

PRÉSENTATION

Entre tabou et obsession L'évaluation des enseignants

Encore et toujours cette « fièvre de l'évaluation¹ », du classement et de la mesure des performances et plus spécifiquement ici de la valeur des enseignants ! Entre classement de Shanghai pour les universités, enquête PISA pour les structures scolaires, impact des logiques de gestion par les résultats qui exigent des comptes et un retour « sur investissement » des sommes versées aux structures éducatives et aux acteurs de l'enseignement (Lessard et Meirieu 2008), nul ne semble pouvoir échapper à l'évaluation dans nos systèmes éducatifs de plus en plus dirigés dans une logique managériale (Laval 2010). Les industries éducatives se développent (Mœglin 2010) alors que les structures scolaires et universitaires entrent dans des logiques concurrentielles et sont de plus en plus sommées de rendre des comptes. Mesure de la professionnalisation accomplie, affirmation de compétences à maîtriser et déclinées dans de subtils référentiels, « culte de l'efficacité » (Laval 2010, 222 sq.) viennent rejoindre le « pilotage par les résultats » dans une nouvelle gestion proclamée de l'École. Comme on classe les chansons et les artistes selon le nombre d'exemplaires vendus ou téléchargés, comme on classe les hôpitaux selon leurs résultats ou leur taux de morbidité, ou les lycées selon leur taux de réussite au baccalauréat, comme on classe les candidats dans de multiples émissions de télé-réalité faisant appel au vote des téléspectateurs, il s'agirait dès lors de classer les enseignants selon leurs résultats, sans que l'on ne sache trop qui évalue et ce que l'on évalue.

L'enjeu du numéro de la revue *Spirale* proposé ici est de revenir sur cette fièvre évaluative qui concerne les enseignants, qu'ils appartiennent à l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur, mais en évitant de sombrer dans une forme de présentisme et de nouveauté radicalement contemporaine de ces pratiques. C'est volontairement que l'historien appelé à diriger ce numéro a fait le choix de la longue durée pour permettre de dégager à la fois des permanences et de possibles ruptures, entre l'Ancien Régime et notre XXI^e siècle. Certes, on pourra objecter que les contextes ne sont plus les mêmes, entre une École longtemps réservée à une élite sociale, le plus souvent aux mains de l'Église, et notre système scolaire laïcisé et massifié, et que le sens même du terme « évaluation » a été pro-

¹ *Revue d'histoire moderne et contemporaine* (2008) « La fièvre de l'évaluation » 55-4 bis (5-79). Voir aussi les travaux très importants d'ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en Europe).

fondément modifié. Il n'en demeure pas moins, qu'au final, une pratique se perpétue sur cette longue durée, celle d'un contrôle – quelle qu'en soit sa forme – et d'une mesure de l'efficacité de l'enseignant recruté auprès de ses élèves. Fruit d'un fécond travail entre historiennes-historiens de l'éducation et spécialistes des sciences de l'éducation, dont on saluera ici la complémentarité, signe que « la guerre des mondes » entre les deux corporations universitaires n'a pas toujours l'acuité que l'on veut bien lui prêter, ce numéro a fait le choix d'une ouverture temporelle large, mais a aussi tenu à ouvrir l'espace pris en considération afin de mieux situer les évolutions contemporaines vécues par la France dans un contexte plus international. C'est pourquoi la troisième partie est consacrée à des approches étrangères qui montrent à la fois les évolutions communes avec notre système national mais aussi les divergences parfois profondes. Six points apparaissent à la lecture des treize contributions publiées.

L'OBSSESSION ACTUELLE DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

Depuis quelques années, « la fièvre de l'évaluation » est partout en éducation comme dans d'autres secteurs. Évaluation individuelle ou collective, accréditation et labellisation ou habilitation, palmarès et classements (Kételé 2010 a et b ; Pons 2010), bibliométrie des enseignants-chercheurs ou des laboratoires (Wouters 2006) sont les réalités diversifiées d'un même processus : celui du jugement de son activité, qu'elle soit individuelle ou collective, par un regard extérieur. Si l'on peut percevoir dans cette obsession, les effets de la NGP (Nouvelle gestion publique) et ceux d'un tournant managérial qui prétend mesurer l'efficacité de l'action des services publics à partir d'indicateurs de performance divers, il n'en demeure pas moins que les enseignants en mesurent désormais de plus en plus concrètement les impacts dans la vie éducative quotidienne (Mons 2008). « La formation et la recherche sont désormais de plus en plus concernées » (Lussault 2010). Comme le relève Léopold Paquay (2004, 7) dans son ouvrage de référence, « qu'elles soient officielles ou larvées, qu'elles soient instrumentées ou non, les pratiques d'évaluation des enseignants ne laissent personne indifférent dans le monde de l'éducation. Tantôt sujet tabou, tantôt démarches rentrées dans les habitudes, ces pratiques font l'objet de débats souvent houleux » (voir Laderrière 2004).

La contribution de Véronique Bedin sur l'évaluation des enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales en France montre cette affirmation des procédures évaluatives qui pèsent sur les enseignements, sur les laboratoires mais aussi de plus en plus sur les enseignants. Cette évaluation des dossiers scientifiques par le Conseil national des universités (CNU), structure nationale composée de pairs de la discipline, est désormais accompagnée par celle de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) et qui s'intéresse d'abord aux laboratoires et aux programmes de recherche. Le paradigme de l'évaluation se fait intrusif et marque profondément la vie des enseignants-chercheurs par l'obligation d'un bilan scientifique régulier alors que s'affirme aussi une « pratique quantitative plus externalisée de l'évaluation de l'activité scientifique ». Aux formes traditionnelles d'évaluation par les pairs, qui étaient liées à des étapes dans la carrière (qualification, recrutement, promotion), viennent s'ajouter d'au-

tres évaluations plus régulières. Les risques de glissement de l'évaluation de l'activité de recherche à l'évaluation de la personne existent bien, alors que beaucoup dénoncent aussi une incitation forte au culte de la performance personnelle. Dans le même temps, la logique d'établissement s'affirme avec l'autonomie des universités alors que la logique de laboratoire est aussi plus strictement évaluée. On est alors dans une évaluation permanente, à la fois individuelle, de laboratoire et d'établissement, évaluations qui ont leurs logiques spécifiques (Fave-Bonnet 2010).

Dans l'enseignement primaire et secondaire, ce poids de l'évaluation, certes moins neuf, s'affirme également dans la gestion plus individualisée des carrières et des promotions qui se font de moins en moins à l'ancienneté alors que la marche vers l'autonomie des établissements entraîne également une affirmation du pouvoir évaluatif des chefs d'établissement, très sensibles à l'évaluation par les résultats. La déclinaison par compétences a aussi modifié les pratiques évaluatives même si ce n'est pas sans certaines tensions (Attali et Bressoux 2002 ; Monteil 1999). Xavier Albanel, étudiant l'inspection des professeurs de l'enseignement secondaire, revient ainsi sur la tradition bien instituée de l'inspection mais aussi sur ses limites, cette inspection par les inspecteurs pédagogiques régionaux hésitant entre contrôle et conseil pédagogique alors que sa fréquence est devenue trop faible pour permettre un réel suivi. Dans la formation initiale des enseignants français au sein des Instituts universitaires de formation des maîtres, ce poids de l'évaluation est réel qui prend de nombreux aspects, en lien avec la spécificité française maintenue que sont les concours de recrutement, comme le montrent la contribution de Loïc Clavier et celle, collective, de Cécile Avezard-Roger, Anne-France Chapuis et Évelyne Pecqueur sur les rapports de visite en primaire (voir Aubegny et Clavier 2004 et 2006).

Cette fièvre évaluative touche également les cantons suisses comme le démontrent Nicole Régé-Collet, Lacarno Suspi et Denis Berthiaume dans leur étude sur l'évaluation des enseignants universitaires. Certes, ils notent une « réticence initiale à évaluer directement les enseignants » et le choix longtemps fait d'évaluer plutôt les enseignements. C'est cependant à la suite d'une volonté suisse de construire une politique commune de développement de l'enseignement supérieur qui dépasse le cadre des seules politiques cantonales, historiquement très indépendantes, suite aussi à la ratification du processus de Bologne, que se mettent en place des structures et des modalités d'évaluation des enseignants. Fernando Humberto Serra et Ana Paula Natal décrivent quant à eux, le nouveau modèle de l'évaluation des enseignants (NME) mis en place par le gouvernement de José Socrates (2005-2009) au Portugal. Le statut des enseignants, révisé en 2007, crée la catégorie des « professeurs » et celle des « professeurs titulaires », ces derniers étant chargés de fonctions de formation et d'évaluation de leurs collègues, alors que l'on met fin à « un système de progression fondé sur l'ancienneté ». Cette mise en place du nouveau modèle d'évaluation déclenche un vaste mouvement de protestation de la part des enseignants qui occupe une place importante dans les médias à partir de juillet 2007, ce qui finit par entraîner des réajustements. Les « Opinion Makers », en particulier la presse écrite portugaise, jouent alors un rôle important dans l'expression publique de cette « fièvre évaluative » dénoncée. Dans le monde anglo-saxon, Dany Laveault rappelle tout d'abord le rôle déterminant des enseignants

dans la réussite scolaire des élèves, insistant sur « l'effet enseignant », ce qui a entraîné la mise en œuvre déjà ancienne de procédures évaluatives des enseignants, souvent jugés selon la logique des résultats. Régis Malet montre des évolutions similaires en Angleterre dans cette mise en place d'un nouveau management de l'École et de ses moyens financiers et humains.

UNE OBSESSION ACTUELLE MAIS UNE PRATIQUE ANCIENNE...

On oublie trop souvent que l'acte éducatif a systématiquement un coût et que ce coût des études n'est pas une mince affaire pour les familles, les communautés d'habitants ou les États qui contribuent à son financement. Que l'on soit au sein de congrégations religieuses du XVII^e siècle, dans une pension privée ou une classe de primaire du XIX^e siècle, ou dans un lycée du XX^e siècle, cette réalité fondamentale est la même, quelles que soient les différences de contextes et les modalités plurielles du financement (Condetto 2012). Il apparaît alors logique que l'on puisse demander des comptes sur son travail et ses résultats à l'enseignant ainsi recruté et mandaté pour instruire et éduquer l'enfance et la jeunesse. Il apparaît également fondamental de s'assurer au préalable des compétences pédagogiques, des savoirs et des valeurs de l'enseignant. Il faut donc, à un moment ou à un autre, évaluer cet enseignant, que cela soit avant de le recruter ou en cours de carrière, sinon aux deux moments. Les familles sont loin de renoncer à tout contrôle sur la qualité des études de leurs enfants. Elles s'informent longuement avant de faire le choix de tel ou tel établissement, jouent sur le « marché scolaire » existant d'où l'importance pour le chef d'établissement de disposer de bons maîtres bien évalués. Véronique Castagnet dans sa communication nous le rappelle et montre que l'évaluation des maîtres existe bien sous l'Ancien Régime, qui croise à la fois le regard des membres du clergé et celui des communautés d'habitants.

La France du XIX^e siècle voit l'affirmation progressive des prérogatives de l'État central sur les réalités éducatives, au nom certes du contrôle des esprits, après l'épisode révolutionnaire, mais aussi au nom d'une efficacité plus grande des structures éducatives dans la diffusion de l'instruction, et d'une mission fondamentale de promotion d'une culture nationale reposant sur la même langue, la même histoire et les mêmes valeurs (Condetto 2009, T. III). Dès lors, comme on peut l'imaginer, l'évaluation des enseignants devient une arme fondamentale pour le ministère afin de les contrôler, de se débarrasser des éventuelles « brebis galeuses », non respectueuses du cadre politique imposé et de ses valeurs, mais aussi afin de diffuser les « bonnes » méthodes pédagogiques. L'évaluation devient contrôle administratif sinon politique mais sans jamais réellement perdre sa dimension pédagogique. Joël Ravier, dans son étude sur l'inspection primaire de Guizot à Falloux (1833-1850), montre bien cet appesantissement de l'État enseignant qui passe par l'affirmation de programmes disciplinaires précis, par l'organisation de règlements plus contraignants, par la normalisation d'une formation des enseignants du primaire, au sein d'écoles normales généralisées, pour les garçons tout du moins, mais aussi par une évaluation plus systématisée. Les inspecteurs primaires créés en 1835, sont l'œil du gouvernement dans les écoles et sillonnent les routes pour évaluer les écoles de leur circonscription, bientôt aidés par des sous-

inspecteurs. L'idée est que chaque école soit visitée au moins une fois par an afin de permettre un réel suivi pédagogique. Si le contenu des savoirs est vérifié tout comme la méthode utilisée qui ne doit être ni individuelle ni mutuelle mais simultanée, selon les recommandations du proche conseiller de François Guizot qu'est Paul Lorain, l'inspecteur primaire juge également l'homme, ses croyances et ses attitudes. Le contrôle est aussi moral et politique.

Yves Verneuil démontre lui aussi toute l'importance du contrôle exercé par les inspecteurs généraux mais aussi par les chefs d'établissement sur les professeurs de l'enseignement secondaire de 1802, date de la fondation des lycées, à 1944. Pièce maîtresse de l'Université impériale fondée en 1806 et organisée par les décrets du 17 mars 1808, vaste corporation devant avoir le monopole de l'enseignement dans tout l'Empire, les lycées masculins se doivent d'être des établissements d'élite. Professeurs agrégés, sélectionnés sur un concours difficile, ou licenciés pour la plupart, les enseignants sont régulièrement évalués par la venue dans leur classe de l'inspecteur général, du recteur aussi, et sont également évalués par le rapport annuel que propose le chef d'établissement. Ici aussi, on juge à la fois le rayonnement pédagogique, les résultats scolaires des élèves mais aussi la qualité de « la personne », son caractère. La massification des effectifs de l'enseignement secondaire, dans le second XX^e siècle, et l'augmentation considérable des effectifs d'enseignants recrutés, en particulier par le CAPES apparu en 1950, modifient ensuite les conditions de cette évaluation par l'inspection alors que sont créés en 1964 les inspecteurs pédagogiques régionaux qui viennent suppléer les inspecteurs généraux, trop peu nombreux pour assurer des évaluations régulières dans les classes. Dans l'enseignement supérieur, l'évaluation-contrôle est également pesante très longtemps au cours du XIX^e siècle au sein des facultés restaurées par Napoléon 1^{er}. Le pouvoir central conserve un pouvoir majeur de nomination aux chaires et de gestion des carrières. La Troisième République, à ce niveau, hérite de traditions centralisatrices très fortes, marquant une phase de transition qui assure une première promotion de l'évaluation scientifique par les pairs, cette promotion demeurant cependant entravée par le maintien d'une forte tutelle administrative, Jean-François Condette nous le rappelle. Le monde des facultés jusqu'en 1940, n'est pas un monde sans évaluation. Jusqu'en 1888, des inspecteurs généraux de l'Enseignement supérieur, apparus en 1852, puis des mandats d'inspection après 1888 et jusqu'en 1914, mais aussi plus régulièrement le recteur d'académie, viennent évaluer les cours des enseignants-chercheurs et leur rayonnement scientifique. Le doyen fait de même dans un rapport annuel, même si c'est désormais l'activité de recherche scientifique, par la publication de livres et d'articles, qui détermine de plus en plus les carrières et les promotions.

L'ÉVALUATION : UNE PRATIQUE CAMÉLÉON

L'évaluation des enseignants apparaît comme un kaléidoscope complexe dont les modalités sont plurielles, le cadre réglementaire de cette évaluation apparaissant très élastique. Comme le relèvent Alain Bouvier et Philippe Duval, « l'évaluation s'est généralisée mais dans une diversité considérable de pratiques » (Bouvier et Duval 2008, 30). Plusieurs points apparaissent à la lecture des contributions. Si « évaluer, c'est toujours porter un jugement quant à la valeur de cet ob-

jet, de cette personne ou de cette action. C'est en fait comparer ce qu'on perçoit (ce que l'on observe, ce que l'on mesure) avec ce qu'on attend » (Paquay 2004), la gamme des pratiques est extrêmement large et pose immanquablement plusieurs questions.

Qui évalue-t-on ?

Si la réponse peut apparaître simple au premier abord, elle ne l'est pas tant que cela. L'enseignant dans sa classe, au milieu de ses élèves, est le plus souvent l'objet principal de cette évaluation individuelle, mais l'évaluation peut également se faire collective, par des entretiens ou des inspections groupées de toute ou d'une partie de l'équipe enseignante d'un établissement. Dans l'enseignement supérieur, l'évaluation individuelle de l'activité d'enseignement n'existe pas directement, la plupart du temps, et seule l'activité de recherche est prise en considération dans la mesure individuelle du travail de l'enseignant-chercheur, celui-ci n'étant jamais inspecté en action avec ses étudiants. La venue de l'inspecteur général dans le fonds de la classe, expliqué par Yves Verneuil, pour les années 1802-1944 dans le secondaire, l'inspection réalisée par les inspecteurs pédagogiques régionaux et décrite par Xavier Albanel, ou celle de l'inspecteur primaire analysée par Joël Ravier, signifient bien une évaluation personnelle, celle d'un individu-enseignant et de sa pratique, même s'il faut aussi tenir compte des contextes. Dans le supérieur, l'évaluation se fait plus souvent collective, par l'évaluation des laboratoires et des politiques menées par les équipes d'enseignants-chercheurs.

Qu'est-ce qui est précisément évalué ?

La question ne va pas de soi et les réponses sont de nouveau plurielles. En France, la tradition est que l'inspecteur, assis dans le fond de la classe, assiste à une « leçon type ». On évalue donc l'heure de cours réalisée, en se servant aussi d'autres révélateurs de compétences tels les cahiers des élèves ou les cahiers de textes et les fiches de préparation de l'enseignant et ses progressions, afin d'évaluer le respect des programmes et la maîtrise des programmations. L'inspecteur général qui vient inspecter l'enseignant du secondaire, de manière inopinée, étudié par Yves Verneuil pour les années 1802-1944, a tout un rituel à respecter. Il écoute certes le cours, qui est censé permettre « la saisie globale de l'activité pédagogique du professeur » mais il consulte aussi le cahier-journal du professeur (ses préparations, sa progression), et jette un œil sur quelques cahiers d'élèves. Il peut également interroger les élèves pour tester leurs apprentissages, tout en jugeant des résultats obtenus par la classe dans les compositions trimestrielles et dans les examens. Un entretien avec le chef d'établissement permet aussi d'en savoir plus sur l'insertion de l'enseignant dans la vie de l'établissement, mais aussi plus largement, sur son autorité, son rayonnement et son intégration sociale. On juge certes de l'enseignement donné, mais on juge également l'homme, son art de la parole, son caractère, parfois aussi son apparence extérieure, sa distinction. Les réalités matrimoniales (Est-il bien marié ? Quel est le rôle social de son épouse ?), les loisirs extérieurs sont aussi analysés dans une inspection de l'homme missionné comme enseignant. Bien évidemment, la parole enseignante est aussi passée au crible des valeurs exigées par l'administration. Les inspecteurs pédagogiques régionaux, étudiés par Xavier Albanel, mettent en place une « communauté de pratiques » qui repose sur plusieurs phases : rencontre avec le chef d'établissement,

séquence en salle de classe, entretien individuel, entretien collectif, rédaction du rapport. Lors de la « leçon », ils sont très sensibles à l'annonce de la problématique, au développement du raisonnement, aux contenus véhiculés mais aussi aux choix des documents supports et à la manière dont l'enseignant tient sa classe et associe les élèves aux apprentissages. Ils peuvent ensuite regarder plus en détail les progressions, le respect des programmes, les traces écrites des élèves et leurs résultats. Il s'agit bien de recueillir « des indices » d'un diagnostic mais en tenant compte de la nature de l'acte éducatif qui est fait d'interactions et d'imprévus. Le diagnostic est d'ailleurs co-construit car une place importante doit être donnée à l'entretien où l'enseignant analyse sa prestation, explique ses choix, le tout devant déboucher sur des remédiations possibles.

Mais d'autres formes évaluatives existent dans les pays occidentaux, sous forme d'entretiens avec les enseignants ou de remise d'un travail écrit d'auto-analyse de ses activités, sorte de *portfolio* de compétences ou de mémoire réflexif sur telle ou telle action menée. On peut aussi évaluer les résultats de l'enseignant, *a posteriori*, en fonction des taux de réussite ou d'échec de ses élèves aux examens et aux devoirs, dans « une montée en charge de l'évaluation par les résultats » (Mons 2008, 113). Comme le montrent Nicole Régé-Collet, Lacarno Suspi et Denis Berthiaume à propos de la Suisse et de ses enseignants-chercheurs, l'évaluation des enseignements reçus par les étudiants, sous forme de questionnaires, fournit certes des données, mais depuis une dizaine d'années, cette évaluation dispose d'autres outils, en particulier la présentation d'un dossier de valorisation pédagogique ou « portfolio d'enseignement ». Lors des étapes de nomination ou de recrutement, le dossier d'enseignement, qui démontre certaines compétences didactiques, est de plus en plus exigé.

À ce niveau, la définition puis la mise en œuvre des référentiels de compétences, d'abord dans le monde anglo-saxon puis dans de nombreux autres pays, dont la France, conçus comme des aides à l'élaboration clarifiée et transparente de l'évaluation des enseignants, n'a pas toujours les résultats attendus, sachant que l'on travaille ici sur de l'humain et sur des situations éducatives qui sont fondamentalement marquées par l'imprévu et la nécessaire adaptation aux réactions des élèves. Ces textes de références ont été à l'origine d'un charcutage des compétences à observer en de multiples sous-rubriques alors qu'a été minimisée bien souvent la question de la maîtrise et de la transmission effective des savoirs disciplinaires (Audigier 2004), « remisés dans l'arrière-boutique » (*ibid.*, 262), au profit de l'observation de la gestion de la classe et des procédures didactiques. Dans l'autre sens, il va de soi que l'évaluation ne peut plus reposer sur la seule vérification des savoirs transmis et sur le respect des programmes et des progressions. Dès lors, évaluer, c'est toujours évaluer en contexte. Dans le monde anglo-saxon étudié par Dany Laveault, monde friand de référentiels de compétences, on note que ce cadre décliné en multiples compétences est « loin d'assurer la qualité de la formation initiale et du perfectionnement continu ». La déclinaison des « standards de la profession » débouche souvent sur « une approche bureaucratique » des compétences, validées ou non acquises, alors que l'on perd une vue d'ensemble des qualités et des difficultés de l'enseignant. Il existe aussi tout un ensemble de savoirs d'expérience, de pratiques et d'attitudes qui ne peuvent être codés.

Quand évalue-t-on ?

Là encore la question n'est pas innocente car elle modifie les finalités de l'évaluation et ses acteurs. La venue de l'inspecteur, ou de l'évaluateur au sens large, est-elle demandée par l'enseignant ou lui est-elle imposée ? L'enseignant est-il prévenu ou surpris dans son activité quotidienne comme le montre Yves Verneuil pour la venue des inspecteurs généraux dans les classes secondaires du XIX^e siècle, tout un système d'alerte par les collègues pouvant se mettre en place. C'est aussi tenter de mesurer la fréquence de cette visite évaluative qui, assez régulière au XIX^e siècle, a vu ses rythmes s'espacer de plus en plus au fur et à mesure de la massification des effectifs. L'inspection surprise et l'inspection préparée des semaines à l'avance n'ont pas le même sens. L'évaluation n'a pas non plus la même signification lorsqu'elle accompagne une procédure de recrutement par concours et doit valider un début de carrière et une fonctionnarisation ou signifier un refus de titularisation, ou lorsqu'elle se déroule, plus classiquement en cours de carrière ne pouvant désormais jouer que sur les possibles promotions ou mutations. La contribution de Cécile Avezard-Roger, Anne-France Chapuis et Évelyne Pecqueur montre ainsi toute l'importance du rapport de visite dans le processus de validation des professeurs des écoles stagiaires mais aussi toutes ses ambiguïtés et les grandes différences de pratiques qui émergent de la lecture de ces rapports. Loïc Clavier, dans sa contribution, dégage les grandes caractéristiques de l'évaluation en IUFM de 1990 à nos jours et montre lui aussi les ambiguïtés nombreuses entre évaluation formative et contrôle de validation. L'imbrication des procédures entre réussite au concours, validation de la formation professionnalisante IUFM et obtention de l'examen de qualification professionnelle (titularisation par l'État employeur, souvent après inspection) crée des situations très complexes. La mise en place des référentiels de compétences ne modifie pas radicalement les données du problème, pas plus que la masterisation récente des formations, un *hiatus* s'affirmant entre les exigences du terrain et celles de formations souvent très théoriques. Les étudiants sont ainsi partagés entre la préparation à un concours, la rédaction d'un mémoire de recherche et les formations professionnalisantes en lien avec des stages, sans réellement savoir ce qui est privilégié.

**L'HYDRE DE LERNE ÉVALUATIF : PAIRS OU EXPERTS
LES MULTIPLES VISAGES DE L'ÉVALUATEUR**

On perçoit aussi dans les diverses communications, l'extrême diversité des acteurs mobilisés dans les procédures d'évaluation des enseignants.

Le recours à des experts

L'évaluation peut être confiée à un corps d'experts dont c'est le métier exclusif ou l'une des missions principales pour le moins. Quelques figures classiques apparaissent. Joël Ravier insiste sur l'importance de la création opérée par François Guizot en 1835 des *inspecteurs primaires* chargés d'évaluer et de conseiller les instituteurs et les institutrices, corps spécialisé d'inspection qui incarne l'État enseignant (Ferrier 1997). La venue de l'inspecteur dans la classe est un moment redouté. C'est à la fois un costume (« l'habit noir »), une attitude et un supérieur hiérarchique qui doit aussi se transformer en conseiller pédagogique. Les actuels

IEN, dont le statut et les missions sont revus par le décret du 18 juillet 1990 et la note de service du 4 juillet 1990, sont les descendants directs de ces inspecteurs qui « évaluent le travail individuel et le travail en équipe des personnels ». La circulaire du 19 mai 2009 rappelle que « l'inspection individuelle des enseignants dans leur classe est essentielle pour vérifier la qualité de l'enseignement dispensé ». Dans le secondaire, Yves Verneuil le montre, l'évaluation est longtemps fondée sur la venue surprise de *l'inspecteur général* dans la classe qui assiste à une heure de cours. Fondée en 1802, l'inspection générale, d'abord très généraliste, se spécialise progressivement alors que ses titulaires deviennent aussi plus nombreux (Caplat et al. 1986 ; Caplat 1997 ; Rioux 2002) ce qui permet des « visites » assez fréquentes. Dans le Supérieur, Jean-François Condette l'étudie pour la Troisième République, la venue de l'inspecteur général est assez rare et s'intéresse d'abord à la faculté au sens large, moins à chaque enseignant pris individuellement, même si la création d'une inspection générale de l'enseignement supérieur en 1852 et son maintien fragile jusqu'en 1914, par des enseignants mandatés d'inspection, font que les « visites » de l'inspecteur général sur les bancs de l'amphithéâtre peuvent exister.

La création du corps des *inspecteurs pédagogiques régionaux* en 1964, dans un contexte de massification de l'enseignement secondaire, permet le maintien de cette fonction d'inspection dans les classes, évaluation opérée par des spécialistes du champ disciplinaire concerné. Peu à peu cependant, le métier d'inspecteur évolue et, au « paradigme charismatique » (Sénore 2000, 41) qui devait juger la qualité de l'enseignant en s'intéressant d'abord à sa qualité d'homme, jugeant d'une personnalité et d'une vocation, a succédé un paradigme plus « techniciste », qui vient observer la maîtrise des techniques d'enseignement et de compétences plus précisément définies, Xavier Albanel décrivant ces évolutions. Comme le note Dominique Sénore, l'image de l'inspecteur peut cependant être « une entrave à son action », car le rapport entre l'IEN et l'enseignant demeure trop souvent déséquilibré. « Il semble clairement établi que l'inspecteur, partenaire des instituteurs et des professeurs des écoles, n'existe pas ; ou alors, s'il existe, c'est souvent comme l'un des deux adversaires qui se retrouvent sur un ring pour disputer un match de boxe, ou éventuellement l'un des partenaires d'une rencontre de catch dont on sait que les résultats sont moins incertains et souvent prévus et que dans ce cas le match est truqué » (*ibid.*, 101). L'inspecteur n'est pas encore, trop souvent, un médiateur, un formateur-évaluateur et la tradition de ses missions de contrôle apparaît encore très pesante. Dès lors, l'évaluation est « problématique » (Rocquet 2005, 7). Les mêmes questions se posent au niveau des inspecteurs pédagogiques régionaux. Xavier Albanel, par son enquête de terrain, montre que l'évaluation des enseignants est cadrée par un ensemble de règles qui ne sont pas que de nature institutionnelle. L'inspection, qui doit déboucher sur des conseils, n'en est pas moins assez souvent critiquée car jugée trop rare et trop artificielle (voir Thibert 2011). Comme il le relève, « le jeu semble biaisé avant même que ne commence l'inspection » car l'inspecteur n'assiste pas à un cours normal mais à une leçon très préparée, le diagnostic co-construit lors de l'entretien étant aussi jugé assez déséquilibré. La fonction de conseil est encore minorée par rapport à la

fonction de contrôle, estiment beaucoup d'enseignants, alors que le temps et l'argent manquent pour de réelles actions de formation².

Les supérieurs hiérarchiques

De nombreuses contributions montrent que les « têtes évaluatives » sont plurielles et que tout ne repose pas sur les seuls experts précédemment décrits. Dès l'Ancien Régime, les supérieurs des congrégations religieuses ou les prêtres et les évêques, évaluent selon leurs critères les enseignants et gèrent leur promotion ou destitution, Véronique Castagnet nous le rappelle. Dès la fondation de la fonction rectorale, par les décrets du 17 mars 1808, il est clairement indiqué que le recteur d'académie a pouvoir d'inspection et de notation sur les enseignants (voir Condette 2006 ; 2009 a et b). Yves Verneuil rappelle que les recteurs viennent dans les classes au XIX^e siècle, tout du moins dans les lycées, évaluer leur personnel et Jean-François Condette montre la même réalité pour les enseignants-chercheurs de la III^e République, le recteur venant parfois assister aux cours et rédigeant chaque année un « avis » sur l'enseignant. Les inspecteurs d'académie apparus eux aussi en 1808, puis départementalisés en 1854, ont le même pouvoir, même s'ils le pratiquent moins fréquemment dans le secondaire et jamais dans le supérieur (voir Effroy 1985 ; Lerch et Pétreault 2008). Le chef d'établissement, supérieur hiérarchique, joue également un rôle important dans le processus évaluatif des enseignants, même si son rôle n'est pas simple, les enseignants lui refusant souvent toute aptitude à juger de leurs compétences pédagogiques dans une discipline qu'il ne maîtrise pas forcément. Proviseurs et principaux rédigent chaque année une notice sur chaque enseignant. Des débats très vifs secouent actuellement le monde éducatif alors qu'un projet de décret veut confier en France l'évaluation des enseignants aux chefs d'établissement, transformant en profondeur le rôle des IA-IPR. Dans l'enseignement supérieur, Jean-François Condette examine également le poids des supérieurs hiérarchiques dans l'évaluation-promotion des enseignants-chercheurs sous la III^e République, même si la tendance est à une progressive prise d'autonomie du corps universitaire par l'affirmation de l'évaluation par le groupe des pairs, en particulier de l'activité de recherche. Les personnels des facultés, réapparues sous l'Empire, sont étroitement contrôlés par le pouvoir central et choisis par lui pendant longtemps. Pour les chaires nouvelles comme pour les postes de maître de conférences après leur création en 1877, c'est le pouvoir central, mâtiné d'un « zest de collégialité » (Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique) qui opère le choix des titulaires. Pour les chaires vacantes, le conseil de la faculté, après examen des dossiers des candidats, émet un vœu de classement mais la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique fait de même et le pouvoir décisionnel final revient bien à Paris. Emmanuelle Picard, se plaçant au niveau parisien de cette pyramide évaluative, montre très bien que l'évaluation des enseignants-chercheurs reste longtemps très centralisée. La cogestion des carrières est longtemps très contrôlée par l'État, même si elle s'appuie sur la présence au sein des divers comités parisiens, de représentants du personnel, triés sur le volet et souvent mis en minorité par rapport aux représentants de l'administration. Dans le Comité consultatif de l'en-

² Voir *Administration et Éducation* (2005) « L'inspection en questions » 108-4.

seignement public, fondé en 1873, les inspecteurs généraux, les directeurs au Ministère règnent en maître, même s'ils sont accompagnés de professeurs des facultés parisiennes choisis par le ministre. Le dispositif est ensuite affiné entre 1875 et 1880 pour donner naissance à des sections spécialisées selon le degré d'enseignement, le CCESP (Comité consultatif de l'enseignement supérieur public) apparaissant alors. Ce comité constitue, comme le relève l'auteur, « la matrice d'une cogestion des carrières ». Il n'en demeure pas moins que c'est une structure sous forte influence. La réalité est la même au sein de la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique réformé en 1880.

La communauté des pairs ou les pairs mandatés

Dans le processus évaluatif, la faveur des enseignants, le plus souvent, va à l'inspection par un expert reconnu ou par un pair ou des pairs mandatés, même si leur légitimité peut parfois être mise en question. Yves Verneuil montre ainsi que les agrégés supportent difficilement d'être évalués par des administrateurs qui ne sont pas agrégés ou par des généralistes (recteurs, etc.), fondant la légitimité de l'évaluation dans l'excellence disciplinaire requise. Sous la III^e République, pour les enseignants des facultés des lettres, même si la mutation est encore entravée, Jean-François Condette montre que le poids de la reconnaissance par les pairs devient de plus en plus important et accompagne la promotion de la recherche scientifique. Ce sont les écrits scientifiques, les ouvrages et les articles dans les revues spécialisées, aux mains de la communauté des pairs, qui s'imposent peu à peu. Emmanuelle Picard montre de même qu'au sein des structures centrales qui décident des promotions, des nominations, le poids des pairs s'affirme progressivement. On assiste bien au « développement du jugement par les pairs » qui n'est pas forcément plus tendre. Le poids du doctorat et des publications scientifiques se renforce tout comme celui des signes de distinction (passage par l'ENS, les écoles spécialisées, etc.) et la protection d'un grand patron. Les listes d'aptitude sont progressivement mises en place, les premières étant créées en 1912 dans les facultés de médecine avant d'être généralisées en lettres et en sciences en 1922. L'après 1945 voit une simplification des instances évaluatrices autour de la création du Conseil consultatif des universités (CCU) divisé en cinq divisions selon les facultés, l'inscription sur les listes d'aptitude aux fonctions, selon le grade, se généralisant. La loi d'orientation sur l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968 (loi Faure), qui permet le redémarrage de la vie universitaire après les événements de mai-juin 1968, formalise cette évolution et signale, dans son article 31 que les personnels enseignants doivent « être déclarés aptes par une instance nationale à exercer les fonctions pour lesquelles ils sont recrutés ». L'article 32 décide aussi que « le choix des enseignants exerçant dans un établissement les fonctions de professeurs, maîtres de conférences et maîtres assistants relève d'organes composés exclusivement d'enseignants et de personnels assimilés d'un rang au moins égal ». Il y a certes validation par une instance centrale représentative mais aussi choix local par les pairs, même « s'il faudra près de deux décennies pour que se dessinent les nouveaux modes de gestion des personnels enseignants du supérieur ». La fondation des commissions de spécialistes en 1977 puis « l'intense activité réglementaire des années 1980 », aboutit à la mise en place du décret statutaire sur les enseignants-chercheurs du 6 juin 1984, puis sur la fondation du Con-

seil national des universités par le décret du 20 janvier 1987. Le CNU est bien une « instance de régulation centralisée », qui tente de maintenir une gestion équitable et cohérente des procédures évaluatives qui risquent sinon de disparaître au profit d'un kaléidoscope quelque peu anarchique de situations locales, en lien avec l'autonomie des universités. Les décrets de janvier 1992 dissocient ensuite de manière claire les processus de certification (qualification) aux mains de l'instance nationale qu'est le CNU, et le processus de recrutement, aux mains des commissions de spécialistes d'établissement.

Comme le relève Véronique Bedin, analysant les évolutions récentes de l'évaluation des enseignants-chercheurs en Sciences humaines et sociales, l'évaluation traditionnelle par les pairs (liste d'aptitude, comité de recrutement, thèse et HDR, etc.), est désormais complétée par d'autres modalités d'évaluation qui concernent les laboratoires mais aussi de plus en plus les individus par la mesure de leur activité de recherche. « Paradoxe et sujet tabou s'il en est : les acteurs universitaires sont aussi les auteurs de leur propre domination » et certains membres des comités d'évaluation, qui critiquent les critères de mesure de l'activité scientifique (en particulier la bibliométrie individuelle) lorsqu'ils touchent leur laboratoire ou leur personne, s'en font les utilisateurs zélés lorsqu'ils rejoignent les structures d'évaluation. « Cela confirme que, dans le champ scientifique, l'ennemi est souvent moins le bureaucrate que le collègue » (Gingras 2008, 76)

La pluralité des acteurs de l'évaluation des enseignants se retrouve dans l'article de Cécile Avezard-Roger, Anne-France Chapuis et Évelyne Pecqueur qui analysent les rapports de visite opérés par des formateurs IUFM lors des stages des professeurs des écoles, suite à leur réussite au concours, avant la mise en place de la masterisation. Ces rapports manquent d'homogénéité et sont réalisés par des formateurs IUFM de tous statuts mais aussi par des enseignants du primaire en partie détachés à l'IUFM. Au Portugal, comme le démontrent Fernando Humberto Serra et Ana Paula Natal, l'évaluation s'opère à plusieurs niveaux. Elle comprend une part d'autoévaluation puis une évaluation du chef d'établissement qui travaille essentiellement par objectifs alors qu'existe aussi une évaluation par compétences qui repose sur le « professeur titulaire », sorte de référent du département disciplinaire. Les modifications liées au fort mouvement de contestation du Nouveau modèle d'évaluation entraîne en juin 2010, un renforcement de l'évaluation par les pairs, par la création de la charge de *Relator* (rapporteur), « enseignant responsable de l'évaluation d'un collègue du même domaine disciplinaire ». En Angleterre, Régis Malet montre également que l'évaluation, dans une logique managériale fortement affirmée, repose en partie sur l'action de professeurs relais. Ces « bons enseignants », se voient accorder une décharge et doivent alors consacrer 20 % de leur temps à apporter un soutien à leurs collègues y compris en dehors de leur établissement (Laderrière 2004, 127).

L'usager, un possible évaluateur ?

Étudiants, élèves et familles, dans le système français, ont encore bien peu de place dans l'évaluation des performances des enseignants. Si les étudiants « évaluent » avec leur pieds, décidant d'assister à tel cours ou de « sécher » tel autre, leur droit à la parole, dans l'évaluation des enseignants, demeure extrêmement étroit voire inexistant, en dehors des interventions de leurs possibles représentants

dans les instances dirigeantes. On sait tout l'intérêt mais aussi les risques de telles pratiques et de certaines consultations des « usagers » par questionnaires ou entretiens, ces déclarations devant aussi être lues en fonction des attentes et des représentations initiales de chacun (Michaut 2009 ; Romainville et Coggi 2009). En Suisse, dans les cantons de la Suisse romande et italienne, l'évaluation a d'abord été introduite par le biais des questionnaires remis aux étudiants sur les enseignements reçus mais, comme le relèvent Nicole Régé-Collet, Lacarno Suspi et Denis Berthiaume, la frontière est ténue entre évaluation des enseignements et évaluation de l'enseignant ayant délivré ces enseignements.

POURQUOI ÉVALUER ? L'ÉVALUATION, « BONNE À TOUT FAIRE » DE L'ÉDUCATION ?

Il faut aussi relever que l'évaluation des enseignants est un processus aux finalités extrêmement variables. Entre « imaginaire et rationalité » (Clavier 2006), l'évaluation a des missions multiples. On perçoit à lire les contributions deux finalités majeures dont l'opposition est assez classique, et qui nous invite à faire la différence entre le contrôle, qui est une vérification du respect du cadre normatif imposé (programmes, progressions, savoirs et valeurs) et l'évaluation qui demande de voir l'efficacité réelle des procédés employés en classe et de mesurer les résultats sur les élèves. Claude Thélot le relève dans la *Revue internationale de Sèvres* (2008, 97), signalant la nécessité de distinguer « entre l'évaluation, qui consiste à juger l'action d'un acteur ou d'une organisation en fonction de ses résultats, et le contrôle, qui consiste en la vérification de la conformité à des fonctionnements prescrits ». D'un côté, on met l'accent sur des objectifs et des résultats ; de l'autre, on insiste sur des instructions ou des règles formalisées. Mais, à l'usage, les deux pratiques s'interpénètrent très souvent.

Contrôler la « normalité » des esprits et sanctionner les « déviants »

Sous l'Ancien Régime, Véronique Castagnet explique bien qu'il s'agit d'abord pour l'évêque ou le desservant de la paroisse, de s'assurer, lors de l'évaluation de l'enseignant, qu'il respecte bien le cadre religieux prescrit et ne dispense pas d'idées religieuses contraires aux saintes paroles. Le contrôle est bien idéologique dans une période de profondes tensions entre catholicisme et protestantisme, alors que l'enjeu est la conquête des âmes. Il faut aussi s'assurer que l'enseignant maîtrise assez les Écritures pour pouvoir les expliquer. Mais elle montre également que les communautés d'habitants ne sont pas de passifs spectateurs de cette évaluation et qu'elles exigent, elles aussi, un certain nombre de compétences de la part des enseignants qu'elles rétribuent. Elles veulent que leurs enfants apprennent des « choses utiles » et en particulier à lire, écrire et compter. Les cadres religieux tiennent aussi à vérifier les savoirs du maître et les aptitudes acquises par les élèves, la mise en place de concours entre élèves apparaissant comme un moyen rusé de tester en même temps le travail de l'enseignant. Contrôle de l'orthodoxie religieuse et évaluation des aptitudes du maître vont déjà de pair. Le renvoi est souvent très rapide en cas de doute ou de critique sur le respect de cette conformité attendue. Il s'agit dès lors de vérifier la loyauté du sujet, sa soumission en quelque

sorte à l'ordre établi. L'évaluation peut alors, à certaines périodes, devenir une arme pour épurer le personnel, comme on le devine dans la fin de la contribution de Joël Ravier, lorsque les inspecteurs primaires, les préfets et les recteurs, sanctionnent nombre d'instituteurs qui ont suivi les consignes d'Hippolyte Carnot, en mars 1848, qui leur demandaient de s'engager en faveur du suffrage universel et de la République. La réaction conservatrice s'empresse alors d'éliminer ou de sanctionner les « mauvais esprits » marqués par « la peste socialiste ». Constamment, dans l'évaluation, les valeurs de l'enseignant et la valeur de son enseignement sont testées. Il s'agit bien là d'un contrôle idéologique qui se maintient constamment et dont on retrouve les traces, même atténuées, qu'on le reconnaisse ou non, dans la vérification, lors des concours actuels en France, de la compétence « Agir en fonctionnaire de manière éthique et responsable ».

Évaluer pour contrôler le respect des cadres disciplinaires officiels

Outre le fait indéniable que la possible évaluation dans le cours de l'année maintient une certaine forme de pression sur le personnel enseignant et agit comme une sorte de stimulant à l'action, l'évaluation a toujours dans ses missions de vérifier en acte, dans la classe, et non dans le simple déclaratif d'un possible dossier de compétences, que l'enseignant met bien en œuvre les programmes officiels, respectant aussi les progressions proposées et l'esprit des programmes défini par le ministère. Comme le montre Xavier Albanel, cette vérification n'est pas toujours bien vécue, la visite de l'IPR, tous les cinq ans en moyenne, pendant une heure dans la classe, venant vérifier, de manière assez artificielle, le travail de plusieurs années, dans un contexte qui est toujours spécifique. L'évaluation, c'est une évidence, mesure systématiquement, la conformité des enseignements reçus et veille à assurer « des recadrages quand des écarts à la norme apparaissent ». Il s'agit alors d'être dans les « clous ».

*Évaluer pour classer, promouvoir ou rétrograder :
un outil de gestion des carrières*

Dans la plupart des systèmes éducatifs occidentaux, l'évaluation des enseignants doit déboucher sur des propositions de sanctions ou de promotions qui touchent à la fois les possibles mutations ou plus souvent les délais de passage dans les échelons supérieurs ou les classes existantes, à moins qu'elle ne débouche sur des propositions d'activités de formation ou d'encadrement. Tout ceci a, dès lors, des implications directes, à la fois professionnelles et financières. Pour éviter l'arbitraire dans ces décisions, des garde-fous sont nécessaires. Les pairs ne sont pas forcément une garantie d'impartialité et les « Césars aux petits pieds » sont légion qui usent et abusent de leurs pouvoirs évaluatifs et décisionnels à ce niveau. Yves Verneuil étudie ainsi comment progressivement, au cours du XX^e siècle, la « lutte contre l'arbitraire administratif » va marquer des points. La loi de finances du 22 avril 1905 décide que les fonctionnaires ont droit à la communication de tous les éléments de leur dossier avant d'être l'objet d'une mesure disciplinaire ou d'être retardés dans leur avancement à l'ancienneté. La loi du 7 avril 1908 clarifie ensuite les règles de l'avancement au choix, l'objectif étant de réglementer, de fixer des barèmes précis, et de réduire le favoritisme et les recommandations politiques. Hors du cas d'un déplacement d'office, les notes demeurent cependant secrètes très longtemps, les notices de l'inspection générale restant secrètes. La cir-

culaire du 11 janvier 1933 décide ensuite que les rapports établis par « les inspecteurs généraux de l'enseignement secondaire [...] seront portés à la connaissance des professeurs intéressés dans le plus bref délai après l'inspection ». Ils seront d'ailleurs signés par l'intéressé *via* le chef d'établissement.

Évaluer pour rendre des comptes : l'accountability

Il s'agit aussi, et de plus en plus, pour les évaluateurs, de rendre des comptes soit aux usagers, soit aux financeurs principaux des structures éducatives et des projets menés. En Angleterre, Régis Malet montre ainsi que « la main d'œuvre enseignante », dans une logique managériale affirmée, au sein d'un système éducatif également fortement décentralisé mais où l'État a réaffirmé récemment et fortement ses directives, est désormais gérée par une forme de pilotage par les résultats (*top-down policies*). Organisations et acteurs éducatifs sont devenus comptables de leurs actions. On retrouve ici la notion d'imputabilité, selon la traduction canadienne francophone, qui « recouvre l'idée de rendre des comptes pour ceux qui exercent l'autorité publique ». Le professionnel est amené à devoir se justifier de ses actions et de ses choix à une autorité, montrant la bonne utilisation des ressources et le respect des objectifs fixés. Dans cette logique de « pilotage de haut en bas, l'État s'appuie sur l'expertise de l'Agence d'évaluation OFSTED (*Office for Standards in Education*) et de l'Agence pour la formation des enseignants (*teacher Training Agency*) ». On assiste alors à une « autonomisation contrôlée de l'organisation scolaire et à une technicisation du travail des acteurs ». Dany Laveault analyse lui aussi l'importance de cette logique de « remise de comptes » sur les actions éducatives menées dans le monde anglo-saxon.

Évaluer pour améliorer les pratiques pédagogiques : la place du conseil

L'évaluation doit revêtir une fonction de conseil, qu'il s'agisse de recommander certaines améliorations pédagogiques à un enseignant inspecté ou de mettre le doigt sur certains dysfonctionnements d'une structure éducative ou d'un laboratoire. Les « voyeurs », qu'ils soient internes ou externes, décernent certes les éloges ou les critiques mais doivent ensuite conseiller. Il s'agit bien d'« évaluer pour former » (Baillat *et al.* 2008) afin de permettre le développement professionnel des enseignants. Sous l'Ancien Régime déjà, Véronique Castagnet le relève, les évaluateurs en chef que sont les évêques et les desservants des paroisses, tentent de mettre en place des séminaires de formation des enseignants ou des retraites pédagogiques, pratiques qui existent également au sein des congrégations religieuses et de leurs noviciats. Lorsque le « blanc manteau » des écoles normales primaires se met progressivement en place en France, entre 1815 et 1890, stimulé par la loi Guizot de 1833 puis la loi Paul Bert de 1879, l'évaluation formative est renforcée dans ces écoles professionnelles, par les leçons d'essais et les stages (voir Condette 2010). Une fois en poste, Joël Ravier, nous le rappelle, pour la période 1835-1850, les instituteurs doivent participer, en lien avec leurs inspections, à des conférences pédagogiques destinées à promouvoir leurs compétences, alors que s'affirment également les revues pédagogiques qui sont des outils au service de leur formation professionnelle. Les visites inopinées de l'inspecteur général ou du recteur dans les classes secondaires ne sont pas qu'un pur contrôle et revêtent également toute une partie « conseils » qui fait office de « formation continue ». On se rappellera également que cette nécessité du conseil fut fortement réaffirmée

dans le Plan Langevin-Wallon (partie IV, « Organismes de contrôle et de perfectionnement ») remis au ministre en juin 1947.

« Le contrôle pédagogique existe déjà sous la forme de l'inspection, mais elle doit être réorganisée pour répondre pleinement à son but. Trop souvent, l'inspecteur est absorbé par des fonctions purement administratives aux dépens des tâches pédagogiques. Tout ce qui n'est pas en connexion étroite avec ses responsabilités pédagogiques devra être confié à des services purement administratifs [...]. Aujourd'hui, l'inspecteur, faute de temps sans doute, est bien plus le juge que le guide des maîtres qu'il inspecte. Il manque ainsi à l'essentiel de sa fonction. [...]. Il faut que l'inspecteur devienne le conseiller permanent de ses administrés, qu'il répande parmi eux la connaissance des progrès que peut réaliser la pédagogie et qu'il soit capable de leur en montrer les applications. Pour être à la hauteur de cette mission, l'inspecteur ne devra pas s'en tenir à son expérience personnelle ni à une doctrine une fois pour toutes élaborée. En même temps qu'il exercera ses fonctions d'inspecteur, il restera en collaboration constante avec les centres de recherches pédagogiques » (voir Mialaret 1997).

Ambitieux programme encore bien peu appliqué plus de soixante ans plus tard. Dans le primaire, Cécile Avezard-Roger, Anne-France Chapuis et Évelyne Pecqueur étudient l'usage polymorphe des rapports de visite opérés par les formateurs lors de l'ancienne année de stage qui suit la réussite au concours. Outil d'évaluation qui entre en ligne de compte pour la titularisation finale, le rapport de visite doit également être un écrit formateur qui donne des pistes pour de possibles améliorations des pratiques au service d'une meilleure professionnalisation. Dans l'enseignement supérieur, cette réalité du conseil a souvent été mise en place (Bedin 2009 ; voir Pelletier 2009), en particulier par le Comité national d'évaluation apparu en 1984 (Cytermann 2009 ; voir Mérindol 2008). Les rapports du CNE n'avaient pas de conséquences directes sur l'allocation des moyens et sur la gestion publique de l'enseignement supérieur. L'enjeu du CNE était de « fournir aux acteurs professionnels une expertise dont ils puissent se saisir librement pour améliorer certaines activités, aussi bien au niveau des formations que celui des laboratoires ou des enseignements, tout en offrant aux pouvoirs publics un diagnostic – sous la forme de rapports annuels, du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur » (Garcia 2008, 53-54). L'AERES qui lui succède, avec la loi de programme du 18 avril 2006, se place dans une logique différente qui est bien davantage d'évaluation externe que d'autoévaluation aidée. En Suisse, Nicole Régé-Collet, Lacarno Suspi et Denis Berthiaume montrent comment, peu à peu, on est passé d'une évaluation des enseignements reçus par les étudiants, à un « processus d'approche qualité » qui concerne les enseignants avec une évaluation qui se veut formative et qui vise au développement professionnel par le conseil et l'accompagnement pédagogiques. « Entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle » (Hutmacher 2004), l'évaluation est un hydre de Lerne aux multiples visages. C'est aussi ce qui, souvent, fait qu'elle est mal perçue, l'enseignant ne sachant pas trop ce que vient observer en priorité l'évaluateur. Sous l'acte évaluatif, simple en apparence, se cachent ainsi des finalités multiples, souvent combinées mais parfois contradictoires. L'évaluation est ancillaire, sa plasticité lui permettant de se mettre au service de finalités variées ; elle est apte à tout en fonction de ce qu'on lui demande.

QUELLES SONT LES CONSÉQUENCES DE L'ÉVALUATION OPÉRÉE ?

Comme le relève Véronique Bedin (2009, 47), « évaluer revient ici à situer l'objet que l'on se propose d'évaluer sur une échelle dite « de valeur », ce qui conduit, par comparaison avec un référent, à mesurer des écarts à partir de l'analyse des effets, des résultats ou des produits de l'évaluation et à expliquer la différence constatée ». Une fois cette mesure opérée, la question majeure est celle de l'impact de cette évaluation sur la carrière et les pratiques de l'individu ou de l'institution. Claude Thélot insiste ainsi sur le faible réinvestissement qui, en France, marque ces évaluations. Une fois l'inspection passée, le rapport est rapidement décrypté puis rangé, sans que l'on ne mette en place de réelles remédiations ou que l'on encourage et diffuse les expérimentations réussies. La question est de nouveau celle des finalités premières de l'évaluation. S'agit-il de contrôler ou de faire progresser et de conseiller ? L'évaluation individuelle en France, dans le primaire et le secondaire, n'a pas d'incidences rapides et fondamentales sur les titulaires de leur poste, sauf cas exceptionnels et situations spécifiques. La note fixée entre dans une grille qui permet un avancement plus ou moins rapide, même si la multiplication des postes à profil a permis une souplesse plus forte à ce niveau. L'évaluation a, par contre, des incidences directes en début de carrière à la fois pour la réussite aux concours de recrutement et pour la titularisation, même si les « éliminations » lors de la première année d'enseignement en responsabilité sont finalement assez peu nombreuses. Dans de nombreux pays, l'évaluation a cependant des conséquences très directes sur les carrières. En Angleterre existe une échelle principale de rémunération et une échelle supérieure. Une très bonne évaluation permet de gravir un échelon. Il est aussi créé des postes de *senior teachers* appelés en Angleterre et au Pays de Galles, *Advanced skills teachers* et ces « bons enseignants » se voient accorder une sorte de décharge, devant alors consacrer 20 % de leur temps à aider leurs collègues y compris en dehors de leur établissement, leur salaire étant aussi revu à la hausse (Laderrière 2003, 127). Dans de nombreux États ou *County* des États-Unis, des primes salariales sont octroyées en cas de très bons résultats. Les établissements reçoivent également des sommes modulables selon leurs performances (Paquay 1999). Dans plusieurs Länder allemands, la promotion salariale automatique à l'ancienneté a été remplacée par des promotions aux échelons supérieurs qui dépendent de la qualité du travail évalué. En Angleterre, Régis Malet montre lui aussi l'impact fort de la nouvelle politique d'évaluation, avec rémunération au mérite dans une logique managériale, alors que s'affirme la compétition entre les établissements. C'est la même chose dans le monde anglo-saxon mais, comme le relève Dany Laveault, l'évaluation sommative, souvent associée à la sortie des études supérieures et à l'entrée dans la profession, et l'évaluation formative qui vise à améliorer les performances professionnelles de l'enseignant, ne sont pas entièrement étanches : « Lorsque les enseignants sont confrontés aux conséquences de l'évaluation sur leur carrière ou leur rémunération, la fonction formative est menacée ». Tout un système de récompenses ou de pénalités s'est mis en place qui a progressivement détruit l'échelle salariale unique à l'ancienneté. Des primes salariales, des promotions administratives, le choix comme *lead teachers* ou *head teachers*, qui, tout en continuant à faire

cours, passent une partie de leur temps à aider leurs collègues tout en les évaluant en sont quelques exemples.

Au final, il apparaît bien que l'évaluation des enseignants n'est pas une pratique nouvelle et que le souci de vérifier la « valeur » du maître est très ancienne. À ce niveau, il est beaucoup trop simple d'opposer un temps ancien marqué par une pratique de simple contrôle – idéologique ou des contenus – alors que les temps actuels seraient ceux de pratiques évaluatives plus complètes et plus formatives. Dès l'Ancien Régime, encore plus à partir du XIX^e siècle, la fonction de contrôle s'accompagne d'une évaluation qui se veut mesure des résultats et possible remédiation. L'évaluation n'apparaît pas non plus, sur la longue durée étudiée, comme une exigence illégitime. Parce que l'éducation a un coût, parce qu'elle contribue également à la formation de l'enfance et de la jeunesse et diffuse un certain nombre de valeurs, il semble tout à fait normal que le travail effectué par les enseignants soit, à un moment ou à un autre, évalué et que l'on mesure l'écart entre les objectifs fixés au départ et les réalisations obtenues. Ce contrôle évaluatif peut être opéré de manières multiples et par une pluralité d'acteurs, l'évaluation étant une sorte d'hydre de Lerne aux têtes multiples. Les experts de l'évaluation que sont les inspecteurs (inspecteurs généraux, IPR et IEN), mais aussi les supérieurs hiérarchiques que sont les chefs d'établissement, les inspecteurs d'académie ou les recteurs, sont des acteurs historiques de cette évaluation, mais ils ont été rejoints par de nombreux pairs, enseignants mandatés pour contribuer à l'évaluation de leurs collègues, cette tendance étant très nette dans les IUFM et dans l'enseignement supérieur. Dans le supérieur, l'évaluation constitue même « l'un des fondements de la validation du travail scientifique. Elle contribue à la clarification indispensable des règles de l'accession au métier de chercheur et de la promotion interne, et à leur moralisation, en réduisant la force des routines, des situations acquises et des rapports de force, notamment par leur publicisation. Enfin, l'évaluation répond aussi à la nécessité, plus générale de contrôler l'emploi des fonds publics, nécessité à laquelle la science, pas plus qu'aucun autre domaine, n'a à se soustraire³ ». Pour s'améliorer, il faut être évalué et se comparer, passer l'analyse de ses pratiques au crible de la critique. L'hydre de Lerne évaluatif se fait aussi caméléon, disposant d'une palette très large de modalités évaluatives à la fois dans leurs formes, leurs objets principaux et dans leurs temporalités, les différentes contributions présentes dans ce numéro de *Spirale* en donnant déjà un assez large aperçu. Cette « évaluation caméléon » dans ses formes est également une évolution ancillaire, dont la plasticité, l'élasticité adaptative sont remarquables mais finalement assez dangereuses potentiellement. La longue durée prise en considération dans notre étude, démontre que l'on peut finalement demander ce que l'on veut à l'évaluation des enseignants et que les procédures évaluatives – quelles qu'en soient les formes – peuvent servir à des finalités très contradictoires, positives comme très négatives. Au service du contrôle des esprits et de leur normalisation par l'exclusion des « fortes têtes » n'acceptant pas les idées dominantes du temps, au service d'un contrôle étroit des savoirs transmis, des programmes et

³ *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine* (2008) « La fièvre de l'évaluation » 55-4 bis « Présentation » (5).

des progressions, au service de la titularisation d'un jeune enseignant ou de la formation professionnelle continuée des autres par l'importance du conseil, l'évaluation peut également être un outil de régulation des carrières comme elle peut se mettre au service des intérêts d'abord financiers des ministères ou des institutions dans une gestion uniquement préoccupée par les résultats et la mesure du retour sur investissement opérée. C'est ce qui fait à la fois sa force et ses limites. Comme le signale Dany Laveault dans ce numéro, « l'évaluation des enseignants comporte un risque, certes, mais ne pas évaluer les enseignants constitue un risque bien plus grand pour l'avenir de la profession et des élèves dont elle a la charge ». Cette évaluation des enseignants est certes indispensable mais doit être plurielle et encadrée. Il ne faut pas ici oublier que l'École, dans son sens le plus large, n'est pas une entreprise (Laval 2010), ou si l'on préfère qu'elle n'est pas qu'une entreprise, et qu'elle ne peut être réduite à des flux, à un public cible d'usagers, de clients et de salariés soumis à la pression de résultats sans cesse évalués dans une logique de plus en plus concurrentielle entre établissements. Le propre de l'enseignant est d'être un professionnel de l'humain, de l'humanisation raisonnée et développée des êtres qu'il instruit et éduque. Il faut, dès lors, laisser du temps au temps et accepter, bien souvent, dans le travail au quotidien avec des élèves de chair et d'os, les chemins de traverse et les détours pédagogiques alors que la logique comptable préfère la ligne droite et les élèves théoriques. À ce niveau, les enseignants sont des éducateurs pourvus de nombreuses ressources bien plus que des « ressources humaines » à évaluer en permanence...

Jean-François CONDETTE

Université d'Artois (IUFM)

Laboratoire CREHS (EA 4027)

Bibliographie

- Attali A. & Bressoux P. (2002) *L'évaluation des pratiques enseignantes dans les premier et second degrés*. Paris, Rapport n° 7 du Haut Comité à l'évaluation.
- Aubegny J. & Clavier L. (dir.) (2004) *L'évaluation en IUFM*. Paris : L'Harmattan.
- Aubegny J. & Clavier L. (dir.) (2006) *L'évaluation. Entre permanence et changement*. Paris : L'Harmattan.
- Audigier F. (2004) « L'évaluation des enseignants entre le respect des programmes et la complexité professionnelle ? » – in : L. Paquay (dir.) *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux* (259-274). Paris : L'Harmattan.
- Baillat G., de Kételé J.-M. Paquay L. & Thélot Cl. (dir.) (2008) *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Bedin V. (2009) « La place du conseil dans l'évaluation : le cas de l'enseignement supérieur » – in : V. Bedin (dir.) *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller ?* (29-63). Rennes : PUR.

- Bouvier A. & Duval Ph. (2008) « Introduction : l'école entre évaluation et contrôle » – *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres* 48.
- Caplat G. (1997) *L'inspection générale de l'instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique (1914-1939)*, Paris : CNRS-INRP.
- Caplat G. (dir.), Havelange I., Huguet F. & Lebedeff B. (1986) *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique : dictionnaire biographique (1802-1914)*. Paris : CNRS-INRP.
- Clavier L. (2006) « L'évaluation : entre imaginaire et rationalité » – in : J. Aubegnny et L. Clavier (dir.) *L'évaluation. Entre permanence et changement* (87-127). Paris : L'Harmattan.
- Condet J.-F. (2006) *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940 : tome I : La formation d'une élite administrative au service de l'Instruction publique ; Tome II : Dictionnaire biographique ; tome III : Le Recteur d'académie, l'École, la Nation (1808-1940)*. Lyon : INRP.
- Condet J.-F. (2009a) *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940 : tome III : Le recteur d'académie, l'École, la nation (1808-1940), Entre initiatives locales et politiques éducatives nationales*. Lyon : INRP.
- Condet J.-F. (dir.) (2009b) *Le recteur d'académie. Deux siècles d'engagements pour l'École*. Rennes : PUR.
- Condet J.-F. (dir.) (2010) *Éducation, religion, laïcité (XIX^e – XX^e s). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*. Villeneuve d'Ascq : Lille III-CEGES.
- Condet J.-F. (2012) *Le coût des études (XVI^e-XX^e siècles). Modalités, acteurs, implications*. Rennes : PUR.
- Cytermann J.-R. (2009) « L'évolution de la fonction de conseil dans les instances françaises d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche » – in : V. Bedin (dir) *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller ?* (127-140). Rennes : PUR.
- de Kérelé J.-M. (2010a) « Faces visibles et cachées des classements internationaux : une tentative de modélisation des tensions dans l'enseignement obligatoire » – *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres* 54 (39-49).
- de Kérelé J.-M. (2010b) « Faces visibles et cachées des classements internationaux : une tentative de modélisation des tensions dans le supérieur » – *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres* 54 (93-104).
- Effroy J. (1985) *L'inspecteur d'académie en résidence départementale. Hier, aujourd'hui, demain*. Paris, thèse de doctorat, Université de Paris XIII
- Fave-Bonnet M.-F. (dir.) (2010) *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Ferrier J. (1997) *Les inspecteurs des écoles primaires (1835-1995)*. Paris : L'Harmattan (2 vol.).
- Garcia S. (2008) « L'évaluation des enseignements : une révolution invisible » – *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine* 55-4 bis.
- Gingras Y. (2008) « Du mauvais usage de faux indicateurs » – *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine* 54-4 bis.

- Hutmacher W. (2004) « L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle » – in : L. Paquay (dir.) *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux* (59-86). Paris : L'Harmattan.
- Laderrière P. (2004) « L'évaluation des enseignants dans les pays industrialisés : tendances actuelles » – in : L. Paquay (dir.) *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux* (123-142). Paris : L'Harmattan.
- Laval Ch. (2010-rééd.) *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- Lerch D. & Pétreault G. (dir.) *L'inspecteur d'académie, deux siècles au service de l'éducation*. Paris : SCÉREN.
- Lessard Cl. & Meirieu Ph. (2008) *L'obligation des résultats en éducation. Évolution, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Lussault M. (2010) « Palmarès et classements : la formation et la recherche sous tension » – *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres* 54 (29-38).
- Mérindol J.-Y. (2008) « Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises ? » – *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine* 55-4 bis (7-27).
- Michaut Ch. (2009) « L'évaluation par les étudiants de la qualité des formations universitaires : validité, limites et conseil pour le pilotage des formations et des établissements » – in : V. Bedin (dir.) *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* (175-190). Rennes : PUR.
- Mœglin P. (2010) *Les industries éducatives*. Paris : PUF.
- Mons N. (2008) « Autonomie et contrôle du travail enseignant : une enquête dans les pays européens » – *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres* 48 (109-117).
- Mons N. (2008) « Autonomie et contrôle du travail enseignant : une enquête dans les pays européens » – *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres* 48.
- Monteil J.-M. (1999) *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants, rapport remis à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la Technologie*. Paris : La Documentation Française.
- Paquay L. (dir.) (2004) *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Paquay L. (1999) « Quelles évaluations des enseignants ? Tendances Nord-américaines » – *Recherches et Formation* 30 (165-182).
- Paquay L. (2004) « L'évaluation des enseignants et de leur enseignement : pratiques diverses, questions multiples » – in : L. Paquay (dir.) *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux* (14-15). Paris : L'Harmattan.
- Pelletier G. (2009) « L'évaluation-conseil en milieu universitaire. Une analyse de pratiques internationales » – in : V. Bedin (dir.) *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller ?* (99-113). Rennes : PUR.
- Pons X. (2010) « Qu'apprend-on vraiment de Pisa ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale dans trois pays européens (2001-2008) » – *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres* 54 (51-59).

- Rioux J. P. (dir.) (2002) *Deux cents ans d'inspection générale*. Paris : Fayard.
- Rocquet J.-P. (2005) *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville M. & Coggi C. (dir) (2009) *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Sénore D. (2000) *Pour une éthique de l'inspection*. Paris : ESF.
- Thélot Cl. (2008) « La principale faiblesse de l'évaluation et du contrôle de l'école en France » – *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 48.
- Thibert R. (2011) « Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement ? » – *Veille et analyses* 67. IFÉ.
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=actu&dossier=&lang=fr>
- Wouters P. (2006) « Aux origines de la scientométrie. La naissance du Science Citation Index » – *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 164 (11-22).