

## L'accompagnement : pour une nouvelle culture professionnelle de l'évaluation des enseignants

La réforme de l'évaluation des enseignants ouvre les perspectives de l'accompagnement. Le SNPI-FSU a fait le choix de défendre sa mise en œuvre parce que ses principes nous paraissent davantage capables de contribuer à développer les compétences professionnelles des enseignants et donc à améliorer qualitativement le service public d'éducation. Mais il ne suffira pas de changer l'étiquette pour que s'engagent les changements de culture professionnelle que suppose l'accompagnement tant chez les enseignants que chez les inspecteurs.

### Un constat général d'insatisfaction

L'enquête dite TALIS (Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage, OCDE, 2013) le dit avec clarté : les enseignants perçoivent leur évaluation bien davantage comme une procédure administrative que comme un élément d'amélioration de leur pratique professionnelle. Le constat concerne tous les pays de l'OCDE mais les enseignants français le disent davantage encore que les autres.

Les enquêtes faites sur l'évaluation des enseignants, à la demande des organisations syndicales, ont le même trait commun, celui de l'expression d'une insatisfaction. Ainsi dans l'enquête SNUIPP-Harris 2016, si les enseignants affirment majoritairement l'utilité de l'inspection, si la moitié d'entre eux considère l'inspection comme ayant constitué un moment constructif, ils aspirent très fortement à un changement (87%).

Mais ce ne sont pas seulement les enquêtes d'opinion auprès des enseignants qui soulignent l'insatisfaction des personnels : la quasi-totalité des rapports institutionnels, des enquêtes internationales et des études universitaires en font état. Le dernier rapport de l'IGEN sur la question (2013-035, avril 2013) évoque un « *dualisme entre la reconnaissance de l'expertise de l'inspecteur, nécessaire observateur de l'acte d'enseignement, et l'insatisfaction suscitée par le processus d'évaluation des enseignants* ». Le récent rapport des inspections générales sur les inspecteurs du second degré (2016-070, octobre 2016) fait le même constat de l'attente d'une autre forme d'évaluation.

On pourrait considérer que l'insatisfaction enseignante ne peut constituer, en soi, un motif suffisant pour défendre la nécessité d'un changement. Les enjeux fondamentaux de l'évaluation sont ceux de l'amélioration des pratiques professionnelles et du développement de la capacité du service public à démocratiser la réussite scolaire et d'aucuns de défendre que, si ces effets étaient atteints, les conséquences du système actuel sur les enseignants pourraient être relativisées.

Mais le constat est aussi celui d'une efficacité très relative de l'évaluation actuelle. Les rapports institutionnels comme les études universitaires constatent que le système actuel d'évaluation est loin de garantir ses effets qualitatifs. Et si leurs analyses divergent parfois, si les perspectives qu'ils préconisent pour faire évoluer cette situation sont loin d'être toujours guidées par les mêmes visions, ils constatent néanmoins la difficulté du système actuel à améliorer la qualité du service public. L'évaluation qui est devenue, dans les discours institutionnels, le levier essentiel de cette amélioration qualitative peine en définitive à y réussir.

Dans de telles conditions, au constat d'une forte demande d'évolution par les enseignants comme à celui d'une difficulté majeure à améliorer le service public, comment pourrions-nous défendre le statu quo?

### Comprendre cette insatisfaction

De multiples interventions dans des stages de formation syndicales auprès d'enseignants du premier ou du second degré donnent l'occasion d'entendre l'expression des enseignants sur le sujet. Écartons certaines situations singulières, très conflictuelles, dont la responsabilité peut tantôt s'inscrire dans l'attitude de l'enseignant, tantôt dans celle de l'inspecteur mais bien plus souvent encore dans la complexité de la situation et les paradoxes de la relation humaine. Hors de ces situations particulières, des éléments caractérisent de façon majeure et récurrente le discours des enseignants.

Tout d'abord, les enseignants font état du stress produit par la situation d'inspection. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est d'entendre ces enseignants exprimer comment, alors qu'ils sont rationnellement capables de relativiser les enjeux de l'inspection et disposent de certitudes sur la qualité de leurs pratiques professionnelles, ils se laissent parfois envahir par des inquiétudes qui n'ont objectivement pas de fondement. Cette crainte de l'inspection préexiste à sa réalité objective et interfère sur son déroulement. Sincèrement persuadés de leurs intentions d'aide, les inspecteurs présumant qu'elles s'imposeront à la grille de lecture enseignante de nos propos et de nos interventions. Nous oublions que bien des représentations vont y faire obstacle.

Une enseignante avait très clairement exprimé, lors d'un stage syndical, ce conflit intellectuel qui la partageait entre la reconnaissance objective de la pertinence des propos qui lui étaient adressés et l'impossibilité de les accepter sans les percevoir comme un jugement peu enclin à l'aide. Mais les enseignants disent que de tels malentendus se dissipent s'ils ont l'opportunité d'un autre temps d'échanges et de travail avec

l'inspecteur que celui de l'inspection. On peut supposer que l'accompagnement permettra de lever bien des malentendus de l'inspection actuelle.

Certaines pratiques d'inspection peuvent, en soi, générer l'insatisfaction, voire même le rejet. Les enseignants en témoignent. Le SNPI-FSU en est suffisamment conscient pour avoir défini, par la charte de l'inspection, les attentions éthiques nécessaires. Et il l'a fait sans mâcher ses mots ! Mais, il ne pourrait être recevable que, du fait de pratiques insatisfaisantes et parfois inacceptables mais circonscrites, l'analyse des difficultés actuelles se centre sur une problématique relationnelle. C'est pourquoi nous interrogeons avec scepticisme les perspectives d'une inspection « bienveillante », non pas que la qualité relationnelle ne soit pas nécessaire et essentielle, mais qu'à vouloir focaliser sur la question relationnelle, on laisserait la place aux fantasmes d'une qualité professionnelle de l'inspection ancrée dans les qualités de sympathie de l'inspecteur.

Or l'essentiel est ailleurs. Redisons-le, pour lever toute ambiguïté : l'exercice professionnel de l'inspecteur doit s'inscrire dans le respect des personnels et de leurs droits, dans la reconnaissance de leur travail et dans une volonté davantage guidée par l'aide que par le jugement péremptoire. Mais, la qualité relationnelle ne peut y suffire. Pas plus qu'elle ne suffirait à un enseignant pour garantir la qualité et les effets de ses enseignements.

Le problème essentiel est celui de l'incohérence de la demande institutionnelle en matière d'évaluation. La circulaire du décembre 2015 sur les missions des inspecteurs pose avec clarté ce que doit être le travail essentiel de l'inspecteur : l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement par le renforcement de la professionnalisation des personnels d'enseignement. L'institution n'en a pas tiré les véritables conséquences pour prioriser le travail des inspecteurs sur cette finalité. Les charges croissantes de nos fonctions comme les sollicitations institutionnelles multiples et non hiérarchisées réduisent le temps que nous pouvons consacrer à l'évaluation et aux actions d'aide qu'elle nécessite. Les inspections générales (rapport 2016-070) en font le constat : « *Les inspecteurs sont confrontés à une superposition de tâches à accomplir avec des priorités mais une absence de hiérarchisation des autres missions, ce qui les conduit à faire eux-mêmes des choix, en particulier sur le nombre d'inspections individuelles qui devient une forme de variable d'ajustement dans leur agenda.* »

Comment dans de telles conditions pourrions-nous réunir l'ensemble des conditions nécessaires pour mettre en œuvre une évaluation à la hauteur des enjeux?

S'engager dans l'accompagnement, c'est vouloir construire avec les enseignants et les équipes une relation de proximité. Mais la condition première en sera clairement que la priorisa-

tion des tâches le permette. Nous devons revendiquer que notre travail puisse correspondre avec ce que la circulaire sur les missions considère comme le cœur de nos missions: « *l'accompagnement individuel et collectif d'une part, le pilotage pédagogique d'autre part, constituent désormais le cœur de la mission des personnels d'inspection* ».

L'évaluation connectée à l'avancement, dans ses perspectives discriminantes, celle de la sélection de ceux qui progresseront plus vite du fait d'une bonne note ou désormais d'un bon rendez-vous de carrière, est tenue à la reconnaissance du mérite. Toute la question reste de savoir si cela ne constitue pas un handicap majeur à sa perspective formative.

Nous sommes souvent sur une confusion fâcheuse : la demande de reconnaissance du travail enseignant se réduit à l'expression de félicitations ou de reconnaissance institutionnelle de la valeur professionnelle. Mais ce n'est pas cela qui est revendiqué par la demande de reconnaissance du travail enseignant. Reconnaître le travail enseignant, c'est centrer l'évaluation sur l'analyse de l'activité professionnelle réelle en prenant en compte toutes ses qualités, toutes ses difficultés et tous ses paradoxes. L'évaluation doit se départir d'une tendance normative qui voudrait opposer au travail réel de l'enseignant un modèle idéal auquel on suppose des effets positifs qui restent hypothétiques. Là encore, l'expression des enseignants lors des stages syndicaux est particulièrement révélatrice : de manière générale, ils ne doutent pas de la qualité d'expertise des inspecteurs mais revendiquent qu'elle renonce à la préconisation idéale pour se mettre au service de l'analyse de leur propre travail pour en comprendre les intentions, les perspectives et pour en constater les réussites ou les limites. C'est ce que le SNPI exprime dans sa charte en défendant la nécessité de l'échange et du partage d'expertise. Or, la pression à laquelle sont soumis les inspecteurs ne permet pas qu'ils puissent disposer du temps nécessaire à ce travail par l'établissement de relations régulières avec les enseignants et les équipes.

L'accompagnement offre une opportunité nouvelle, celle de déconnecter l'évaluation et l'aide de toute incidence sur la progression de carrière, désormais circonscrite au « rendez-vous de carrière ». La reconnaissance du travail enseignant, son analyse critique et réflexive peut désormais constituer un vecteur de la progression des compétences professionnelles, sans que viennent interférer les considérations qui obligent à distinguer la valeur professionnelle de quelques enseignants dans des finalités de gestion de flux de progression de carrière.

Il faudra que cette disjonction de l'accompagnement et de l'avancement ne puisse être mise en doute par les enseignants. Si l'accompagnement doit donner lieu à des écrits,

leurs finalités ne pourront être confondues avec ce qu'étaient celles du rapport d'inspection.

Les enseignants sont parfois critiques quant aux aides qui leur sont apportées pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Ne nous méprenons pas, ce n'est pas la qualité de la réponse faite qui est mise en doute. Les enseignants reconnaissent généralement qu'elle s'appuie sur une expertise capable de pertinence. Mais l'inspecteur ne dispose ni du temps nécessaire, ni des marges de manœuvre suffisantes pour que cette réponse puisse être l'occasion d'une analyse et d'une réflexion formatrice. Elle tente de résoudre un problème en surface, là où les inspecteurs devraient pouvoir accompagner patiemment une analyse et l'élaboration de réponses.

C'est particulièrement vrai pour les problèmes liés aux difficultés d'apprentissage ou à la gestion de la classe qui nécessiteraient des moyens de formation qui sont désormais réduits à la portion congrue. Ceux dont une expérience suffisamment longue du métier a permis de connaître la période où nous disposions de moyens de formation notamment sous la forme de stages massés ou filés, savent les perspectives que ces derniers offraient. Ils n'existent plus.

C'est pourquoi nous devons exiger que la mise en œuvre de l'accompagnement soit liée avec une véritable ambition de formation continue. Elle demande des moyens qui aujourd'hui se réduisent à l'énoncé d'une intention ministérielle incapable de se traduire effectivement sur le terrain par des moyens suffisants. Or, sur cette question, la réponse des enseignants est unanime : ils sont convaincus de la nécessité de la formation dans la construction continue de leurs compétences professionnelles.

Personne ne peut relativiser les choix didactiques et pédagogiques au point de les considérer comme tous équivalents dans leur capacité à permettre la transmission et la construction des savoirs. Mais, pour autant, il ne peut être question de modéliser. La charte du SNPI-FSU rappelle la nécessité de pratiquer l'analyse dialectique comme modalité d'approche des situations professionnelles.

Dans les discours enseignants, c'est un élément récurrent. Les enseignants veulent être aidés à l'analyse de leurs choix, y compris dans une dimension critique, mais n'acceptent pas de devoir y substituer des constructions externes. La légitimité de cette demande s'inscrit dans la nature même de l'acte professionnel d'enseignement : il ne peut avoir de pertinence que s'il résulte de la conception pédagogique et didactique des objets d'enseignement par l'enseignant. Elle seule garantit la cohérence de leur mise en œuvre. La reproduction d'un modèle, si perspicace soit-il, est toujours décevante dans ses effets car, faute d'une réelle appropriation, elle ne conduit

qu'à imiter des éléments superficiels. L'accompagnement doit permettre d'échapper à cette tentation modélisante parfois contrainte par la nature ponctuelle et épisodique de l'inspection. Mais cela nécessitera que l'institution ait la patience requise par la construction en profondeur des compétences professionnelles. Il faudra qu'elle fasse le choix de renoncer à l'injonction de « *bonnes pratiques* ». Paradoxalement, le ministère, alors qu'il ne cesse de prôner la confiance et l'autonomie pédagogique des équipes enseignantes, continue à vouloir confondre la définition d'une politique éducative avec la préconisation de méthodes particulières. L'accompagnement, pour que les enseignants puissent véritablement s'engager, nécessite que nous y renoncions.

L'évaluation des enseignants comporte une dimension nécessaire de contrôle. Mais elle doit rester circonscrite à la contrainte réglementaire. Il est légitime et nécessaire que soient exigés le respect des programmes, des horaires d'enseignement ou des obligations de service, ... Mais nous devons convenir que ce domaine d'intervention nécessaire est marginal. S'il justifie une autorité hiérarchique de l'inspecteur dans l'application de la réglementation, il ne constitue pas l'essentiel de son travail et loin de là. En mettant l'accompagnement au centre de nos actions, nous contribuerons à rendre plus lisible ce qui fait le sens premier de notre action professionnelle.

### Quel accompagnement?

Si nous voulons que l'accompagnement puisse structurer notre travail de pilotage pédagogique et construire des relations avec les enseignants centrées sur l'amélioration qualitative du service public, il faut que nous soyons conscients des conditions qui seront nécessaires à sa mise en œuvre. La plus essentielle sera de rompre avec une conception descendante pour accepter que les dispositifs d'accompagnement soient construits avec les enseignants tant sur le plan de leurs finalités que sur celui de leurs modalités. Cela suppose que la souplesse prévue par le cadrage national ne se voit pas restreinte par des protocoles académiques ou départementaux. Cela suppose aussi que nous prenions le temps nécessaire pour que les enjeux de l'accompagnement engagé soient explicites pour tous.

Persuadés de l'enjeu d'une mutation des cultures professionnelles de l'évaluation, nous devons maintenant en construire les principes et les modalités. Une enquête est en cours auprès de nos adhérents, certains ont déjà contribué à nous transmettre leurs expériences en la matière. C'est grâce à ces contributions que nous tenterons dans le prochain numéro de construire une conception collective de l'accompagnement et que nous la porterons auprès du ministère et des académies.