

humain comme on étudie les grenouilles dans un laboratoire, et celui qui étudie passe par l'analyse de lui-même. F. Hatchuel s'inscrit dans cette prise en compte du registre transférentiel du chercheur.

Ainsi, au fil des pages de ce petit ouvrage, le lecteur est transporté d'un « nous » généralisant « que pensons-nous, ressentons-nous, vivons-nous lorsque nous savons quelque chose, croyons savoir ou ne pas savoir... ? » (p. 14) vers un « je » qui fait retour sur l'écriture de l'ouvrage et sur l'attente d'un « je » qui s'inquiète : « Je le savais bien d'ailleurs puisque chacune de ces injonctions me paralysait et qu'il me fallait encore plus de temps pour m'en dégager ! » (p. 144), et qui trouverait peut-être une place dans un questionnement... qui se voulait général à cet endroit : « Qu'ai-je décidé d'apprendre ? Que me demande-t-on d'apprendre ?... Qu'est-ce que je tente d'enseigner à autrui et avec quels objectifs par rapport à l'autre et à moi-même ? » (p. 32).

Ainsi se tisse l'intérêt du questionnement pour le scripteur, et le lecteur, le chercheur, l'élève ou l'enseignant...

Anne-Marie JOVENET
Université Lille III, laboratoire Théodile

Jean-Pol ROCQUET (2005). *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*, Paris : L'Harmattan, 230 p.

154

La mission première des inspecteurs est d'inspecter : aller voir et rapporter ce qu'ils ont vu, par écrit, à qui de droit. Voir quoi ? Le décret de juillet 1990 emboîte trois niveaux d'évaluation : « Ils évaluent [...] le travail individuel et le travail en équipe des personnels », et ce faisant « concourent à l'évaluation de l'enseignement des disciplines » et à celle « des procédures et des résultats de la politique éducative ». C'est bien là que le bât blesse, pour J.-P. Rocquet : entre ces trois visées évaluatives, il n'y a pas de continuité, il peut même y avoir contradiction. Pour lui, l'évaluation est un contrôle qui n'ose plus dire son nom, instrumentalisé en « procédure de pilotage » par les résultats, sans égard pour les processus dynamiques et singuliers du travail professionnel. L'inspection est en crise (ce dont témoigne la grève des IEN en 2004-2005), parce que l'évaluation est en crise, « rejetée, crainte, détournée » par ceux-là même qu'elle asservit quand elle croit les servir.

Pour élucider les éléments de cette crise (qui touche l'évaluation, le pilotage et la formation), J.-P. Rocquet commence toujours par mettre en récit quelques expériences de terrain. Ayant ainsi ancré son argumentation critique, il conduit une « analyse de pratiques » centrée sur l'inspection autant que sur l'enseignement, et profile des solu-

tions pragmatiques pour un bon usage de l'évaluation, qui puissent rendre « palpable » la séparation entre le contrôle (contrôle de conformité, qui fait l'objet du rapport) et d'autres fonctions plus essentielles (reconnaissance professionnelle des personnes, animation pédagogique des équipes, médiation dans les conflits), qui font l'intérêt et la valeur du « métier » d'inspecteur. Ce sont celles qui demandent du temps, temps que ne cessent de rogner les nouvelles tâches imposées par voie hiérarchique.

Dans la situation classique (observation en classe suivie d'un entretien), les questions, les suggestions, les critiques de l'inspecteur conduisent l'instituteur à élaborer un discours d'auto-justification défensive. Deux récits servent à montrer les impasses de ce face-à-face. J.-P. Rocquet, pour sa part, s'entretient longuement (une heure trente au moins) avec l'inspecté avant d'aller « voir ». Façon de donner la parole aux acteurs, de connaître leurs choix éducatifs, leurs priorités pédagogiques ; façon d'instaurer la confiance en précisant le cadre de l'inspection et ses finalités : « Développer la compétence des enseignants par l'analyse réflexive sur la valeur du métier » (p. 14). Les valeurs investies dans le travail sont en effet l'assise des identités professionnelles et de l'estime de soi. Celui qui dit ses valeurs et ses choix est conduit à mettre en relation ses façons de dire et ses façons de faire. L'inspecteur ne peut porter de jugement à ce stade : il n'a encore rien vu. C'est plus tard qu'il verra comment se réalisent ou non les visées exprimées dans l'entretien. Ce qui le conduit à dénier à l'évaluation toute fonction d'objectivation neutralisée : « L'évaluation est un lieu de construction verbale du sens de l'activité professionnelle », elle n'est pas « l'épreuve de la réalité » mais « une mise en mots du désir » (p. 24). Bref, qu'elle prenne pour support des récits d'expérience, des observations de classe, mais aussi des indicateurs statistiques (les résultats d'une classe aux « évaluations CE2-6^e »), cette inspection-évaluation est « une herméneutique » (p. 29) qui aide « à rendre explicites les impliqués des actes professionnels ». Conclusion (iconoclaste par rapport à la vulgate en cours) : l'inspection ne peut pas/ne doit pas faire partie des « métiers de direction qui guident leur action en fonction des indicateurs de tableau de bord, qui visent des objectifs et veulent contrôler leur réussite et leur efficacité ».

Cela permet de préciser les fonctions des indicateurs de pilotage : « Pour les établissements, une inspection académique, un rectorat, un ministère, cette opération est nécessaire » (p. 42). Mais l'inspecteur ne peut être réduit au sous-pilotage, sauf à perdre sa fonction de médiateur « entre l'organisation et les praticiens, entre le légitime et le légal, entre les modes de management, administratif et participatif » (p. 43), sauf à perdre ce qui donne sens à son métier. D'où la résistance collective (passive plus souvent qu'active) aux multiples sollicitations ou injonctions de la hiérarchie pour des enquêtes, commissions, missions, réunions (sur le sport, l'intégration, les langues vivantes, les classes nature, les ZEP, les constructions scolaires, les

évaluations, etc.). D'où le malaise dans la formation initiale à l'ESEN, lorsque les collègues gavés d'informations, se plaignent qu'on ne leur apprend ni à inspecter ni à « évaluer ». « À entendre les exaspérations des collègues en formation, l'expression de leur ennui, de leur résistance, on retrouve les accents des professeurs d'école en seconde année d'IUFM », écrit l'auteur qui a été formateur à l'IUFM de Reims (p. 47).

Dans une seconde partie, le livre cherche à mettre à plat et décrire « l'évaluation dans toutes ses dimensions ». Première dimension, le contrôle. Il pose surtout problème en cas d'insuffisance notoire, dont on connaît les signaux de détresse : congés fréquents, mauvaises relations aux enfants, notation très basse, isolement, anxiété. L'inspecteur peut constater l'écart à la norme prescrite, mais comment faire retrouver « le cours normal des choses » ? Pour que l'inspection serve, il faut négocier des objectifs raisonnables auxquels parvenir de façon progressive mais constatable (ce qui implique un « entretien d'évaluation » où l'instituteur en difficulté peut dire, lui aussi, ses choix et ses valeurs, avec en sus, la date fixée pour une autre inspection). Le contrôle, que J.-P. Rocquet a d'abord opposé à l'évaluation « théoriquement », se trouve donc inclus « pratiquement » dans l'évaluation dont il est une phase (puisqu'une inspection-contrôle ne peut rien régler par statut : un inspecteur ne licencie pas pour « insuffisance professionnelle »). Pour aider celui qu'il inspecte à conclure avec lui ce « pacte moral », non prévu par les textes, l'inspecteur doit pratiquer une écoute empathique active qui ne découle pas d'une simple bienveillance mais d'une véritable formation. L'auteur se réfère aux travaux déjà classiques de Rogers, Ardoino, Berger, Hameline, de Peretti, Perrenoud, enrichis de dispositifs nouveaux (comme le GEASE) et éclairés par les réflexions de M. Vial ou de G. Le Boterf sur l'évaluation. C'est la même écoute qui permettra à l'inspecteur d'assumer très concrètement les fonctions d'animation, médiation, intégration des conflits, accompagnement des praticiens, en particulier des débutants.

Au fil des études de cas, on passe de la pratique ordinaire du métier aux mutations en cours, situées dans un espace contemporain plus large : « La culture du premier degré s'efface et avec elle, ses valeurs, sans qu'elle soit pour autant remplacée par autre chose qu'un ressenti de violence » (p. 190). De là tous ces conflits, qui ne peuvent se régler sans recourir à l'inspecteur (délation, refus de travail, insultes, coups, affrontements physiques avec les parents ou entre collègues). J.-P. Rocquet y voit autant de décompensations professionnelles, démultipliées depuis la crise du printemps 2003. En 2003-2004, il a ainsi eu à « intégrer » 45 conflits, qui ont « coûté » 23 réunions, 72 entretiens, 36 écrits, soit « 300 heures de temps de travail » (p. 190). Cette situation de tension ne concerne pas que l'école, mais toutes les entreprises soumises aux impératifs de performance, comme en témoignent les analyses de C. Dejours sur la souffrance au travail. La fonction de médiation devient ainsi essentielle, alors qu'elle est « peu familière aux agents de l'institution ». Figure de la

loi, l'inspecteur doit aussi être une figure de la médiation, tout comme il est instance de contrôle et en même temps d'évaluation, ce qui est plus facile à dire qu'à faire et encore moins facile à « penser ».

Première conclusion : à suivre l'auteur, il n'y a pas de critères d'évaluation, mais seulement des critères de contrôle, qui est une opération transparente, publique, visant à repérer la conformité ou l'écart aux normes. En revanche, l'évaluation s'effectue toujours « dans l'opacité », puisqu'elle vise à élucider l'implicite de pratiques singulières qui évolueront d'autant mieux qu'elle garde un caractère privé, fondé sur la confiance et la discrétion (comme dans une consultation). Elle commence quand le contrôle cesse.

Deuxième conclusion, en forme de question : la position de J.-P. Rocquet a-t-elle quelque chance de se diffuser dans l'école, en particulier dans le corps des inspecteurs ? S'agissant du lexique, la cause semble perdue d'avance car l'usage actuel du mot « évaluation » est si fortement installé pour des opérations locales, nationales et internationales de tests ou d'examen (PISA, PIRLS, etc.), qu'on doute du retour au mot « contrôle » pour les désigner : à l'école, pas plus qu'ailleurs, on n'appelle un chat un chat. C'est plutôt pour les « autres dimensions » de cette « évaluation formative » (l'expression n'est jamais employée), qui tient autant de la consultation que du conseil, qu'il faudrait trouver un autre mot faisant écho dans la langue commune. Mais plus important que les façons de dire, les façons de faire : la pratique d'évaluation préconisée est-elle à la portée de tous les inspecteurs (ou formateurs) dans la conduite ordinaire de leur métier ? Et si la possibilité d'une formation en ce sens leur était offerte, la souhaiteraient-ils ? De nombreux inspecteurs se reconnaîtront sans doute dans les valeurs et priorités qui fondent l'identité professionnelle de J.-P. Rocquet. Abandonneront-ils pour autant l'inspection classique ? La barre (éthique et technique) de l'investissement exigé par un tel choix est placée si haut, que le métier semble réservé à des « professionnels surinvestis » (cette nouvelle figure de militants dont parle M. Kherroubi). De la même façon que la secondarisation du primaire est une perte déplorée et finalement consentie (elle a aussi des avantages, même s'ils sont publiquement inavouables), la déstructuration actuelle du métier d'inspecteur en rend l'exercice très inconfortable, mais elle n'a pas que des inconvénients. C'est bien sûr ce qui rend finalement acceptable cette « servitude volontaire », méditée par d'autres en d'autres temps, qu'il serait sans doute urgent de réfléchir.

Anne-Marie CHARTIER
INRP, Mission Formation