce qu'on est une école des plus mauvaises de l'enseignement ! », alors que ce n'est pas le cas : mais c'est comme ça que les directions d'école ont ressenti l'audit. La culture de l'évaluation n'est pas partagée. Très peu de collègues ont été bien accueilli. Alors qu'au départ, on leur annonce que l'audit est fait pour les aider, ils n'ont quand même pas été très bien accueillis. Du côté des inspecteurs, même si on annonce aux écoles qu'on vient aider à être plus performant, plus efficient etc., il y a quand même tout l'axe des manquements qu'on va devoir signaler. Finalement on leur dit « on vient vous aider », mais si on voit des choses qui ne vont pas, on va les dénoncer : ce n'est pas très honnête je trouve. Maintenant, peut-être qu'au fur et à mesure, ça va bien se passer : il faut le temps que tout le monde prenne ses marques parce que c'est tout à fait nouveau pour nous aussi. Pour les équipes, il y a une culture de l'évaluation qui est spécifique. Personne n'aime le changement : l'être humain n'aime pas le changement : il va falloir des années.</p> <p>J'avais assisté à une conférence de M. Maroy du Québec sur la gestion axée sur les résultats : ce n'est guère réjouissant : il est en train de nous dire qu'on est en train de revenir en arrière. Le retour qu'on a aussi c'est pourquoi on commence une culture de l'évaluation nouvelle alors que des pays qui l'ont déjà exercé en reviennent. Ce n'est pas facile.</p>
<p><i>Dans un article sur l'histoire des personnels d'inspection, S. Starck fait référence à une figure historique de l'IEP, pilote « sans état d'âme » ? Qu'en pensez-vous ?</i></p>	<p>Pilote sans état d'âme : ça ne me correspond pas du tout ! Chaque fois que je rentre dans une classe, je me dis toujours : n'oublie pas que toi aussi tu as été dans le rôle de l'enseignant. Il y a des jours où j'étais très fière de moi et d'autres jours où j'étais contente que l'inspecteur n'était pas passé parce qu'il n'y a rien à faire : on est humain avant tout. Moi justement j'essaye d'être très humaine. J'ai beaucoup d'état d'âme. Quand j'ai fini une inspection, je me remets en question et je me dis que j'aurai pu faire ça ou ça. Par contre c'est ça qui me fait peur dans le rôle d'auditeur. C'est de ne pas pouvoir faire passer une part d'humanité. Quand j'étais responsable d'un secteur, c'est ce que j'appréciais vraiment : ce contact avec le terrain, les équipes, les directions qui avaient confiance en moi et qui me faisait appel très régulièrement. Je regrette ça. Je ne me base pas que sur les chiffres.</p> <p>Il y a des écoles qui ne seront jamais en écart de performance, qu'on ira probablement jamais auditer. Mais ce n'est pas pour ça qu'elles font du bon travail. J'ai en tête une école où j'étais allé. Ils étaient très étonnés du rapport que je leur avais fait, mais la seule chose qu'ils faisaient, c'était photocopier des livres et le distribuer. Mais leurs indices socioéconomiques étaient excellents. C'est une école qui propose l'immersion linguistique, avec des parents aisés financièrement (contexte frontière luxembourgeoise), que ça ne dérange pas de faire des kilomètres pour emmener leurs enfants pour qu'ils profitent de l'enseignement en immersion mais les enseignants n'avaient aucun mérite. Cette école ne sera jamais auditée ! Alors qu'à côté de ça, de l'autre côté de mon secteur, j'ai une école qui n'accueille que des enfants primo arrivants : les enseignants font un travail incroyable puisqu'ils amènent des petits enfants qui ne parlent pas le français au départ jusqu'au niveau CEB, ou en tout cas à suivre un cursus alors que pour certains enfants, ils n'ont jamais été scolarisés quand ils arrivent en Belgique, des petits bergers syriens par exemple. Ces enseignants font un boulot magnifique et ils sont en écart de performance.</p> <p>Le côté humain on le perd et ça me gêne très fortement.</p> <p>En 2018, j'ai été amené à faire un travail avec des collègues sur les évaluations externes non certificatives et nous avons étudié comment se passaient les évaluations standardisées dans le cadre du pilotage par les résultats, notamment</p>

	<p>dans d'autres pays. Dans le cas du système anglo-saxon où là ça a vraiment des répercussions très importantes sur le salaire des enseignants et leur carrière, dans d'autres cas, ça a moins d'influence. Mais on remarque quand même toutes les dérives : les fraudes, les enseignants qui sont démotivés ou qui font des « burn out », le « teaching to the test », où on étudie plus que les matières qu'il y aura aux évaluations. Et contrairement à ce qu'on croit : les enseignants n'innovent absolument pas du point de vue pédagogique, au contraire : ils font des feuilles et des feuilles pour entraîner les enfants. Ça je trouve ça déplorable. C'est ce qui me fait un peu peur vis-à-vis des audits. Mais bon voilà, le changement est là : je vais devoir m'adapter comme tout le monde.</p> <p>Une directrice m'a téléphoné il y a quelques temps parce que le DCO était passé il y a quelque temps et avait pris ses résultats au CEB alors qu'on était dans une situation d'accueil de primo arrivant. Je ne sais pas si ce DCO a été enseignant une fois dans sa vie, mais il a dit « Madame, vos résultats sont très mauvais » « Mes élèves sont des primo-arrivants » ... Il n'en démordait pas : il était fixé sur les chiffres du CEB. Il faut avoir d'autres indicateurs. Si on ne va plus dans les classes voir comment les enseignants se démènent on ne voit pas l'envers du décor (exemple d'élèves qui mangent la colle prit parce qu'ils ne savent pas ce que c'est), il faut prendre en compte le turn over des élèves dans les écoles, la situation sociale de ces écoles ... Cette école sera mise très certainement en écart de performance et aura un audit ... Je suis un peu effrayée ... mais bon, je vais m'adapter !</p>
--	--

## Entretien M. B3, Fédération Wallonie Bruxelles – 10 mai 2021

<p><b><i>Piloter par l'évaluation ? C'est quoi pour vous ?</i></b></p>	<p>Piloter par l'évaluation, ça induit forcément qu'il y ait une évaluation, et encore, on pourrait discuter pendant des heures de l'évaluation... une évaluation qui soit faite et qui soit carrée. Il faut pouvoir avec des indicateurs le plus possible fiables par rapport à cette évaluation. Cela induit une primauté par rapport aux résultats, qu'on le veuille ou non. Toute personne saine d'esprit, quand elle est évaluée ... il n'y a jamais personne qui dit ouah super j'ai été mal évalué. Maintenant je m'y lancerai en disant oui, on peut recevoir une évaluation qui n'est pas hyper positive et partir de ce postulat en disant je me remets en question. Dans le système scolaire en général, il faut dire, une évaluation non satisfaisante n'est généralement pas très bien ressentie. Ça amène également beaucoup de questions sur la communication autour de cette évaluation par les résultats.</p>
<p><b><i>Quelle place prend les évaluations nationales dans votre pilotage ?</i></b></p>	<p>Honnêtement : trop ! Trop dans le sens qu'historiquement, nous avons l'épreuve du CEB (primaire), le CE1D (14 ans), CE2D (16 ans), CESS niveau BAC mais qui n'a rien à voir avec ce que vous pratiquez en France. En Belgique francophone, on part de très loin. A part le CEB où il y a une longue tradition de l'évaluation par l'inspection. La Belgique n'est pas du tout jacobine par rapport à la France donc on ne part quasiment de rien. Maintenant je trouve ça intéressant jusqu'à un certain point qu'on construise des évaluations communes à tous les établissements, quel que soit le réseau. Mais le problème c'est que maintenant, on arrive à ce pilotage par les résultats. Avant, oui il y avait les évaluations, mais lorsqu'on visitait les écoles, on allait voir si les enfants bénéficiaient en terme de moyens et si les moyens permettaient d'aller au bout du curricula. Il y avait une obligation de moyens pour atteindre des résultats et maintenant, vu que les écoles doivent s'engager dans les plans de pilotage qui tiennent des contrats et souvent ça se traduit par améliorer les chiffres, on quitte une obligation de moyens pour aller vers une obligation de résultats. Et là ce n'est pas tout à fait la même chose. Autant, pour moi un système éducatif qui ne met pas tous les moyens en œuvre c'est gravissime, d'un autre côté, on peut mettre tous les moyens en œuvre et ne pas arriver au résultat pour des raisons X ou Y. Et là pour objectiver le pourquoi on n'y est pas arrivé, c'est quand même beaucoup plus compliqué. Cela crée une posture de l'inspecteur différente, on a créé aussi un métier qui s'appelle le DCO (délégué au contrat d'objectif), et même au niveau philosophique, ça change vraiment beaucoup de choses. Pour moi en tant qu'enseignant on se doit de faire beaucoup de chose... etc mais à un moment donné il y a une obligation de résultat.</p>
<p><b><i>Quelle expérience avez-vous de l'inspection d'école et de son articulation éventuelle avec l'autoévaluation de l'équipe d'école ? Qu'en pensez-vous ?</i></b></p>	<p>Avant j'étais directeur d'école. Il faut savoir qu'en Belgique, les directeurs ne sont pas chargés de classe ou très peu (du fait d'un grand nombre de grosses écoles fondamentales : plus de 180 élèves) et ils ont de nombreux contact avec l'inspection. Par rapport au décret de 2019, nous n'avons plus de lien direct avec les écoles. Avant, nous avions ce que l'on appelle un canton (avant 2007) et depuis 2007 un secteur (équivalent circonscription). On l'a toujours pour le CEB et pour d'autres missions, mais on n'accompagne plus les écoles, on n'a plus un territoire donné pour le primaire (pour le secondaire, c'est encore un peu différent). On a perdu certaines réalités pour coller à l'évaluation des écoles. Maintenant ce qu'on va faire c'est des audits : les écoles sont déjà identifiées comme ayant un problème, on nous communique cette liste et on doit aller voir les causes racines qui font que ces écoles ont un problème, dans le cas des écoles en EDA (école en dispositif d'ajustement). Cette année, j'ai vécu un audit dans ce contexte. On nous dit l'école est EDA, allez voir pourquoi. Les autres écoles qu'on va aller auditer sont les écoles qui n'arrivent pas à faire leur plan de pilotage pour analyser pourquoi. Mais on n'est plus pour moi tant dans de l'évaluation et de l'accompagnement pédagogique.</p>

	<p>Nous avons eu une année de formation avec des milieux universitaires et non universitaires. Il y a eu tout un groupe au sein de l'inspection qui s'est mis en place. On a reçu tout un tas d'outils, un guide méthodologique. [silence] C'était très cadré, bon ce qui est bien : il faut qu'il y ait un cadre. C'était très cadré : c'est un changement de posture c'est clair. Je l'ai vécu positivement de manière globale, mais pour le fondamental, c'est assez compliqué parce qu'ils ont quand même cette tradition très longue (ça existe depuis 1922) que l'inspecteur s'occupe de pédagogique. Et là aujourd'hui, on effleure le pédagogique. Mais quelque part on doit faire une analyse de l'école en tant que système. Et dans le système, forcément, il y a les enseignants qui donnent cour... etc Je me souviens quand j'exposais les conclusions de l'audit à la direction de l'école avec en termes de processus ce qui va ce qui ne va pas etc... ils me regardent et ils me disent « ok, je comprends » « mais ; M. l'Inspecteur, qu'est ce qui ne va pas dans ce que les enseignants font / ne font pas ? » Donc à un moment donné, voilà c'est un changement de culture assez important, autant pour nous (mais bon nous on est payé pour le faire), mais même pour les équipes parce qu'il faut vraiment réfléchir au niveau système. Et après, quelque part le pédagogique est un des éléments du système et après pour réfléchir à réguler le système, quelque part ils sont un peu ... pas livrer à eux-mêmes parce qu'il y a des fédérations de PO chez nous, des conseillers pédagogiques etc... ils ne sont donc pas démunis mais ils sont quand même un peu livrés à eux même, c'est d'ailleurs ce qu'ils disent. Et ce n'est pas facile. Vous avez des gens extérieurs qui vous disent votre système il est comme ça, ça ça ne vas pas, mais quelque part c'est à eux de s'emparer du truc. C'est bien parce qu'il y a une forme d'autonomie, ok, mais pour moi l'aspect pédagogique est un peu noyé. Pour moi le réacteur nucléaire d'une école c'est quand même les pratiques pédagogiques des enseignants. Vous avez beau avoir un leadership magnifique, des locaux formidables, si les enseignants ne réfléchissent pas en termes de contenus à ce qu'ils proposent aux élèves, on n'y arrivera jamais. Avant, nous analysions les documents de préparation des enseignants, les documents administratifs, on allait voir dans toutes les classes et puis on faisait un rapport d'école en disant par rapport à ce qui est attendu de la FWB, on peut espérer que ce qui est mis en place correspond au niveau des élèves, au niveau de la différenciation ... etc. On allait vraiment voir en termes pédagogiques. Il y avait quelques éléments qu'on allait voir autre, mais 80% c'était du pédagogique. Maintenant dans nos rapports d'audit, il y a du pédagogique mais c'est 20%. Mais on va voir d'autres choses qui sont intéressantes. Le fait d'avoir été directeur d'école pendant un certain nombre d'année m'a aidé pour comprendre les raisons possible d'un acte qui n'a pas été fait par la direction.</p>
<p><b>Quelle expérience avez-vous du pilotage pluriel ? A quoi cela vous fait-il penser ? Pourriez-vous donner une limite / un levier ?</b></p>	<p>L'articulation direction/DCO/inspection, c'est vraiment du nouveau : ça fait un an. Nous pour l'instant les seuls contacts qu'on a avec les DCO, c'est au moment de la transmission du rapport d'audit et de la présentation du rapport d'audit à l'équipe. Je ne saurais pas en dire beaucoup plus pour l'instant. Pour l'instant, les DCO sont très branchés sur les plans de pilotage qui sont très récents. Et nous n'avons pas vraiment de retour encore. C'est un tout nouveau service qui est en train de se construire. Il y a parfois des sujets qui... Avec le COVID, il y a des heures qui ont été données par la ministre aux écoles pour les aider. Au début de l'année, les DCO ont été envoyés dans les écoles pour demander aux directeurs comment ça se passait ... et puis finalement, ils se sont rendus compte qu'il y avait des utilisations qui étaient un peu bizarres et finalement, sur la même année scolaire, la ministre a envoyé l'inspection pour aller vérifier. Donc quelque part sur un même sujet, même chez nous je pense que le politique mais pas encore très au clair. Jusqu'à présent, le seul service du pilotage c'était l'inspection. Et on en a créé un deuxième avec deux systèmes qui risquent de se marcher les uns sur les autres.</p> <p>On est vraiment passé d'un métier très individuel où on avait chacun notre secteur. En tout cas pour le primaire et la maternelle, on avait chacun notre</p>

	<p>secteur. De temps en temps il y avait des groupes de travail qui étaient mis en place à la demande de la ministre pour des sujets très divers pour lesquels nous devions collaborer. Puis il y a eu quelques missions fondamentales/secondaire. Par exemple pour une mission qui était centrée sur comment se passait l'accès des élèves au secondaire lorsqu'ils n'avaient pas obtenu le CEB. Travailler avec le secondaire est une richesse mais cela révèle parfois des difficultés parce qu'on a parfois des différences en terme de jargon avec également des législations différentes. Pour les nouveaux audits, c'est pareil, on va les faire ensemble. C'est à la fois une richesse parce que ça permet de s'ouvrir à l'autre, s'ouvrir à une culture différente. Les inspecteurs du secondaire sont disciplinaires, nous ne le sommes pas : nous sommes généralistes. Le fait de discuter avec un inspecteur disciplinaire ouvre des possibilités en terme de compréhension, de pédagogie de la discipline. Par contre en termes stricto sensu pédagogique, les inspecteurs du secondaire sont plus ancrés sur vraiment des pratiques de disciplines, mais sont parfois un peu moins pédagogues, au sens large du terme. Ça se passe plutôt bien, et au bénéfice des élèves, malgré quelques expériences plus complexes. L'imposer tout le temps non, le faire oui.</p> <p>Historiquement on vient vraiment de deux situations différentes entre le secondaire et le primaire. Il faut savoir que pendant très longtemps en Belgique francophone, le service d'inspection n'existait que pour le fondamental. Le système du secondaire a été créé très tardivement. Et les directions du secondaire avaient à faire à plusieurs inspecteurs en fonction des disciplines. Et les rapports ne concernaient que certains enseignants. Par contre, dans le fondamental, ils avaient leur inspecteur. Parfois avec des travers, parce qu'il y avait des petites baronnies qui se créaient toute sorte de dérives possibles, mais les directions d'école, quand elles avaient un problème, que ce soit au niveau pédagogique voire même au niveau administratif. Ils avaient une personne identifiée et identifiable, à qui ils pouvaient s'adresser. On mélangeait un peu les genres : on allait contrôler mais on allait aussi faire des conférences pédagogiques, mais au moins, il y avait un rapport de proximité. Maintenant, avec l'autonomie, on laisse les directions d'école fort seules. Et certaines directions ne sont pas toujours à l'aise par rapport à ça. Ce n'est pas toujours évident de pouvoir aller évaluer son propre personnel, lui dire des choses, alors qu'ils travaillent avec eux au quotidien. Le fait que ce soit un représentant de l'autorité qui le dise, cela avait parfois un peu plus de poids, pas que négativement : cela va dans les 2 sens. Le fait qu'un inspecteur venait dire a bah vous travaillez dans le bon sens, c'est super, cela a plus de poids que si c'était le directeur ou la directrice, même si la direction est sympa. La visite de classe et la reconnaissance de l'autorité individuelle qui lui était liée était aussi un aspect puissant pour l'enseignant, qu'il n'a plus puisque dans le plan de pilotage, ce sont les objectifs généraux de l'école qui sont visés, pas ceux de l'enseignant. Il manque certaines choses de l'ancien système aux directions d'école. On était peut-être un peu trop dans de l'infantilisation avant, mais là on est passé vraiment à un système où il leur manque quelque chose, un référent.</p>
<p><i>« Piloter par l'évaluation au regard de vos autres missions : quelle importance donnez-vous à cette mission ? (En êtes-vous satisfait ?) »</i></p>	<p>Pour pouvoir faire un accompagnement objectif des écoles, il faut qu'il y ait une base objectivable dans laquelle nous trouvons l'évaluation. Sans évaluation, ce serait la porte ouverte à du tout et n'importe quoi. Quand je faisais mes anciens rapports d'établissement, je prenais toujours appui sur les épreuves et sur le fait que leurs résultats peuvent être interrogeables ça permet un questionnement pour voir si les enseignants mettent tout en œuvre pour avoir de meilleurs résultats. Par contre, un pilotage par les résultats, oblige que les écoles s'engagent à améliorer leurs résultats sur 6 ans, c'est encore autre chose. Même si on nous a bien expliqué qu'à un moment donné les écoles peuvent expliquer ... oui mais les objectifs chiffrés sont quand même là. Ça peut être la porte ouverte à des tricheries, du bachotage, avec des enseignants qui cherchent des améliorations par la porte ou par la fenêtre. Si c'est en améliorant ses pratiques c'est très bien, mais ce n'est pas forcément le raccourci qui sera pris par tout le monde.</p>



	<p>[Attention quand vous dite système belge, nous ne pouvons dire qu'il n'y a qu'un système : il y en a au moins trois. Le système flamand prend un autre chemin mais complet. Ils sont dans l'évaluation. Les rapports d'école sont présentés publiquement sur internet. Vous êtes parent, vous voulez inscrire votre enfant dans telle école, vous tapez le nom de l'école, vous avez accès à tous les rapports d'inspection depuis plus de 15 ans chez eux. Et ça c'est inimaginable côté francophone. Autre chose : j'ai entendu dire que malgré le pacte scolaire de 1959, fruit d'un compromis de haute lutte qui a institué les réseaux des écoles subventionnées toujours en vigueur malgré le fonctionnement actuel en trois systèmes, que le ministère de la communauté germanophone est en train d'uniformiser un peu plus fort les réseaux. (Mais l'échelle est beaucoup plus petite.) Ce pacte scolaire et ces réseaux interrogent le rapport à la laïcité. La laïcité à la française est inenvisageable en Belgique. Le pacte scolaire est un équilibre peut être boiteux, en tout cas c'est un équilibre. Et personne n'a osé le remettre en cause. La nuance vient de la constitution avec une France état laïque et une Belgique état neutre.]</p>
<p><i>Dans un article sur l'histoire des personnels d'inspection, S. Starck fait référence à une figure historique de l'IEN, pilote « sans état d'âme » ? Qu'en pensez-vous ?</i></p>	<p>Pilote ou qui participe au pilotage : oui. Sans état d'âme, je nuancerai. On n'est pas là pour exprimer nos opinions personnelles ou faire passer nos petites marottes. Maintenant, appliquer sans discernement les règles imposées par notre hiérarchie respective, ce serait trop réducteur. Heureusement qu'il y a quand même un facteur humain et qu'il y a la loi. A moins d'être schizophrène, on ne peut pas faire son boulot sans y mettre un peu de soi-même. Et donc même s'il y a un cadre, à un moment donné il y a quand même l'interprétation qu'on en fait, la façon dont on met les choses en place qui fait que sans état d'âme cela me semble un peu excessif. Cela donne une image vraiment très froide ... sans état d'âme ... c'est une expression que je ne trouve pas très heureuse.</p>
<p><i>Accountability dans le monde</i></p>	<p>Le nouveau décret a été inspiré du pacte d'excellence de 2014 sous la houlette du cabinet Mc Kinsey et ce cabinet avait proposé la même chose à nos cousins québécois : la politique de la gare. J'ai entendu dire qu'au niveau du Québec, ils sont en train quand même de tutoyer les limites du système par les résultats. J'avais eu l'occasion de rencontrer C. Maroy la dernière année où j'étais directeur. Il nous avait présenté la réforme qu'on allait avoir et faisait un comparatif avec le Québec. Notre réforme n'était pas encore adoptée. Il présentait la réforme du Québec pour montrer un petit peu l'inspiration du pacte d'excellence. Sur les questions que nous posions sur les dérives possibles, on avait des réponses gênées aux entournures et puis il y a eu une pause. Certains ayant estimé ne pas avoir eu les réponses adéquates aux attentes, nous étions revenus vers lui sur ce moment et il nous avait dit que sur ce qu'il avait présenté, le Québec était en réflexion pour le moduler.</p>

**Entretien M. B4, Inspection Flandre, 12 mai 2021***Entretien in English / in French*

<p><b>Introduction</b></p>	<p>Je suis dans un contexte différent des deux autres régions belges (francophone et germanophone). In Belgium, we have got a federal law which we do have communities and regions who has also their authority about things and in Belgium, education is not something federal, but it's something of the communities. So, that's very important to know on that way that we have a flamish speaking, dutch speaking community, that's the major part, and we have French speaking community and German speaking community and because of education is regionalised on that community, inspection is also on that territory. So, just, it's maybe a detail but if you do speak, "I compare with the Belgium system" : there is no Belgium system : there is a flamish system, a French speaking system and a german speaking system, and they have a big difference.</p>
<p><b>Piloter par l'évaluation ? C'est quoi pour vous ?</b></p>	<p>Je vais faire référence au mail que je t'ai envoyé avec quelque matériel dedans. Nous avons créé, il n'y a pas longtemps, en 2016, a « framework », un cadre (referency cadre – cadre de référence) pour définir ce qu'est la qualité d'éducation. C'est très important chez nous parce qu'on a développé ça avec tous les « stake holder » de l'éducation : les écoles, les inspections, « pedagogical gardens », « bords and so on ». C'est une grande différence avec la France parce qu'avec cette lunette, c'est la base de notre évaluation. On ne peut pas « investigate » autre chose que les choses qui sont dans le cadre. C'est très important. Son développement a duré quelques années. C'est l'inspection qui a « stake on the lead » en ce cas-là et tout le monde est d'accord que ça : c'est la définition d'une qualité d'éducation. Je ne peux donc pas répondre à ta question « pour moi » puisque la qualité est définie par le cadre : le ROK, en flamand = reference onderbeiss (éducation) kadre. C'est vraiment ce qui est le plus important. Chez nous les écoles doivent avoir une reconnaissance ou un permis du gouvernement pour délivrer des diplômes correspondant aux études. Il y a une grande différence chez nous : il n'y a pas de baccalauréat : les écoles ont autorité pour donner des diplômes aux élèves. Nous n'avons pas besoin d'exams centralisés pour avoir un ticket d'entrée à l'université ou dans l'éducation. C'est l'école qui donne le diplôme et c'est avec ce diplôme qu'on a le ticket pour commencer le boulot ou faire d'autres études. Et je pense que c'est l'inspection qui donne le permis de faire l'éducation et de donner le diplôme. Chez vous le baccalauréat donne un certain signal de la qualité des écoles suivant les grades et les succès des élèves sont quelque chose que nous n'avons pas, ça nous manque.</p>
<p><b>Quelle place prend les évaluations nationales dans votre pilotage ?</b></p>	<p>Nous avons aussi des standards non diplômants. En Flandre, on a pensé à faire ça. On a des tests mais seulement dans l'éducation de base (élèves de 6 à 12 ans). Et dans certains cas, dans la 5<sup>ème</sup> année : élèves de 11 ans, les élèves peuvent faire le test. Mais c'est l'école qui choisit si elle le fait ou pas. Cela n'a aucune influence sur le résultat des diplômes. Nous avons fait la discussion : avons-nous besoin des tests de qualité ? Et si on le met dans les écoles, devons-nous le rendre obligatoire ? Et est ce qu'on va l'utiliser pour faire des mesures de qualité ? Nous avons décidé qu'il soit possible de le faire, de les développer pour 2021/2022, sans le rendre obligatoire mais pour qu'il soit un outil pour que les établissements mesurent leur qualité, voir si ils sont dans la même course que leurs concurrents (ou mes collègues ou mes con-collègues), comparer les moyennes, mais pas plus que ça. C'est pour ça que c'est très important que quand nous allons visiter une école, on fait aussi un contrôle de l'évaluation des élèves dans l'école. L'école a l'autonomie pour délivrer le curriculum aux élèves, les évaluer et donner un diplôme. Une des questions les plus importantes chez nous, c'est : est ce que</p>



l'école donne le curriculum comme elle doit le donner ? Est-ce qu'elle évalue d'une manière « on the way wich is also quality and wich is also give a mirror of that central curricula » ? So in fact, you have central curricula that school offer to the pupils and they really have to make sure that the evaluation is also a mirror of that curriculum. Does pupils learn what he as to learn and the school can only judge and give the diploma by having a look with evaluation but evaluation has to be a mirror of the curriculum, other wise they don't make correct judgement. And that's a big difference because in other countries who have central test, they can say : ok, we give an education. We failed because students fail in central testing. So maybe we should ask questions about our quality because a lot of pupils fail on the test. Why is that ? In our case, it's no : you do give the diploma and they go on and even that diploma is based on a poor evaluation they even got the diploma because the school is self to decide they can give that diploma. And that a big difference. So we have to come and make sure that school have make their level on evaluation quality so that you really can give a reliable diploma. But school do monitor in fact the success of the pupils in a higher education and so one to maintain that third level of evaluation quality but it's not really that link if we have school who have a poor quality and they don't have look at it. Then we have to give them back as on what child because your quality is not that good. Ans when we have an investigation in a school, we do look two things. We go and make investigation on their system : Do you have a system ? How do your evaluation works ? Do you have a certain quality guidens on that system ? Who monitors it ? Is that your head master ? Is that your teachers together in a kind of expert group ? Do you monitor it ? Do you take the system ? We also take then pick out some subtentive things for example : I'm an inspector of economics so if I go to school, then I pick out one, or two or three economical subjects. And then I put the curriculum next to me, and then I have a look for ok in those three subjects that have picked out in that investigation, do they really realised the curriculum in a correct and in a group way. Is it balance ? Is it transparent ? Is it on the right level and so on. And then I have a look if that evaluation also on the same quality standards as the curriculum should be. We do test and we make a combinaison between systematical investigation (do you have a system and how the system work?) and how do you know that your system works and we go and pick out a trandem a few subjects on the floor that we really test is it true as they say ?

I know that school haven't got so much autonomy in France : I was a member of SICI and BB1 : you ask your question by that way and it's enbelievable interesting to have look at different system of inspection because in some countries, inspection is all advising, in other countries, it's obligated : they do give a legitimate to school and other ones, they evaluate teacher and so one. For instance when you go to Estonia you on ly have 8 inspector education in all of Estonia and the only thing that they do : they work in a kind central auditing and they are looking for signals like an accountend is doing on the numbers of an entreprise and they look for special signals - for instance the central testing they have much to low a moond of people who succeed or we have some complains from parents or maybe we see there is a lots of movement of headmaster going and then going out.

They detect some signals, they really do those other thing on paperbased, on administration based, on figures in central of Estonia and only one they do is kind of alarm signal from there something go in on with things because those numbers are not really : maybe there is a protection problem over there, then they go on on a visit. So they do that investigation really on the spot when they have some kind of interesting signal that say somethings is wrong. And for instance in Estonia, you have some schools wich haven't got an investigation in about 15 or 16 years. If I've a problem with a teacher and I want to dismiss that teacher I need permission for me inspection to do so. Inspection have to come. They have to make an investigation and a report that I've right and only when the inspection

	<p>give the permission, I can fired that teacher. In our case we don't have any authority to evaluate even teacher. We can't do that. We can only evaluate that the school use the correct curricula, that the school have a good evaluation, that the school only with the frame of quality as glasses (comme des lunettes). And that's a team we do control on. And if that's allright, that's allright. And if the school have problem with the teacher, they have to solvate theirsself or go to the pedagogical guidance and we are not authorised to any movement on that case.</p>
<p><b>Quelle expérience avez-vous de l'inspection d'école et de son articulation éventuelle avec l'autoévaluation de l'équipe d'école ? Qu'en pensez-vous ?</b></p>	<p>Ce n'est plus le cas comme avant, c'est une des nouveautés qu'on a dans le cadre (le frame), depuis 2016, c'est le quality care des écoles. C'est un des éléments du cadre. Donc l'école doit avoir un système de qualité et faire leur auto-évaluation. Une des premières questions que l'on pose aux écoles quand on vient les visiter. En ce moment c'est tous les 10 ans. On espère réduire ça à tous les 6 ans. Je ne sais pas si on va réussir. Les écoles qui ont été visitées il y a 10 ans, c'était dans un autre système. Donc, la première chose que l'on fait maintenant, c'est expliquer quel est le cadre, même si j'espère que les équipes d'école le connaissent déjà. Mais on donne des détails, notamment comment on va faire leur investigation dans 2 cas : avec un regard systémique et aussi le substantif. Dans le systémique, nous souhaitons connaître le système de qualité et d'autoévaluation de l'école.</p>
<p><b>Quelle expérience avez-vous du pilotage pluriel ? A quoi cela vous fait-il penser ? Pourriez-vous donner une limite / un levier ?</b></p>	<p>Chez nous, l'inspecteur n'est jamais seul. Dans l'éducation de base, nous sommes toujours 2. Ensuite ça dépend de la grandeur des écoles. Pour 2000/3000 élèves, on est beaucoup plus que pour un établissement de 200/300 élèves, notamment pour une investigation substantive pour laquelle on a besoin de plus d'inspecteurs pour faire les tests de manière la plus qualitative. On a aussi des éducations d'adultes (des écoles soirées). Tout le monde a toujours l'occasion, des choix, pour obtenir un diplôme en Flandre. On a des systèmes de deuxième chance pour obtenir des diplômes. Cela correspond à des connaissances de base pour obtenir un même diplôme ou à des cours de jardinage par exemple ou encore des combinaisons entre les deux. En Flandre, nous sommes 150 inspecteurs. On a 3000 écoles : les écoles moyennes ou écoles secondaires représentent 1000 écoles et les écoles primaires, 2000 écoles. Il y a aussi un autre segment plus petit : celui des écoles des arts mais qui ne sont pas obligatoires : école de musique ou de dessin qu'on peut suivre le soir ou le weekend. Nous faisons aussi des contrôles dans ces « académies » car elles donnent aussi des diplômes, des tests officiels.</p> <p>Dans ma division, nous sommes 50 inspecteurs et nous formons en moyenne des équipes de 4 ou 5 inspecteurs. Mais elles changent pour chaque visite d'école. Le planning des visites est fixé, ensuite, on fait appel aux premiers critères pour adapter la formation à l'équipe de l'école (notamment sur un point de vue disciplinaires : commerce, sciences, mécanique, académique, professionnelle). Ensuite on fait une combinaison entre les inspecteurs qui ont l'expertise adaptée.</p> <p>And also, we need the size of that school to know if we need 4, 5, 6 inspectors be able to succeed on the investigation. Because it's a mount of work. And then we ask about their last visit and had a look of it. What kind of subject for instance where taking in that substantive investigation? And now we go to take other ones. So that for instance if the school has a visit everything years that we don't have everything years the same subjects that we have look at. For instance 3 times mathematics or 3 times languages in a all : we try to avoid that to mix a little bit and to make sure we have look at the other. So the combination or the formation of that team depends on those criteria.</p> <p>We have every times other combination between those 50 inspectors.</p> <p>Par rapport à l'inspection des professeurs dont ne nous occupons pas, souvent une qualité pauvre d'école dépend du directeur d'école mais c'est également</p>

	<p>quelques fois à cause du professeur. On ne peut pas dire qu'à la majorité des problèmes c'est à cause des professeurs. Si c'est le cas, on dit au directeur c'est à cause du professeur qui manque d'expertise ou qui fait des erreurs qu'il ne devrait pas faire normalement. Et c'est au directeur de réagir. Certains feront une conversation ou un projet d'expertise, d'autres peuvent demander à ce que ça se termine maintenant.</p> <p>Les cas où je suis frustré parce qu'à ce moment c'était vraiment ce professeur-là qui dysfonctionnait et que ce serait un avantage qu'il quitte l'éducation, c'est vraiment très rare. Mais cela arrive, oui effectivement.</p>
<p><i>Dans un article sur l'histoire des personnels d'inspection, S. Starck fait référence à une figure historique de l'IEN, pilote « sans état d'âme » ? Qu'en pensez-vous ?</i></p>	<p>“Without a conscience”, I think we do have a big conscience because if really really would take our level that we say the schools should be above them. If we really would do that on the very rigid base and say “we don't have a look at the circumstance, we don't have a look at the situation of the school, we really have a look at their level. And school you are indurate or above it “Sorry but it's stop here” you have to be above. If you really would do that, that way you would have a lot of school, maybe a half of them, which would not gate any legitimation any more. Because schools in our system need to have the occasion to gate those points backup and really gate to the level of quality we have. So we do fight some kind of deliberation more that often that we don't do it. So if we really would have a conscience, we would say “no problem, that's the level you need headmaster, you aren't on that level so it's stop right over here. And that's it. So we really try to answered now in that new system of investigation we really try to make dialog with the school and the teachers. We really try to give them the idea what's the problem; what should you work on. We do something, we are very provided: we call the system “triangulation”. So if we do an investigation, We really make sure we have 3 ways of looking somethings, and it's only when the 3 things, the 3 ways give the same situation that we says “ok it's a fact”. In that observation in classes and so one, that conversation with everybody: teacher, students, policies and so one also investigation of documents (handouts, books, exams, test and so one). We really do the combination of those 3. When we have the same image and the same results, out of that, triangulation that we say that's a fact. If we only heard something of saying and we cannot prove it on the other two, we not going to olded back.</p> <p>An then we go to a conversation with the school, more than we did before: we call the new system “inspection 2.0”. Now the communication and the dialogue with the school is very important and has got a very big size in the investigation than before. Before we went to school, we did our job, we write the report, we give it to the school and that's it.</p> <p>When I was young, I've also had an inspection but they made only conversation with me for about 15 minutes and then they made a report of about 4/5 pages with o lot of difficult words that you don't have the large as a common teacher, that you don't understand what they are writing about and they were gone again for 10 years. Sometime it was good, sometime it's not, and you really don't understand.</p> <p>Now we really make sure that we have a dialogue and wake on a certain level of development we try to elevate the school together without from “look : this is our problem, this is what we see wright now, do you understand that this is a problem when we compare it to our frame ?” Very important thing that we do. And in secondly, that depends on the openness of the school, maybe you can think about doing that, in order to obtain those goals. It will be destructive if the school say “you are the enemy, you are in the other side !!” “I'm not agree”, and so one. Then we try to reason with them and then we only can say look as our conclusion and if you don't want to go into dialogue with us, it's stop here. That's a pity but it stop here.</p> <p>But I think 90% of the school really go into dialogue : I want to know why, how on the strategic level they can go on with their problems, how can they solve them, and so one and so one...</p>

	<p>But we are not pedagogical guidance because that's very sensitive in Flanders : there are others institutions. They really look a little bit jealous to us : because of "don't take our job". I mean our job is to guide the schools on a pedagogical way. Your task is to inspect and to conclude (ok or not). It's don't yours to tell the school how do they gone to do it, what the way and the distance they have to follow to obtain that goal. You only have to look to that goal. It's a beat of a grey zone that we going to the school and telling them : ok strategically, we can tell you for instance : "you aren't on the wright point and take that way. But we can't take their hands and put the all trajectory, the all project with them and till the end. Before inspection 2.0, like in FWB, we couldn't say everything about the methods, the teacher was using to obtain those goal. It was even prohibited to say something about their methods. Pedagogical guidance say stop : this is not your authority. It was really that black and white. Now, we still not have the authority to guide those but with the inspection 2.0, we can make a dialogue and say how it's possible to obtain it, why don't you do it that way ? Why do it your way ? (just have an explanation) The way is a little bit include in our new skills. But for instance, we cannot write done in our report from teaching you should do it that way or the other way ... We can only make conclusion on report that it's not efficient, but unofficially, with our dialogue, we can give more message and more direction than you can do in France.</p>
<p><i>Inspection 3.0 ?</i></p>	<p>We just started 2.0 it's only four years. The first goal we try to achieve is to visit every schools within the first 6 years. We try to done size 10 years to 6 years. So you only have 2 possibilities :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- You get a lot of more inspectors who can do the investigation and you half your visit time. But of course like in every country we don't have any budget in Belgium (laughs). That's not the case.</li> <li>- One the other case, it should get more efficient visits and that a think we are thinking about now. You shorter it. You use an another method. You can do more schools. The thing who retain our attention : should we make a visit of the school and a standard way or should we made differentiation in visiting schools based on signals we get. For instance, school witch have a poor quality mabe we can visit for 5 days, maybe a school witch have a very good quality also a very good quality system who made perfect self evaluation and so one : it's not necessary to visit 5 days : maybe with 2 days we have only look to give use the distance, with only one subject. We have a look to say that right : they do really the way they said and they are working on solution. Ok : let them do so. It's the system we are thinking about right now : should we make differentiation in our visits or not ? Because for this instance, it's still 5 days, for everybody, wits curricula, wits safety, wits.</li> </ul>

## Entretien Mme B5, Fédération Wallonie Bruxelles – 15 juin 2021

<p><b><i>Piloter par l'évaluation ? C'est quoi pour vous ?</i></b></p>	<p>Piloter c'est en même temps manager une équipe, que ce soit une équipe d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, même d'enseignants, mais tout ça se fait par effet boule de neige. Le fait qu'on intervienne dans les écoles, même si on n'intervient plus comme avant, c'est pour essayer d'apporter un mieux à l'école. Ici les audits qu'on nous fait faire aujourd'hui sont très mal perçus. Rien que le mot audit fait peur. On veut leur montrer justement qu'on est là pour essayer de mettre le doigt sur ce qui ne va pas ou le dysfonctionnement et essayer de relever l'école. Le fait de pouvoir fédérer une équipe, c'est important, et c'est ça le pilotage.</p>
<p><b><i>Quelle place prend les évaluations nationales dans votre pilotage ?</i></b></p>	<p>Par rapport aux évaluations, le plan de pilotage fait référence aux indicateurs qui sont surtout liés aux certifications : fin de 6 primaire, CE1D en deuxième secondaire et le CESS en fin de secondaire. Ces résultats sont observés lors d'un audit. Ce qui est important c'est également de regarder les évaluations externes non certificatives. Mais ce sont des indicateurs car la première certification étant à 12 ans, c'est quand même un peu vague pour savoir ce qui fonctionne, dysfonctionne par rapport à l'enseignement qui est donné. Le fait de regarder ces évaluations en P3 (8-9 ans) et en P5 (juste avant le CEB), permet d'avoir des petites idées, de confirmer parfois certains a priori qu'on aurait quand on analyse les indicateurs du CEB. Je suppose que c'est la même chose par rapport au secondaire. Le secondaire le fait de leur côté, mais au niveau primaire, ce sont des indicateurs qui sont quand même forts importants.</p> <p>L'enseignement à domicile est aussi contrôlé, au niveau de l'âge 8, 10 et 12 ans. On ajoute aussi la troisième année de maternelle obligatoire à partir de cette année.</p> <p>Il y en a qui diront que ça ne sert à rien mais moi je trouve que ces évaluations sont quand même des indicateurs. Il y en a beaucoup qui disent : oui mais ce n'est qu'une facette. Il n'empêche que de tout temps, on a toujours évalué les gens par rapport à des normes. Si elles ne sont pas atteintes, il n'y a rien à faire : on est hors norme et on ne correspond pas aux attendus des décrets. Ça fait boule de neige. On agit ensuite par la voie du conseil : des remarques par la voie du conseil uniquement. Car ensuite c'est pris en charge par les DCO ou par les conseillers pédagogiques. Les DCO vont essayer de prévoir un plan de remédiation. Et les conseillers pédagogiques vont intervenir pour aller remettre à niveau certains enseignants qui sont en baisse de performance. Certains trouvent un truc chouette et vont dire on fait, mais délaisse d'autres choses importantes aussi. Par rapport aux évaluations externes non certificatives, ce que je trouvais important quand j'étais enseignante en maternelle, c'est qu'il y a des choses qu'on faisait en maternelle et qui étaient observé en P3, et on pouvait observer l'évolution des élèves. Et alors on se dit mais enfin je l'ai fait avec eux, ce n'est pas possible, ça a dû être repris après et ils se sont plantés. Donc je me dis même les enseignants : ils ne sont pas assez attentifs par rapport à ça. On leur donne des outils mais l'utilise pas souvent.</p>
<p><b><i>Quelle expérience avez-vous de l'inspection d'école et de son articulation éventuelle avec l'autoévaluation de l'équipe d'école ? Qu'en pensez-vous ?</i></b></p>	<p>C'est difficile à dire puisque c'est le tout début. Moi je n'ai vécu qu'un audit cette année. Ici, on a encore reçu des mails disant qu'il y aurait des réunions pour prévoir des remises à niveau, voir ce qui a été, ce qui n'a pas été pour lancer le prochain audit et réajuster par rapport aux outils utilisés. Je sais bien que ce n'est pas vraiment la part du métier qu'on préfère : on le fait parce qu'on est bien obligé. Plus d'inconvénient car le mot audit fait paniquer. Nous n'avons pas les mêmes moyens de pression que vous : on constate, on émet, si ça ne va pas on met une revisite : il y a des écoles où je suis retourné 3 ans de suite : ils étaient toujours là et ils ne faisaient pas beaucoup d'effort, rien du tout. On leur a dit qu'il fallait essayer de faire un peu plus d'effort parce que le jour où il y aura des</p>



	<p>audits : alors là vous devrez rendre plus de compte aux inspecteurs, aux DCO et ainsi de suite... et ils devront se bouger.</p> <p>On se demande si ces audits ne vont pas durcir l'accountability belge. Je pense qu'il faudra quelques années d'expérience pour vraiment s'en rendre compte. Certains enseignants crient au secours parce qu'il n'y a plus cette fraternité ou en tout cas ce soutien, surtout les chefs d'établissement. Maintenant les chefs d'établissement sont pris par le plan de pilotage. Normalement ce sont des choses qui devaient quand même se faire, mais ici ils sont en obligation. Quand on est obligé de faire quelque chose, on ne le fait pas forcément bien. Si le chef d'établissement arrive à trouver des moyens pour motiver sa troupe ça ira, mais s'il le fait de manière autocratique, ça ne passera pas de la même manière.</p>
<p><b>Quelle expérience avez-vous du pilotage pluriel ? A quoi cela vous fait-il penser ? Pourriez-vous donner une limite / un levier ?</b></p>	<p>Avant 2019, on était attendus par les chefs d'établissement pour voir ce qui se passait dans l'école et essayer par la voie du conseil de remotiver certaines troupes ou de les éclairer par rapport à un certain manquement : s'il y avait des faiblesses en lecture, en mathématiques. On essayait de remonter et de voir un petit peu d'où ça pouvait provenir. On faisait des thèmes d'observation. Que maintenant, c'est plus administratif. Le rapport avec les DCO est administratifs avec un résumé de l'analyse qui nous relie, sur lequel on discute ensemble. Après les DCO font un plan de remédiation. Après c'est eux qui vont vers les conseillers pédagogiques. Nous autre, c'est beaucoup plus administratif que ce ne l'était avant. Avant, on était beaucoup plus dans le pédagogique. Et nous n'avons aucun contact avec les conseillers pédagogiques : on constate les manquements, mais on ne peut pas donner de remédiation. En audit, on va fouiller dans les écoles, mais sur les absences, l'absence des élèves, le genre des populations pour trouver l'origine des failles.</p> <p>Dans la petite école où j'étais, il y avait des familles « perlinpinpin » comme on dit chez nous : ce sont des familles qui vivent dans des campings : ces enfants-là n'avaient pas le rapport à l'école comme il aurait dû être avec des mamans qui ne savaient pas se décharger des enfants, qui n'osaient pas les confier à d'autres. Comme ces enfants sont irréguliers, les résultats ne sont pas bon. L'école était volontaire et mettait plein de choses en place, mais avec des résultats en chute avec ces 2 familles. En plus de cela quelques enseignantes étaient en congé de maternité, la directrice avec des soucis de santé... tout s'est enchaîné et puis voilà. Et pourtant c'était une équipe qui en voulait. Parfois, il y a des directions qui ont tendance à tricher un petit peu pour ne pas marquer d'écart de performance et ne pas être pointé par le pilotage, tandis que d'autres sont trop honnête et celles-là se font ramasser.</p> <p>Il est aussi possible que les DCO prennent le relai par rapport au CEB. Mais on n'est pas encore prêts. Sinon nous avons rarement de relations avec les DCO sauf dans le but de l'audit. Ils travaillent sur le plan de pilotage, sur les remédiations et nous autres, on est simplement là pour analyser le pourquoi de cette faiblesse : pourquoi ils ont été mis en EDA. On émet nos hypothèses et eux construisent un plan de remédiation.</p>
<p><b>« Piloter par l'évaluation » : quelle importance ?</b></p>	<p>L'évaluation reste un indicateur ; un indicateur performant, mais pas toujours juste.</p> <p>S'il n'y a pas cette observation-là du pilotage, on ne voit pas trop où on va.</p>
<p><b>Une figure historique de l'IEN, pilote « sans état d'âme » ? Qu'en pensez-vous ?</b></p>	<p>C'est difficile ! Sans état d'âme : non. Moi, je ne suis pas par ce principe-là. Sans état d'âme, ça peut être très dangereux pour moi. Je trouve qu'il faut mettre des gants des moufles et des mitaines avec certaines personnes, certains enfants et on est entouré par toute sorte de gens, donc je pense qu'il faut être vigilant.</p>