

**PUREN 1998d.** « L'inspection en question : pour un débat sur l'évaluation des enseignants de langues ». *Les Langues modernes* n° 3/1998, pp. 30-41. Paris : APLV.

## **L'INSPECTION EN QUESTION : POUR UN DÉBAT SUR L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUES**

### *Avertissement*

Il est de (bonne) règle, aux *Langues modernes*, que les auteurs d'articles n'engagent qu'eux-mêmes. Cela vaut pour le présent article, et par conséquent, même s'il se trouve que je suis actuellement Président de l'APLV, les idées défendues ici le seront à titre strictement *personnel*.

*Personnel* ne veut pas dire *subjectif* : j'ai été enseignant et directeur de collection de manuels de langue, je suis chercheur en didactique et formateur d'enseignants de langues, en particulier en espagnol et/ou en français langues étrangères, et ces quelques expériences croisées m'ont aussi fait croiser bien d'autres expériences. *Personnel* veut encore moins dire *irresponsable* : l'irresponsabilité commence précisément lorsqu'une confusion entre la personne et la fonction laisse la subjectivité individuelle affecter la responsabilité institutionnelle. *Personnel*, ici, veut dire par contre *libre*, et j'ai bien l'intention de dire, maintenant comme par le passé, ce que je pense en conscience. Non parce que je serais persuadé d'avoir pour moi la raison et la vérité, mais au contraire parce qu'il s'agit là de l'une des conditions d'un débat démocratique efficace. À l'heure où les responsables politiques rappellent au système scolaire sa tâche fondamentale d'éducation à la citoyenneté et où elles consultent les élèves sur les contenus et méthodes de l'enseignement, il serait inconséquent de leur part de ne pas considérer les enseignants, en tant que citoyens libres et responsables, comme des partenaires à part entière d'un débat, qui s'avère urgent et nécessaire, sur les contenus et méthodes de leur évaluation professionnelle. C'est à ce débat que je voudrais apporter ici ma contribution individuelle, en présentant successivement l'héritage historique de l'inspection des langues dans notre pays, les évolutions institutionnelles en cours, et les conclusions que l'on peut en tirer.

Je remercie tous les collègues étrangers – enseignants, inspecteurs, proviseurs ou formateurs – qui ont bien voulu remplir le questionnaire que je leur avais expédié sur l'inspection dans leurs pays respectifs (R. Stemberg et Martine Étienne pour la Belgique, Helia Ciampi Polledri et Paola Bertocchini pour l'Italie, Carmo Clímaco pour le Portugal), ou qui m'ont fait parvenir des documents sur le même sujet (Joaquín Diaz Corralejo Conde pour l'Espagne, Françoise Toussaint pour la Belgique, Colin Wringe pour la Grande Bretagne). Même si leur lecture m'a été profitable en me fournissant d'utiles éléments de comparaison implicite, le sujet retenu pour le présent article (finalement très " franco-français ") et le nombre de pages attribué ne m'ont pas permis d'exploiter leurs données comme elles le méritent. Je compte bien le faire dans un autre cadre.

### *1. L'héritage historique*

Il faut à mon avis distinguer, dans l'analyse de l'héritage historique de l'inspection des langues dans notre pays, entre les fonctions officielles longtemps attribuées à l'inspection, les conditions et contextes généraux d'intervention sur le terrain, et enfin la " culture collective " de ce corps, même si ces différents paramètres ont pu interagir

fortement entre eux. Les composantes abordées dans cette partie ne se veulent pas exhaustives, mais se limitent à celles qui me semblent poser problème dans la perspective des évolutions en cours (2<sup>e</sup> partie).

### 1.1. Les fonctions officielles

Ce chapitre 1.1 décrit la situation qui prévalait avant les réformes de ces dernières années, présentées dans la seconde partie du présent article. Je le rédige entièrement au passé, même si certains éléments sont encore d'actualité.

a. L'une des grandes caractéristiques de l'inspection des langues en France provenait du partage des tâches qui s'était opéré à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, au moment de la mise en place d'une formation initiale organisée des enseignants, entre cette institution et l'Université. Ce partage fondateur avait provoqué une forte dissociation, à l'intérieur même du CAPES, entre la formation académique dans les universités (la 1<sup>e</sup> année, dite " théorique ") et la formation professionnelle sur le terrain (la 2<sup>e</sup> année, dite " pratique ").

b. Une seconde grande caractéristique de l'inspection des langues en France était la pluralité des fonctions qu'elle remplissait aux différents niveaux, simultanément, de la définition des " *curricula* " (dans le sens le plus large, qui va de la philosophie de l'éducation aux contenus), de la formation **et** de l'évaluation des enseignants :

– les inspecteurs élaboraient, dans le cadre des grandes orientations du système scolaire et des cursus (filières, années, horaires...) fixés par le ministère, les instructions officielles qui fixaient les objectifs, les contenus et les orientations méthodologiques de l'enseignement des langues ;

– ils contrôlaient l'évaluation de la formation initiale : les contenus de cette formation initiale de CAPES étaient définis indirectement par les jurys d'agrégation – présidés alternativement par des inspecteurs généraux et des universitaires –, puisque les présidents des jurys de CAPES se contentaient d'opérer chaque année une sélection dans les contenus des programmes de l'agrégation ;

– ils avaient la maîtrise de la formation professionnelle et de la titularisation au cours de la seconde année de cette même formation ; des contenus et des modalités de la formation continue (en raison de leur rôle déterminant dans les commissions disciplinaires de la MAFPEN<sup>1</sup>) ; et enfin de l'évaluation continue des enseignants (au moyen des inspections des enseignants en poste) ;

– ils intervenaient plus ou moins fortement (selon les langues) dans l'élaboration des manuels scolaires en tant que directeurs de collection et/ou auteurs, et dans les conseils (plus ou moins pressants) donnés oralement aux enseignants pour le choix de ces manuels.

Cette très forte intégration verticale des fonctions (sans autre exemple en Europe, à ma connaissance) établissait une confusion constante entre deux fonctions qui doivent rester soigneusement séparées parce qu'elles obéissent à deux logiques différentes et en partie opposées, à savoir *la formation* et *l'évaluation*.

Cette confusion (dans l'esprit des inspecteurs) et cette contradiction (dans leurs pratiques) ont d'ailleurs été souvent dénoncées dans le passé, entre autres par André de Peretti en 1982 dans un fameux rapport intitulé *Rapport au Ministre de l'Éducation nationale de la commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale*<sup>2</sup>, où l'on peut lire en particulier :

*La Commission a constaté que dans les milieux d'enseignants et d'administrateurs se manifeste une réserve croissante à l'égard de la coexistence des rôles de formateur et de notateur, ou même d'inspecteur dans une même personne. Ce fait est reconnu dans la plupart des grands organismes publics ou privés : la trame hiérarchique est naturellement impliquée dans l'élaboration des programmes de formation, mais elle garde une distance nécessaire par rapport à leur application. On ne peut nier qu'existe à cet égard un malaise*

---

<sup>1</sup> Mission Académique pour la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale.

<sup>2</sup>, Paris, La Documentation française, 340 p.

*dans l'Éducation nationale. La notion même de notation ou de ses conditions d'exercice sont, de ce fait, mises en cause. (p. 180)*

Cette confusion et cette contradiction ont provoqué des effets pervers aussi bien en formation initiale qu'en formation continue :

– elles tendaient à créer chez les enseignants stagiaires une préoccupation plus orientée vers l'adéquation à un modèle clair et précis de classe d'inspection (que ce modèle soit réel ou fantasmé importe peu en l'occurrence) que vers une véritable formation, par nature complexe et " problématisante " ;

– elles créaient toute l'ambiguïté des visites d'inspection aux enseignants en poste, en attribuant *a priori* aux remarques des inspecteurs valeur à la fois de conseils et de sanctions ; il n'est pas étonnant que ces visites aient été souvent mal (et parfois très mal) vécues, quelles que fussent les précautions que les inspecteurs pouvaient prendre personnellement<sup>3</sup>.

Cette même intégration verticale des fonctions attribuées à l'inspection faisait des instructions officielles des " objets non identifiables " aussi bien d'un point de vue discursif qu'épistémologique, puisque les destinataires en étaient à la fois les inspecteurs eux-mêmes et les autres formateurs (ils constituaient des textes de référence pour les activités d'inspection et de formation), les éditeurs et auteurs de manuels, les futurs enseignants en formation initiale, et les enseignants déjà en poste. Là aussi, il est évident qu'il y avait confusion et contradiction entre des logiques différentes, et la publication, à côté des programmes, de " textes d'accompagnement " ne résolvait en rien le problème : le même conseil dont un enseignant stagiaire fait pleinement profit peut paraître puéril et ridicule à un enseignant d'expérience, et hautement discutable à un didacticien.

## **1.2. Les conditions et contextes généraux d'intervention sur le terrain**

Les visites d'inspection des enseignants en exercice se déroulent dans des conditions et des contextes présentant – outre l'interférence entre les logiques de formation et d'évaluation abordées ci-dessus – un certain nombre de caractéristiques fortes :

a. Elles concernent des professionnels qui s'identifient plus que d'autres sans doute à leur profession – la pratique de l'enseignement, en raison de l'importance décisive du facteur relationnel dans la classe, mettant fortement en jeu la personnalité toute entière de l'enseignant (y compris, comme nous le savons d'expérience, son état d'esprit du moment... et celui de ses élèves). Tout jugement porté sur leur enseignement peut ainsi être ressenti comme un jugement porté sur eux-mêmes, et porter atteinte à l'image qu'ils se font d'eux-mêmes : les quatre murs de la classe sont toujours vécus dans une certaine mesure comme un espace d'intimité personnelle, et il n'est pas besoin d'aller chercher plus loin les raisons de cet " individualisme " si souvent et si facilement dénoncé chez les enseignants par ceux qui ne le sont plus ou ne l'ont jamais été.

b. Elles concernent des professionnels qui ont la forte conscience de participer à une mission essentielle d'éducation des jeunes et d'être soumis à de fortes exigences sociales (il y a plus de parents qui attendent de l'école qu'elle fasse de leurs enfants des bilingues – si possible dès la maternelle !... –, que de parents qui en attendent qu'elle en fasse des historiens, des physiciens ou des mathématiciens), mais des professionnels qui constatent en même temps qu'ils travaillent dans des conditions difficiles et pour une reconnaissance sociale qu'ils estiment ne pas être à la mesure de leurs difficultés et de leurs efforts.

c. Elles sont susceptibles d'avoir une incidence sur l'avancement des enseignants par l'intermédiaire de la modification de leur note pédagogique. Le fait qu'ils sachent que, par le jeu subtil des péréquations nationales, l'incidence à la hausse ou à la baisse de

---

<sup>3</sup> Je ne fais bien entendu pas de procès d'intention collectif aux inspecteurs en tant qu'individus : j'analyse ce qui me paraît constituer un effet de système.

chacune de leurs inspections sera de toutes manières très limitée, n'enlève rien à son importance financière à long terme, et moins encore à son importance symbolique immédiate : le salaire est pour eux comme pour tous les travailleurs un signe primordial de reconnaissance sociale de l'importance et de la qualité du travail réalisé.

d. Elles sont en général peu nombreuses dans la carrière des enseignants, ce qui augmente encore mécaniquement l'amplitude des effets présentés ci-dessus, et survalorise tout aussi mécaniquement la fonction d'évaluation de ces visites aux dépens de leur fonction de formation.

### 1.3. La culture collective

Fonctions officielles d'une part, conditions et contextes d'intervention sur le terrain d'autre part, ont tendu à créer historiquement au sein de l'inspection française des langues ce que l'on peut appeler une " culture collective ".

Cette culture a pu passer inaperçue pendant longtemps parce qu'elle était ancienne et unique dans la formation et l'inspection des enseignants de langues. Mais depuis la création des IUFM en 1991, au contact (parfois conflictuel, souvent difficile, rarement serein) avec une culture toute différente, celle des didacticiens universitaires, elle est apparue clairement comme :

a. *une culture de l'autorité*, relativement adaptée à la fonction d'inspection et à la définition des objectifs et contenus curriculaires, mais totalement inadaptée à la fonction de formation ainsi qu'à la réflexion didactique, par définition complexe et ouverte ; le fait que pendant très longtemps l'entrevue entre inspecteur et inspecté, à la suite de l'heure d'inspection, se soit appelée dans l'Éducation nationale la " confession ", en dit quand même assez long sur un type de dérive perverse – infantilisante/infantilisée – qui me semble en dernière analyse (c'est le cas de le dire !...) relever plus de la psychanalyse que de la formation et de l'évaluation en didactique des langues ;

b. *une culture du pratique*, relativement adaptée à l'ancien découpage du territoire traditionnel de l'inspection des langues (la formation " sur le tas " et l'inspection sur le terrain), mais totalement inadaptée à la nouvelle conception de la formation didactique et de son évaluation, basée à la fois sur une théorisation de la pratique et une pratique de la théorie.

Cette double culture explique aussi bien les pratiques de l'inspection générale d'espagnol que celles de l'inspection générale d'anglais, au-delà de ce qui pourtant semble fortement les opposer :

1. Les dernières instructions officielles d'espagnol prolongent encore de nos jours (malgré les dénégations de leurs auteurs) l'antique tradition des modèles de classe – où l'autorité s'applique donc directement à la pratique, se référant à un corps doctrinal de pratiques constituées de référence. Je renvoie les collègues non hispanistes, qui n'ont aucune raison de me croire sur parole, à la très édifiante lecture des derniers textes d'accompagnement parus pour cette langue<sup>4</sup>. Ils rappelleront aux moins jeunes (comme moi) les instructions du 1<sup>er</sup> décembre 1950, tristement célèbres pour leur directivité pointilliste (voir ici même l'analyse qu'en fait Maurice Antier).

2. Les dernières instructions officielles d'anglais se réfèrent à une linguistique de l'énonciation mais lui appliquent les deux mêmes composantes culturelles :

– *l'autorité*, et du coup cette théorie linguistique parmi d'autres (parmi d'autres théories syntaxiques, et parmi d'autres théories couvrant d'autres niveaux linguistiques) se transforme mécaniquement en dogme, c'est-à-dire en vérité unique et indiscutable ;

– *la pratique*, et du coup la théorie déjà dogmatisée doit en outre, tout aussi mécaniquement, se simplifier à des extrêmes compatibles avec les capacités limitées de recy-

---

<sup>4</sup> *Accompagnement des Programmes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, Recueil 1997, Paris, CNDP-M.E.N. Direction des Collèges, Livret 76, Espagnol, pp. 12-51.*

clage linguistique qui sont celles du dispositif actuel de formation continue, et avec le guidage immédiat de productions d'élèves.

On notera qu'un tel guidage pose doublement problème :

– D'une part, cette théorie linguistique de l'énonciation – comme toutes les théories linguistiques d'ailleurs, parce que cela est inscrit dans leurs origines – fonctionne beaucoup mieux comme modèle d'explication *a posteriori* de productions attestées de natifs (ou à la limite de critiques elles aussi *a posteriori* de productions attestées d'apprenants) que comme guidage *a priori* de production d'apprenants. C'est d'ailleurs là une première différence d'enjeu constitutive entre la linguistique et la didactique des langues.

– D'autre part – seconde différence constitutive entre ces deux disciplines –, le coût cognitif de l'abstraction n'a en linguistique aucune limite assignable *a priori* (la qualité des recherches d'un linguiste universitaire sera évaluée par ses propres pairs), alors qu'en didactique des langues ce coût doit être évalué sur le critère de la rentabilité à courte ou moyenne échéance, pour des apprenants, en termes de meilleure compétence de production langagière. De sorte que la didactique des langues est épistémologiquement bien plus proche de l'économie que de la linguistique. Pour filer la métaphore, je dirai que l'enseignant est généralement une personne qui cherche à gérer et faire fructifier des investissements limités (ceux que consentent ses élèves dans leur apprentissage) dans un contexte peu porteur... Je rappelle dans un article récent<sup>5</sup> cette idée tout aussi fondamentale que simple de Louis Marchand dans la préface de sa *Méthode Marchand* de français langue étrangère (1<sup>e</sup> éd. 1920) : " La grammaire étant l'art de lever les difficultés d'une langue, il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau. "

Cette double culture de l'autorité et de la pratique explique aussi l'opposition ou la réticence actuelle de beaucoup d'inspecteurs face au mémoire professionnel de seconde année d'IUFM, par lequel les enseignants stagiaires sont invités à prendre de la distance vis-à-vis de pratiques qui par ailleurs, sur le terrain, continuent souvent à leur être présentées (ou qu'ils continuent souvent à interpréter, ce qui revient au même) comme des modèles imposés à la fois de formation et d'inspection.

Les différentes composantes de cet héritage propre à l'inspection des langues (ses fonctions officielles, les conditions et contextes généraux de son intervention sur le terrain et sa " culture collective " propre) ont bien sûr interagi (et continuent à interagir) les unes sur les autres. En se basant sur les modèles interprétatifs de la sociologie critique à la française, d'aucuns affirmeraient sans doute que cette culture y est principalement le produit objectif des fonctions et des pratiques institutionnelles. Mais on sait que toute histoire humaine est plus complexe, et dans l'histoire de l'inspection des langues en France, comme ailleurs, certains individus, avec leur personnalité, leur expérience et leurs stratégies, ont pu influencer dans le passé et continuent à influencer fortement sur cet héritage collectif pour le contrer ou au contraire pour le renforcer ; d'autres pour leur part ont choisi de se maintenir constamment en marge de cet héritage... quitte à se marginaliser eux-mêmes à l'intérieur de leur propre institution.

Bien des exemples de ces différents cas de figure me viennent à l'esprit, qu'il n'est pas le lieu d'évoquer ici, mais on sait que dans le passé comme dans le présent, l'APLV a maintenu d'excellentes relations avec certains inspecteurs, dont certains avaient eu, avant d'accéder à leur poste, des responsabilités au sein de notre association, à laquelle ils ont continué (/continuent) par la suite à adhérer.<sup>6</sup> En 1948, à la mort de l'ancien inspecteur général Adrien Godart – qui avait été en son temps l'un des fondateurs et des collaborateurs les plus actifs de l'APLV et des *Langues modernes* –, l'auteur de sa ru-

---

<sup>5</sup> " Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues ", *Études de Linguistique Appliquée* n° 109, parution en mai 1998.

<sup>6</sup> On se reportera encore sur ce point, dans ce même numéro, au précieux témoignage de Maurice Antier.

brique nécrologique dans la revue de l'association l'intitula " L'APLV en deuil ".<sup>7</sup> Il est vrai qu'on pouvait y lire, au sujet des pratiques de cet inspecteur :

*À ces hommes vivant leur vie spirituelle, sentimentale et matérielle [les enseignants], il ne demandait que de faire, dans leurs classes, œuvre humaine, œuvre vivante. Toute mécanisation, toute interprétation anatomique d'une méthode, d'une doctrine, lui étaient odieuses ; analyser, disséquer, tracer des cadres rigides, juger dans l'abstrait des principes était, à ses yeux, pécher contre l'esprit. (p. 333)*

D'autres inspecteurs par contre ont eu et ont peut-être encore le type de pratiques dénoncées dans ces lignes, comme nous l'a rappelé une douloureuse affaire récente (cf. *Le Polyglotte* n° 30, pp. 4-5). Aussi, quelque importantes que puissent être les personnalités, la réflexion et l'action collectives ne peuvent se baser, sur le moyen et long terme, que sur les institutions et leurs logiques, et c'est pourquoi il est important d'analyser les récentes évolutions institutionnelles qu'a connues l'inspection des langues en France (parallèlement aux inspections des autres disciplines scolaires).

## 2. Les récentes réformes

Un certain nombre de réformes récentes – initiées par la gauche à son arrivée au pouvoir en 1981 – ont affecté profondément les fonctions attribuées à l'inspection, son fonctionnement et son contexte général d'intervention, et il se trouve qu'elles se sont poursuivies globalement selon une certaine cohérence d'ensemble jusqu'à aujourd'hui, malgré quelques aléas dus aux va-et-vient politiques de ces 15 dernières années.

– Le recrutement des inspecteurs est passé d'un système de cooptation à un système de concours. La situation actuelle est schématiquement la suivante. En ce qui concerne les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR-IA), un concours annuel est organisé par une Direction du Ministère, avec un jury composé principalement d'inspecteurs généraux, et quelques universitaires. En ce qui concerne le concours des inspecteurs généraux : pour les 4/5<sup>èmes</sup> des postes libérés ou créés, c'est une commission consultative – composée à parts égales d'inspecteurs généraux, d'universitaires et de directeurs de l'administration centrale – qui examine les candidatures et fait des propositions de nomination au ministre ; le 1/5<sup>ème</sup> restant est couvert par des nominations ministérielles directe, dites " au tour extérieur ", sur des critères politiques. *Le Monde* du 18 décembre 1997 rappelait plaisamment, en page 9, que l'inspection générale de l'Éducation nationale est systématiquement utilisée pour recaser, lors des changements de majorité, des hauts fonctionnaires trop marqués politiquement.

– Les inspecteurs généraux, auparavant seuls à présider les jurys de CAPES, doivent maintenant partager ces fonctions avec des universitaires (la répartition entre eux se fait actuellement à peu près à égalité, c'est-à-dire en alternance).

– La rédaction des programmes officiels de l'enseignement secondaire n'est plus à la charge de la seule inspection générale : elle est confiée désormais à des " Groupes techniques disciplinaires " (GTD) constitués d'inspecteurs, d'universitaires et d'enseignants de chaque discipline (pour les langues, il y a un " GTD langues ", avec des commissions par langue). Chacun de ces GTD a été d'abord présidé par un inspecteur général, nous en sommes actuellement à une co-présidence entre un inspecteur général et un universitaire, et le Ministère a annoncé récemment son intention d'écarter entièrement les inspecteurs généraux des GTD. On notera aussi que depuis 1996, les projets de programmes sont soumis aux enseignants pour avis, dans le cadre de consultations nationales.

– La création des IUFM a enlevé à l'inspection la maîtrise de la formation de la 2<sup>e</sup> année du CAPES : lorsque les inspecteurs y interviennent, ils ne peuvent le faire en principe qu'au même titre que les formateurs des IUFM, c'est-à-dire en tant que formateurs et dans le cadre des cours et des " visites-conseils " programmées par l'IUFM. Il arrive encore, cependant, que certains inspecteurs refusent de jouer le jeu de la nouvelle

---

<sup>7</sup> L.-A. Fouret, *Les Langues modernes*, n° 3B, mai-juin-juillet 1948, pp. 329-334.

formation en décidant seuls d'inspecter les qualités des enseignants stagiaires en cours de stage.

– La création des IUFM a aussi enlevé à l'inspection la maîtrise de l'évaluation finale de fin de 2<sup>e</sup> année de CAPES :

a) Cette évaluation des enseignants stagiaires ne se fait plus uniquement sur leurs compétences pratiques, mais aussi sur les cours suivis pendant toute l'année et sur le mémoire professionnel, sans qu'il y ait officiellement une hiérarchie entre ces différents éléments de la formation.

b) Dans certains IUFM, la notion même d'évaluation finale des compétences pratiques a disparu au profit de leur évaluation continue. Dans d'autres IUFM, où ont été maintenues des visites d'évaluation en fin d'année (au nombre de deux, en général), ce sont l'ensemble des formateurs IUFM qui s'en chargent, l'inspecteur n'y prenant part éventuellement que comme l'un d'entre eux.

On notera toutefois une illogique survivance de l'ancien système : un avis défavorable du jury académique en fin d'année envoie obligatoirement le candidat à une inspection dite " de contrôle ", sur laquelle il jouera entièrement sa titularisation (même si l'avis négatif a été justifié, par exemple, par un mémoire professionnel jugé " insuffisant ").

– La création de modules dits de " préprofessionnalisation " dans chacune des trois années de licence, et d'une épreuve dite d'abord " professionnelle ", puis " sur dossier " à l'oral du concours du CAPES (en fin de 1<sup>e</sup> année, donc), a élargi la formation professionnelle en amont de la seconde année du CAPES en l'ouvrant à des problématiques non strictement disciplinaires (connaissance du système éducatif et de la relation éducative, didactique générale des langues) et à des formateurs qui ne sont pas (ou du moins pas obligatoirement) choisis par les inspecteurs, ni dépendants d'eux. Certains directeurs d'IUFM, intéressés par ce dispositif dont ils considèrent qu'il remplit auprès des étudiants une fonction d'auto-orientation professionnelle, ont passé des conventions concernant ces modules avec leurs universités partenaires.

– Tout récemment a été supprimé l'organisme auparavant chargé de la formation continue des enseignants du secondaire, la MAFPEN, dans laquelle les inspecteurs avaient généralement la maîtrise effective quant au choix des stages et des formateurs disciplinaires. Désormais, la formation continue est mise en œuvre par les Directeurs d'IUFM sous la responsabilité directe des Recteurs d'Académie.

– Des informations concordantes de sources diverses nous ont confirmé tout récemment qu'une consigne ferme du Ministre – pour l'instant uniquement orale – a été transmise aux inspecteurs généraux leur demandant de ne plus produire ni diriger de collections de manuels scolaires. L'une des spécialités françaises en Europe est en effet, dans certaines disciplines comme les langues, et particulièrement dans certaines langues (comme l'espagnol actuellement), le pourcentage élevé du marché occupé par des manuels rédigés ou dirigés par des inspecteurs, tant généraux que pédagogiques régionaux. À la confusion entre les fonctions de formation et d'inspection déjà signalées plus haut s'ajoutent ici, à la limite (dépassée) du moralement admissible, une confusion entre fonctions officielles et moyens d'enrichissement personnel dont on s'étonne qu'elle ait pu durer si longtemps. On pourra tout autant s'étonner si cette interdiction en forme de demande pressante – qui pour l'instant ne vise que les inspecteurs généraux – n'est pas étendue aux IPR, pour la même forte raison.

– On sait enfin que le ministère travaille et consulte actuellement sur un projet de réforme de la première année du CAPES.<sup>8</sup> Il est trop tôt pour voir les éventuelles implications institutionnelles, mais il est probable que celles-ci se situeront dans la forte cohérence qui apparaît à travers l'ensemble des réformes énumérées ci-dessus, par lesquelles on voit globalement la maîtrise de la formation retirée à l'inspection, au profit d'une intégration verticale de cette même formation à l'intérieur des IUFM.

Il faudra maintenant tirer toutes les conséquences de ces modifications du dispositif de formation. Pour ne prendre qu'un exemple, l'introduction d'une véritable formation

---

<sup>8</sup> Voir dans *Le Polyglotte* n° 35, p. 5, le compte-rendu de l'une de ces réunions de consultation.

didactique (initiale et bientôt continue) dans les IUFM rend désormais inutile l'insertion dans les Programmes officiels de conseils méthodologiques (qui pouvaient à la limite se comprendre lorsque la formation initiale se faisait de manière plus ou moins aléatoire sur le seul terrain, et sans référence à une discipline constituée). Et inutile *a fortiori* la publication même des *Documents d'accompagnement*, conçus pour "apporter au professeur les conseils didactiques et les illustrations pédagogiques dont il peut avoir besoin pour construire son enseignement à partir du cadre général que constitue le programme"<sup>9</sup>. Ces "Documents", en effet :

- ne peuvent en aucun cas constituer des modèles de formation et d'évaluation aux yeux des didacticiens ;
- et risquent maintenant plus encore que par le passé de n'être interprétés que comme des modèles de classe à usage exclusif des classes d'inspection.

J'ajouterai que cette évolution s'impose aussi pour que soit enfin pleinement respectée la "liberté pédagogique" de l'enseignant, parfois proclamée (voir ci-dessous la citation de l'instruction générale du 14 novembre 1985) mais toujours très "surveillée" dans notre discipline, liberté que l'APLV réclame depuis longtemps parce qu'elle fonde la reconnaissance de l'enseignant comme un professionnel responsable. Je n'emploie pas ici l'expression de "liberté surveillée" tout à fait par hasard. Elle a été utilisée il y a quelques années par une formatrice associée d'IUFM : "Vous serez, dans votre stage en responsabilité, en liberté surveillée", avait-elle dit aux enseignants stagiaires de 2<sup>e</sup> année de CAPES au cours de la première réunion de l'année. L'expression en dit long sur les effets pervers que peut produire la confusion entre les logiques de formation et de contrôle.

L'État, qui paye ses enseignants, a toute légitimité à leur imposer le respect actif des valeurs morales et des grands principes pédagogiques, ainsi que les objectifs de l'enseignement et ses contenus ; mais il revient au seul enseignant à décider, en toute responsabilité professionnelle, des *moyens* qu'il estime les plus adaptés pour y parvenir. Il ne s'agit nullement ici d'une sorte de revendication libertaire, mais d'une simple condition minimale d'efficacité professionnelle : l'enseignant seul, qui connaît ses élèves et leur environnement d'apprentissage, est à même de prendre sur place et sur le moment les décisions méthodologiques les plus adéquates, et tout discours normatif dans l'absolu ne peut être que contre-productif. Comme l'écrivait le ministre de l'Éducation nationale de l'époque dans l'instruction générale du 14 novembre 1985, dans un passage commun à l'ensemble des disciplines :

*La qualité des apprentissages et le succès du travail accompli reposent sur deux principes et doivent entraîner deux conséquences. Les deux principes sont les suivants: la liberté du choix des méthodes pédagogiques et la prise en compte de la diversité des élèves. Les deux conséquences, dont l'importance est essentielle, sont la formation des professeurs et l'évaluation. Le choix des méthodes et des démarches relève de la responsabilité du professeur, sous réserve que soient atteints les objectifs et acquises les connaissances. La liberté des méthodes pédagogiques libère la force de l'esprit et stimule la capacité d'innovation.<sup>10</sup>*

Les enseignants et leurs associations devraient exiger que ces idées soient systématiquement rappelées dans tous les textes officiels concernant l'enseignement des langues, et que leurs conséquences soient clairement tirées et assumées par les inspecteurs sur le terrain. Comme l'a fait récemment un inspecteur belge, Daniel Salomon, en écrivant dans la *Revue de l'Inspection diocésaine* de Tournai (n° 2, oct. 1997, *Supplément*, p. B.8) : "Il n'y a pas de pratique bonne en soi ; il faut prendre en compte le contexte (type d'enseignement, importance du groupe, caractéristiques des élèves, matériel disponible, locaux, contingences horaires,...)". Je compléterais pour ma part ses points de suspension avec un autre paramètre important, à savoir le *projet* de l'enseignant, mais l'essentiel est bien là, dans cette exigence de *contextualisation* qui est maintenant première dans la réflexion et l'intervention didactiques, et qui amène à évaluer la qualité

<sup>9</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, *Collèges, Programmes et instructions, Arrêté du 14 novembre 1985. Orientations et objectifs*, Paris, CNDP/MEN (coll. "Le Livre de Poche"), p. 16.

<sup>10</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, *Collèges, Programmes et instructions, Arrêté du 14 novembre 1985. Orientations et objectifs*, Paris, CNDP/MEN (coll. "Le Livre de Poche"), pp. 15-16).

du travail d'un enseignant non sur l'adéquation à des modèles et normes méthodologiques *a priori*, mais sur la présence d'**une cohérence construite intentionnellement au service d'une recherche d'efficacité en contexte** ; en d'autres termes, de ce que l'on appelle un " dispositif d'apprentissage ".

### **Conclusion**

Dans le cadre, qui se dessine très clairement depuis quelques années, du recentrage des fonctions des inspecteurs sur leur activité première d'inspection, ainsi que du découplage entre cette activité d'inspection et l'activité de formation, il est urgent me semble-t-il de revoir la conception même de l'activité d'inspection, dont le modèle actuel n'est plus adapté ni crédible.

Le nouveau modèle devra être connu et accepté de tous, ce qui implique qu'il soit discuté entre le ministère, l'inspection, les IUFM... et les enseignants eux-mêmes : ce que souhaitent en effet ces derniers dans leurs rapports avec les inspecteurs, c'est exactement ce que souhaitent les lycéens dans leurs rapports avec leurs enseignants, selon les premières synthèses des questionnaires qui leur ont été adressés en janvier 1998, à savoir " une évolution fondamentale des attitudes [...], une meilleure qualité des relations humaines fondées sur le respect et l'écoute " (*Le Monde* du 13 avril 1998).

Cela suppose déjà que l'on se mette d'accord sur la notion de *qualité* de l'enseignement. La définition proposée à la fin du paragraphe précédant cette conclusion (cf. texte en gras) est sûrement à discuter, mais la définition retenue devra me semble-t-il, comme celle-ci, faire le choix des cohérences d'enseignement contextuelles contre les normes générales, et celui de la recherche construite d'efficacité maximale contre les résultats effectifs.

Cette définition implique en effet que l'évaluation d'un enseignant doit porter sur la qualité de *l'enseignement*, et non sur la qualité de *l'apprentissage* (même si la qualité d'un enseignement contextualisé s'évalue en particulier au degré de prise en compte des motivations, capacités et stratégies d'apprentissage des élèves) : les résultats des élèves dépendent en effet dans la pratique de très nombreux paramètres sur lesquels l'enseignant n'a pas ou peu de prise, et dont on sait que certains ont plus d'effets sur l'apprentissage que l'enseignement lui-même. C'est le cas en particulier du degré d'adaptation globale des élèves au système scolaire et de leur degré de motivation personnelle à l'apprentissage. Cette motivation est dite " interne ", par opposition à celle que l'enseignant peut créer de l'extérieur par son enseignement, mais dont on sait qu'elle est limitée en intensité... et/ou en durée). Une évaluation intégrant le critère de la qualité de l'apprentissage constituerait en outre une injustice flagrante, puisqu'elle reviendrait à favoriser dans leur carrière les enseignants déjà favorisés dans leurs conditions de travail.

Cette définition implique enfin qu'un enseignant soit évalué principalement dans le cadre strict de sa discipline (l'enseignement de telle ou telle langue vivante étrangère, dans notre cas), et c'est sans doute en partie parce qu'il rappelait cette exigence fondamentale – et non négociable pour des enseignants – que l'article de Régis Debray dans *Le Monde* du 3 mars 1998 a été affiché si longtemps dans autant de salles de professeurs.

Les lecteurs se souviennent sans doute de cet article. Répondant à un article antérieur de Claude Allègre, Régis Debray le mettait en garde contre une dérive qui consisterait à " faire noter les profs non plus par les inspecteurs de leur discipline, mais par les élèves, les chefs d'établissement, les notables locaux, au gré des régions et des bassins d'emploi ", et que " le devoir d'un chef d'établissement est d'assurer l'indépendance pédagogique du maître, face aux pressions et aux violences du dehors et du dedans ". Voilà qui est assurément bien pensé et bien écrit, et je ne puis qu'y souscrire comme sans doute tous les enseignants. Tout au plus remarquerai-je que *Le Monde* a préféré, aux multiples réponses à l'article de Claude Allègre qu'il a reçues des enseignants et de leurs associations (dont l'APLV), un réponse de Régis Debray. On m'objectera peut-être que c'est un collègue, puisqu'il est professeur au Collège de France, mais je ne crois pas qu'il ait jamais à recevoir la visite d'un inspecteur de sa discipline.

En définitive et en conclusion – et je terminerai par cette revendication actuelle de l'APLV que je fais entièrement mienne (voir le numéro du *Polyglotte* cité plus haut) –, nous ne pourrons plus longtemps encore nous passer d'une *Charte de l'inspection* qui fixe clairement en la matière les droits et devoirs des inspecteurs et des enseignants. Les IUFM ont commencé à mettre en œuvre une nouvelle philosophie de la formation. Il est maintenant urgent de mettre en cohérence la formation et l'inspection, d'assainir les rapports entre inspecteurs, enseignants et formateurs. Cela ne pourra se faire sans une réflexion collective sur une nouvelle philosophie de l'inspection.

*(Cet article a été rédigé en avril 1998.)*

Christian Puren  
IUFM de Paris, Université Paris-III