

*L'évaluation des pratiques éducatives
dans les premier et second degrés*

Alain ATTALI

Inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale

&

Pascal BRESSOUX

Professeur à l'Université Pierre Mendès-France de Grenoble

Octobre 2002

Rapport établi à la demande du
Haut Conseil de l'évaluation de l'école

SOMMAIRE

PROLÉGOMÈNES	6
Position du problème	6
Approche théorique	8
Contextualisation	8
Difficultés soulevées	9
Cahier des charges	11
Méthodologie retenue	12
Démarche adoptée	13
1 L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE	14
1.1 L'appréhension concrète des pratiques éducatives	14
1.1.1 L'évaluation individuelle des pratiques éducatives	14
1.1.1.1 L'évaluation par les IEN du premier degré	15
1.1.1.2 L'évaluation par les IGEN, les IA-IPR et les IEN de l'enseignement technique	16
1.1.2 L'évaluation généralisante des pratiques éducatives	16
1.1.2.1 L'évaluation thématique	16
1.1.2.2 Autres modes analogues d'évaluation	19
1.1.2.3 Précisions complémentaires	20
1.2 De l'appréhension à la caractérisation	21
1.2.1 Remarques préalables	21
1.2.2 Les rapports individuels	21
1.2.3 Les rapports généraux	22
1.3 De la caractérisation à la « prescription »	25
1.3.1 La circulaire du 23 mai 1997	25
1.3.2 La lettre aux IEN de janvier 1997	26
1.3.2.1 Le maître dans sa classe	26
1.3.2.2 Le cas échéant, inspection de l'enseignant dans sa fonction de directeur d'école	27
1.3.3 Un exemple de production académique	27
1.3.3.1 Arrivée dans l'établissement	27
1.3.3.2 Préparation des premiers cours	27
1.3.3.3 La conduite du cours	28
1.3.4 Le cadrage disciplinaire	29
1.3.4.1 Un exemple caractéristique	29
1.3.4.2 Un point de vue complémentaire	29
2 LES RECHERCHES EMPIRIQUES	30
2.1 Quelques points de repère	31
2.1.1 Considérations méthodologiques	31
2.1.2 Quelles dimensions faut-il considérer ? Efficacité et équité	32
2.1.3 Quelle est l'ampleur des différences ? Effets-écoles et effets-classes en France	32
2.1.3.1 Estimation des effets-écoles	32
2.1.3.2 Estimation des effets-classes	33

2.1.4	Ce qu'il faut retenir	34
2.2	Les pratiques éducatives au niveau des établissements	34
2.2.1	Les travaux anglo-saxons	34
2.2.2	Les travaux français	35
2.2.2.1	Degré de mobilisation et intégration	35
2.2.2.2	L'étude d'un groupe contrasté de collèges français « performants » et « peu performants »	37
2.2.2.3	L'évolution des acquis au cours des années de collège	38
2.2.2.4	Une étude comparative d'écoles françaises et anglaises	39
2.2.3	Ce qu'il faut retenir	39
2.3	Les pratiques éducatives au niveau des classes	40
2.3.1	Quelques éléments sur la phase préactive de l'enseignement	41
2.3.2	Les travaux sur le temps scolaire	42
2.3.2.1	Le temps scolaire : les travaux anglo-saxons	42
2.3.2.2	Le temps scolaire : les travaux français au niveau élémentaire	43
2.3.2.3	Le temps scolaire : les travaux français au niveau du collège	46
2.3.3	Une gestion rigoureuse des activités en classe et une supervision permanente des élèves	47
2.3.4	Les louanges et les critiques	49
2.3.5	Gérer l'hétérogénéité des élèves	50
2.3.6	Les attentes comme prophéties autoréalisatrices	51
2.3.7	Quelques éléments sur la phase post-active de l'enseignement	55
2.3.8	Ce qu'il faut retenir	56
3	BILAN ET RECOMMANDATIONS	57
3.1	Renouveler l'évaluation individuelle des pratiques éducatives dans l'enseignement scolaire	57
3.1.1	Validité de l'inspection individuelle	57
3.1.1.1	Limites de l'inspection individuelle	57
3.1.1.2	Portée de ce mode d'évaluation	58
3.1.2	Recommandations	58
3.1.2.1	L'inspection individuelle de type classique	58
3.1.2.2	Procédures complémentaires envisageables	59
3.2	Ouvrir davantage l'évaluation généralisante à l'étude des diverses pratiques éducatives	60
3.2.1	Validité de l'évaluation généralisante	60
3.2.1.1	Les rapports de l'IGEN	60
3.2.1.2	Les enquêtes des autres instances nationales et académiques	60
3.2.1.3	Les autres modes collectifs d'observation	61
3.2.2	Recommandations	61
3.2.2.1	Faire une juste place dans les évaluations globalisantes aux pratiques d'enseignement habituelles	61
3.2.2.2	Aider les enseignants à assimiler les réformes successives	61
3.3	Promouvoir l'évaluation des pratiques éducatives dans les établissements scolaires	62
3.3.1	Conférer aux directeurs d'école et aux chefs d'établissement un rôle éducatif accru	62
3.3.1.1	Remarques générales	62
3.3.1.2	Le directeur d'école	62
3.3.1.3	Le chef d'établissement	63
3.3.1.4	Intérêt de ce rôle éducatif plus marqué	63
3.3.2	Développer le travail en équipe	64
3.3.2.1	Le travail en équipe à l'initiative des établissements	64
3.3.2.2	Le travail en équipe à l'initiative de l'inspection	65
3.3.3	Prendre l'avis des parents d'élèves et des élèves (du second degré)	66
3.4	Améliorer l'information relative à l'évaluation des pratiques éducatives	66
3.4.1	État des lieux	66
3.4.1.1	Grande diversité des sources	66
3.4.1.2	La capitalisation des évaluations des pratiques	67

3.4.2	Recommandations _____	68
3.4.2.1	Se donner des outils communs _____	68
3.4.2.2	Utiliser plus et mieux les résultats des évaluations. _____	68
3.5	Faire avancer la réflexion sur l'évaluation des pratiques éducatives _____	70
3.5.1	Un processus complexe dont on n'a qu'une connaissance partielle _____	70
3.5.2	Recommandations _____	72
3.5.2.1	Encourager la recherche _____	72
3.5.2.2	Faire de l'évaluation des pratiques un élément important de la formation _____	74
3.5.2.3	Concilier liberté pédagogique et prescriptions _____	77
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES _____	81
	LISTE DES SIGLES _____	85

Nous tenons pour commencer à remercier toutes celles et tous ceux qui, au Haut Conseil de l'évaluation de l'école, au Ministère de l'Éducation nationale, dans les Académies et dans les établissements scolaires ainsi que dans l'Enseignement supérieur, nous ont aidés par leurs écrits ou leurs paroles. Nous n'avons pas hésité à leur emprunter des idées ou des formules qui nous ont paru particulièrement pertinentes, mais il va de soi que ce rapport, même s'il est à certains égards le fruit d'un travail collectif, n'engage la responsabilité, dans sa forme comme dans son contenu, que de ses deux auteurs.

L'intitulé de ce rapport conduit à définir d'emblée les « pratiques éducatives ». Les dictionnaires contemporains fournissent une définition assez vague du substantif féminin « pratique », comme on le voit, par exemple, dans l'article correspondant du *Trésor de la langue française*¹ : « Manière habituelle d'agir, comportement habituel. *Pratique constante, habituelle* [...] *Au plur.*, parfois *péj.* Synon. de *agissements* ». Seuls les ouvrages spécialisés récents mentionnent et analysent des locutions telles que « pratiques pédagogiques » ou « pratiques éducatives » : c'est le cas, entre autres, du traité de *Pédagogie générale* publié par Gaston Mialaret en 1991², où toutefois les deux syntagmes sont employés surtout au singulier. On se gardera ici de donner à « pratiques pédagogiques » une acception trop vaste. On l'interprétera comme l'ensemble des activités par lesquelles le maître guide et fait travailler ses élèves en leur rendant accessibles les savoirs sur lesquels est fondée la discipline qu'il enseigne. Ces activités exigent une formation à la fois universitaire et professionnelle, puisqu'elles associent des connaissances académiques à une réflexion didactique et à une mise en œuvre de méthodes et techniques pédagogiques dont l'importance relative va croissant en raison de la diversité et de l'hétérogénéité des publics scolaires actuels. Quant à l'épithète « éducatives », lorsqu'elle qualifie « pratiques », elle est plus précise que le mot « éducation ». Le substantif déborde le cadre de l'école, puisque d'autres instances contribuent à la formation de la jeunesse, à commencer par la famille. L'adjectif, peut-être parce que l'enseignement joue un rôle désormais central dans l'éducation, présente une restriction de sens comparable à celle d'« éducateur », tout en élargissant les perspectives du vocable « pédagogiques » de la classe à l'établissement³ et en renvoyant en partie à ce que l'on est convenu d'appeler « la vie scolaire ». Notre système scolaire, en effet, vise à la fois à donner aux jeunes une culture et à les préparer à leur vie professionnelle, donc à leur faire acquérir des connaissances, des compétences et, bien plus que par le passé, des comportements, ou, pour le dire autrement, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Mais il convient encore d'établir une nette distinction entre l'évaluation des enseignants dans l'exercice de leurs pratiques éducatives et l'évaluation des pratiques éducatives considérées en elles-mêmes :

- dans le premier cas, on porte une appréciation accompagnée d'une note sur la manière dont un agent accomplit les tâches ou les missions qui lui sont confiées. Les méthodes employées par lui sont appréciées et décrites dans le rapport, mais ne font pas l'objet d'une évaluation selon des critères admis. L'inspection constitue une sanction symbolique de l'activité de l'enseignant et ne prend pas en compte les résultats obtenus par les élèves. Il s'agit d'un acte d'une importance objectivement restreinte dans notre système d'éducation, puisque la périodicité des évaluations pédagogiques est irrégulière⁴ et que la carrière de l'enseignant n'est que peu affectée par la notation, d'ailleurs strictement encadrée. Ce fait va de pair avec les particularités du statut de l'enseignant, qui n'est ni recruté par la direction de son

¹ Publié entre 1971 et 1994 et consultable sur le site informatique www.inalf.fr/tlfi .

² Presses Universitaires de France, collection « Fondamental ».

³ Qu'on songe à la fonction de C(P)E (la liste des sigles utilisés figure à la fin du rapport).

⁴ Par exemple une en moyenne tous les quatre ans pour les professeurs de lettres.

établissement d'exercice ni susceptible d'en être écarté contre son gré, comme on le voit dans l'enseignement privé ou dans les pays (Angleterre, États-Unis...) où le recrutement est concurrentiel.

- Dans le second cas, on apprécie l'efficacité d'une méthode, d'un type d'acte pédagogique, en termes de résultats obtenus par les élèves ou de transformations opérées, que l'on s'attache à évaluer les effets comparés de différents dispositifs ou pratiques sur les résultats des élèves ou à mettre à l'épreuve un dispositif particulier, un peu de la même façon que l'on teste les médicaments.

- Cependant il est bien souvent difficile de tracer une frontière stricte entre ces deux modes d'évaluation, ce qui rend plus ardue l'approche du problème.

- En outre la polysémie du terme « évaluation » conduit à privilégier l'aspect institutionnel et les recherches empiriques, mais autorise à élargir incidemment les perspectives et à envisager alors une démarche plus générale impliquant les acteurs du système éducatif concernés en dehors des procédures officielles (inspections et enquêtes).

En tout état de cause, les documents de cadrage indiquaient clairement les objectifs de ce rapport :

- la lettre de mission en date du 10 janvier 2002 signée par M. Claude Thélot, Président du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, rappelait que cet organisme avait « retenu l'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés, étant entendu qu'il ne [s'agissait] pas d'évaluer ces pratiques – ce qui ne serait pas dans les attributions du Haut Conseil – mais de faire un état de cette évaluation et d'en déduire des recommandations pour améliorer la situation ».

- Celle de M. Jean-Richard Cytermann, Directeur de la Programmation et du Développement, en date du 15 janvier, précisait de son côté que le Haut Conseil souhaitait l'établissement d'« un rapport faisant le point de cette question, notamment grâce à une recension des nombreux rapports produits sur ce sujet et à des entretiens avec des responsables et des partenaires nationaux, régionaux et locaux de l'Éducation nationale, ainsi qu'avec des enseignants et des chercheurs. Ce rapport [devrait] également envisager les procédures qui pourraient être mises en place pour promouvoir une évaluation des pratiques éducatives ».

PROLÉGOMÈNES

Position du problème

Le métier d'enseignant tel qu'il est censé être dans sa définition traditionnelle semble familier à tout le monde. En réalité les inspecteurs le connaissent à peu près, les parents croient le connaître et le public dans son ensemble ne le connaît pas, d'où la difficulté à le représenter, au cinéma ou à la télévision par exemple, où les scènes d'enseignement fictives, voire réelles, sonnent presque toujours faux. Il est par ailleurs trop souvent vécu par les enseignants comme relevant d'une démarche tout individuelle, exception faite des établissements dont le chef impulse une pratique collective en mettant en place une coordination. Aussi n'est-il pas rare que ses adaptations à la réalité des classes fassent plus l'effet d'un « bricolage » que de choix vraiment pensés et théorisés.

L'impression d'ensemble exprimée par nombre de nos interlocuteurs est que l'on ne connaît pas assez bien les pratiques effectives, comme le prouve, par exemple, la notation des élèves par les professeurs. Chez nous elle est fort diversifiée, alors que dans d'autres pays les maîtres sont tenus de respecter en toute occasion une courbe de Gauss et d'éviter les moyennes trop

basses afin de ne pas prêter le flanc à des critiques relatives à la qualité de leurs explications ou à la pertinence des exercices qu'ils proposent. Les pratiques, d'ailleurs, apparaissent fortement marquées par la personnalité de l'enseignant et par le sens qu'il donne à son métier. Aussi les contenus en sont-ils très variables d'une classe à l'autre de même niveau, le cas échéant à l'intérieur d'un même établissement. L'expérience des jurys de concours internes et de recrutement des chefs d'établissement conforte dans le constat d'une mauvaise connaissance par les gens de terrain eux-mêmes des pratiques pédagogiques et éducatives. On constate même parfois entre les textes officiels et ces pratiques des décalages importants, qui devraient d'autant moins perdurer aujourd'hui que la communication, grâce aux techniques modernes, a toutes raisons d'être meilleure que naguère. Nous restons dans un univers de représentations qui gagneraient à être transposées sous une forme plus objective et rigoureuse afin que chacun n'ait pas à réinventer à chaque fois un savoir-faire.

Or l'entrée dans une école de masse à tous les niveaux ainsi que l'augmentation de la durée de scolarisation conduisent précisément à s'interroger, entre autres problèmes ardu, sur la qualité de la transmission des connaissances. Quelques chiffres donneront d'emblée une idée de l'importance que revêt la question dans le cadre de la politique éducative et bien au-delà :

- on compte, en cette rentrée 2002, en France métropolitaine et dans les Départements d'Outre-Mer, 69 300 établissements scolaires : 57 960 écoles maternelles ou élémentaires⁵, 6 940 collèges, 2 590 lycées d'enseignement général et technique ou polyvalents, 1 730 lycées professionnels et 80 EREA.

- Ces établissements regroupent, d'une part, 12 438 000 élèves, soit 6 531 000 écoliers, 3 338 000 collégiens, 1 512 000 lycéens, 742 000 lycéens professionnels et 315 000 étudiants de classes post-baccalauréat (STS et CPGE), d'autre part, 888 000 enseignants⁶, soit 362 000 dans le premier degré public et privé sous contrat (enseignement préélémentaire, élémentaire et spécialisé et adapté), et 526 000 dans le second degré public et privé sous contrat (collèges, lycées d'enseignement général et/ou technologiques et lycées professionnels).⁷

La réflexion sur l'évaluation des pratiques professionnelles de personnels aussi nombreux, compte tenu de surcroît de l'importance et de la complexité du service d'éducation et de l'hétérogénéité des publics scolaires, s'impose donc à plus d'un titre, qu'on l'aborde de façon étroitement technique, si tant est que ce soit possible, ou qu'on la replace dans son contexte d'ensemble. Il s'agit d'une question qui forme au fond le cœur du métier d'enseignant et qui conditionne le devenir même de l'institution. Notons toutefois que l'évaluation des pratiques pédagogiques dans les classes et managériales dans les établissements n'est pas une fin en soi. Elle s'inscrit dans une politique d'ensemble à mener dans les années à venir, visant à corriger les défauts du système actuel.

Ajoutons que, beaucoup d'enseignants souffrant d'une image négative de leur métier, il est urgent de travailler à améliorer la représentation collective de leur profession et à en souligner les réussites ainsi que le bonheur d'enseigner, plutôt que de se contenter de discours de déploration sur la baisse du niveau des élèves et sur l'incompétence des pédagogues.

⁵ Notre pays est l'un des rares où la quasi-totalité des enfants de 3 ans sont scolarisés (contre, par exemple, 50 % aux États-Unis et 20 % au Canada) et où 35,5 % des enfants de 2 ans vont en maternelle, ce qui soulève actuellement quelques problèmes compte tenu de la hausse du nombre des naissances depuis cinq ans.

⁶ Le nombre total des personnels qui travaillent dans l'enseignement scolaire public et privé est de 1 339 000, dont 1 169 000 relèvent de l'État et 170 000 des municipalités et des établissements privés.

⁷ La collectivité nationale a dépensé 100,7 milliards d'euros (soit 660,7 milliards de francs) pour son système éducatif en 2001 en France métropolitaine, dont 74,3 milliards d'euros (soit 487,5 milliards de francs) pour le premier degré, le second degré et les classes supérieures.

Approche théorique

On se propose ici de prendre en compte « l'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés », en métropole et outre-mer, y compris dans les enseignements préélémentaire et professionnel, de manière à en dresser un état et d'en déduire des recommandations pour améliorer, si nécessaire, la situation. L'adjectif « éducatives » a été retenu de préférence à « pédagogiques » afin que l'étude ne se limite pas à la classe, mais envisage en même temps l'établissement : les pratiques d'enseignement en cours de développement ne révèlent-elles pas une évolution associant de plus en plus la formation de la personnalité dans sa globalité à la transmission des connaissances ?

On ne tendra pas à l'exhaustivité, mais on essaiera de proposer des illustrations qui ne se limitent, au demeurant, ni à une région ni à une discipline. Ce rapport, en effet, ne vise pas à établir un panorama de la situation dans le domaine considéré, mais à soulever des questions que ses auteurs souhaitent pertinentes.

Deux thèmes majeurs seront abordés :

- l'un théorique : la question de la méconnaissance ou de la connaissance trop partielle des pratiques effectives (les ignore-t-on plus qu'ailleurs ou parvient-on à les cerner ? dans ce dernier cas, comment les décrit-on ?) à une époque où l'on met précisément l'accent sur ce qui se passe dans les classes ;
- l'autre plus normatif : à supposer que l'on arrive à connaître ces pratiques, comment en améliorer l'évaluation ?

Contextualisation

Le problème abordé dans ce rapport est inséparable des conditions réelles d'exercice du métier. On ne peut en parler *in abstracto* : force est de le situer dans son contexte social et au sein même de l'école si l'on veut comprendre les raisons de son émergence.

Plusieurs éléments sont à prendre en compte, dont l'inventaire que voici donnera une idée sans prétendre à l'exhaustivité :

- le métier d'enseignant, dont la réalité est plus opaque qu'il n'y paraît, retient aujourd'hui davantage l'attention, alors que jusqu'ici on s'intéressait en priorité à l'élève. Polymorphe, il prend en compte à la fois les relations des élèves avec le savoir, avec le maître lui-même et d'autres adultes, et entre eux, la mise en œuvre de réformes et d'injonctions successives, les modèles et les modes pédagogiques proposés ici ou là.

- Il est en outre tributaire de l'évolution historique et du contexte économique et social, caractérisé notamment par l'accroissement de la demande sociale et par l'accès massif au collège et au lycée de nouveaux publics, dont les attitudes sont trop souvent faites de passivité ou au contraire d'irrespect, voire d'hostilité. Le métier tel qu'il était conçu naguère (haute qualification disciplinaire demandée aux professeurs et aux élèves et public scolaire en correspondance culturelle avec ces exigences) a cédé la place à une activité protéiforme qui a du mal à trouver des repères et des règles stables. Or la construction des pratiques et des compétences s'opère par le biais de la relation pédagogique et éducative avec les élèves, qui régule aussi le travail en équipe des professeurs et leurs pratiques collectives.

- La profession d'enseignant est précisément en crise dans la mesure où le quotidien (incertitude de la gestion de la classe, problème d'autorité et conflits) prend trop souvent le pas sur la transmission du savoir, même si la condition enseignante est par nature moins marquée par la prégnance de la culture universitaire que par la relation aux élèves. La

question qui se pose est celle de la mobilisation et de l'engagement des élèves, y compris désormais des meilleurs d'entre eux, et cela ne relève pas uniquement d'un dispositif pédagogique mais d'un contrat social, même si l'école n'ayant pas pour but primordial la cohésion sociale, n'a pas à faire passer l'objectif de pacification avant celui de résultat. Les problèmes rencontrés en collège, et depuis peu au lycée, sont en effet d'abord ceux de la mise en activité intellectuelle du public scolaire, et l'on est amené à privilégier le comportemental par rapport au cognitif. L'hétérogénéité ne s'est pas réellement réglée au sein des établissements mais entre eux, de sorte que, dans les pires cas, les jeunes enseignants doivent affronter des dynamiques négatives conduisant les élèves perturbateurs à poursuivre de leur vindicte leurs condisciples travailleurs.- Il faut composer avec l'arrivée massive de jeunes maîtres au cours de la décennie à venir (180 000 dès les cinq prochaines années !), qui de surcroît entreront dans la carrière, comme c'est déjà le cas, de manière variée⁸.

- La volonté de décentralisation du système éducatif a modifié la conception d'une activité où la socialisation professionnelle puis l'exercice du métier revêtaient un caractère solitaire, en mettant à l'ordre du jour la nécessité d'un travail collectif au niveau de la discipline, de la classe et de l'établissement - d'où l'indispensable prise en compte des pratiques non seulement « pédagogiques » mais aussi « éducatives » -, qui permet en particulier aux intéressés de connaître au quotidien les réactions de leurs pairs et non plus de leurs seuls élèves.

- L'individualisme que le métier d'enseignant développe spontanément par sa pratique même impose aux autorités de tutelle une subtile dialectique entre les prescriptions et le respect de la liberté pédagogique qui conditionne la qualité du lien établi entre maîtres et élèves.

- Dernier élément : le métier d'enseignant et les pratiques éducatives doivent aussi s'apprécier à notre époque dans le contexte de la mondialisation. Or le PISA, qui entend évaluer et comparer l'efficacité des systèmes éducatifs d'une trentaine de pays et dont les premiers résultats ont été rendus publics à la fin de 2001 par l'OCDE, commanditaire du projet, montre que les résultats de notre pays sont plutôt moyens, même si l'on peut faire valoir des réserves méthodologiques comme chaque fois qu'une étude de ce type débouche sur un palmarès. Les spécificités de l'école française seraient, en effet, les suivantes : un bon niveau en mathématiques⁹, des capacités de lecture satisfaisantes, mais des carences dans l'analyse et l'argumentation, de sorte que les résultats sont meilleurs lorsqu'il s'agit d'exercices purement scolaires que lorsque la situation nécessite une prise d'initiative.

Difficultés soulevées¹⁰

L'évaluation des pratiques pédagogiques n'est pas un sujet qui ait beaucoup stimulé la recherche empirique la plus avancée. Le rapport intitulé *Pour un programme stratégique de*

⁸ Outre les lauréats des différents concours de recrutement externes ou internes, il faut compter avec les vacataires et les contractuels, dont le recrutement devient très important, et aussi avec les nouveaux professeurs des écoles « collés-reçus » puisés sur les listes complémentaires, qui se retrouvent face aux élèves sans préparation et qui sont souvent affectés en ZEP ou en REP et/ou dans les divisions les moins demandées et les plus difficiles : RASED, CLIS et CLIN.

⁹ Affirmation que les spécialistes de la discipline, et notamment l'Inspection générale de mathématiques, ne reprennent pas à leur compte.

¹⁰ Nous résumons ici une étude de Madame Catherine Régner, Chef du Bureau de l'évaluation des pratiques et innovations éducatives à la DPD, intitulée *L'évaluation dans le système éducatif : axe des processus d'enseignement et d'apprentissage et axe des enseignements* (DPD, juin 2002). Vu la complexité des problèmes abordés, ce document est présenté comme forcément évolutif. Il a été obligeamment mis à la disposition des deux rédacteurs de ce rapport, qui tiennent à exprimer leur gratitude à son auteur.

*recherche en éducation*¹¹, qui a été remis en juillet 2001 aux Ministres de l'Éducation nationale et de la Recherche par le groupe de travail constitué par M. Antoine Prost, relève une absence quasi totale d'investigations dans plusieurs domaines, dont celui-là. Il est vrai que l'objet en est difficile à cerner : il faut notamment distinguer ce qui relève de la personnalité de l'enseignant, et dont le transfert n'est guère envisageable, de ce qu'il élabore, et dont le transfert est possible ; on manque en outre d'une nomenclature décrivant avec précision ces pratiques et l'on continue à s'interroger sur la manière d'aborder techniquement le problème. Les démarches les plus sophistiquées conduisent à accumuler une masse de données. Ces données, pour intéressantes, voire indispensables, qu'elles soient, ne permettent au mieux qu'une analyse superficielle, sans que l'on cerne de façon authentique les modes de transmission par l'enseignant et d'appropriation par les enseignés de concepts disciplinaires. Et il faut de surcroît prendre une claire conscience de la complexité des relations existant entre l'évaluation et ses objets et entre les différentes phases de la procédure.

L'évaluation des pratiques pédagogiques envisage nécessairement trois axes :

- l'axe des enseignants : l'évaluation permet d'identifier et d'analyser des aspects disciplinaires (savoirs et savoir-faire liés à une discipline, méthodes pédagogiques mises en œuvre, etc.), des aspects organisationnels (conduite de la séance, gestion de l'hétérogénéité, etc.) et des activités d'élèves en prise directe avec les objectifs de l'activité du maître. Elle doit aussi corrélérer la phase d'intervention (apprentissage, consolidation, évaluation, etc.) à la variété des attitudes du maître et isoler les facteurs contextuels (caractéristiques des élèves, de la division et de l'établissement, parcours personnel de l'enseignant) susceptibles d'influer sur les pratiques observées. Elle est fondée sur l'hypothèse selon laquelle ces pratiques sont le produit de la combinaison de plusieurs variables : les macro-variables d'organisation (regroupement des élèves, utilisation du temps, etc.) et de gestion (consignes données, incitations positives ou négatives, etc.) ; les micro-variables (interactions verbales maître/élèves et élèves entre eux, implication des élèves dans l'activité, etc.) ; la perception par l'enseignant d'un certain nombre de données relatives à ses élèves (le travail qu'ils fournissent, leurs potentialités et leurs performances, leur milieu familial...) ou à lui-même (ses connaissances en psychopédagogie, sa participation au travail en équipe, la représentation qu'il a de son action et de sa portée...).

- L'axe des élèves : le recueil d'informations sur eux peut se faire d'un point de vue interne (place qu'ils assignent aux procédures évaluatives dans leur apprentissage, perception qu'ils ont de l'utilité ou non de l'évaluation) ou externe (organisation de la classe, conduite, supports, nature et durée de l'activité évaluative). Il est souvent utile aussi de recueillir l'opinion que se font les élèves du fonctionnement global de leur école, collège ou lycée dans ses aspects organisationnels et relationnels comme dans le vécu de la classe ou de l'établissement.

- L'axe des enseignements dispensés enfin : le questionnement accorde la plus grande place aux spécificités didactiques de la discipline concernée.

Les diverses modalités d'investigation sont choisies en fonction des objectifs que l'on s'assigne. Ce sont :

- les observations de classe ;
- les questionnaires de type déclaratif ;
- les entretiens avec les acteurs concernés ;

¹¹ Consultable en ligne sur le site du Ministère de l'Éducation nationale.

- l'analyse des productions d'élèves ou encore de l'adéquation des séquences d'enseignement aux contenus des programmes et à leurs documents d'accompagnement.

Cahier des charges

Champ de l'enquête

Devant l'ampleur de la tâche et compte tenu de la commande précise qui nous avait été faite, nous avons dû nous résoudre à des choix difficiles et nous placer résolument dans l'optique de la professionnalisation, sans oublier que bien des gens, dans le domaine qui fait l'objet de cette étude, ont leur mot à dire. Si nous avons laissé de côté tout ce qui relèverait d'autres partenaires de l'école : parents d'élèves, élèves, élus locaux, mouvements associatifs d'éducation populaire, etc., ce n'est donc ni parce que nous nions l'importance ou la légitimité de ces partenaires, ni parce que nous considérons que l'inspection et la recherche ont le monopole de l'évaluation.

Nous avons étudié les pratiques pédagogiques dans le premier degré ainsi que dans le second (premier cycle et second cycle général, technologique et professionnel), en métropole et dans les DOM-TOM¹². Nous avons exclu de notre enquête l'enseignement spécialisé du premier degré et adapté du second degré (CLIS, établissements scolaires spécialisés¹³, UPI, SEGPA et EREA) ainsi que les classes préparatoires aux grandes écoles et l'enseignement supérieur, sans nous interdire pour autant un détour par les IUFM, où s'effectue la formation initiale des enseignants des premier et second degrés et qui mettent en œuvre désormais la formation continue. Nous avons pris en compte les écoles maternelles, y compris leurs TPS, où le jeune âge des enfants rend particulièrement ardu le travail des maîtres. L'enseignement professionnel, qu'il concerne les élèves des établissements publics et privés préparant un CAP, un BEP ou un bac pro ou encore les apprentis des CFA, mériterait à lui seul une monographie en raison de sa spécificité et des problèmes particuliers que pose l'association étroite de la formation générale et de la formation professionnelle. Mais nous nous sommes résignés à ne l'aborder que du point de vue des enseignements généraux, de crainte d'élargir à l'excès le champ de nos investigations.

Nous avons choisi pour niveau d'observation la classe sous ses diverses formes (division complète, groupe d'élèves, etc.), sans faire abstraction du contexte interne (par exemple le problème de l'homogénéité/hétérogénéité du recrutement) et externe (par exemple les pratiques éducatives de l'établissement).

Le rapport comporte, après ce préambule, deux parties distinctes, consacrées, l'une à l'évaluation des pratiques sous ses différentes formes, donc du point de vue de l'inspection, l'autre aux recherches empiriques visant à estimer les effets des pratiques éducatives, donc du point de vue de la recherche, et suivies d'une synthèse présentant des recommandations pour améliorer la situation.

Contenus de l'enquête

¹² Sans aborder toutefois le problème de la distinction pratiques/structures que soulève l'enseignement de la langue vernaculaire. De même on a laissé de côté les questions que soulève l'enseignement dispensé aux primo-arrivants, liées par exemple à la dépendance de la « morphologie » (faut-il que les maîtres qui s'adressent à de jeunes immigrés connaissent leur langue ?).

¹³ Les établissements de ce type placés sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale comprennent des écoles primaires de plein air, des écoles primaires spéciales et des écoles autonomes de perfectionnement.

L'enquête a donné lieu, d'une part à une recension des travaux consacrés au problème ainsi que des rapports de l'inspection, d'autre part à des entretiens que ses rédacteurs ont eus avec des responsables nationaux, régionaux et locaux de l'Éducation nationale et aussi avec des enseignants et des chercheurs.

Un certain nombre d'interrogations ont servi de fil conducteur. En voici quelques-unes :

- sait-on réellement ce qu'est le métier d'enseignant ?
- L'évaluation individuelle des enseignants permet-elle une évaluation des pratiques ? Est-elle compatible avec la nécessité d'une information partagée ?
- Faut-il standardiser ou non l'observation des pratiques ?
- Existe-t-il des passerelles entre les conclusions des travaux de l'IGEN et les études formalisées ?
- Serait-il utile de faire une recension des modalités par lesquelles on apprend à enseigner dans les IUFM ?
- Jusqu'où peut-on souhaiter que des recettes soient élaborées et doivent être proposées, comme on le voit dans d'autres professions telles que la médecine et comme le demandent souvent les jeunes stagiaires ? Plus généralement une liberté non étayée est-elle souhaitable ?
- Comment concilier les pratiques habituelles avec les nouveaux dispositifs qui à mesure s'empilent et s'imbriquent ?
- Comment les nombreux documents produits à l'échelon national (Ministère, INRP, CNDP, IGEN...) et académique sont-ils diffusés parmi les quelque 900 000 enseignants, et la procédure retenue se révèle-t-elle efficace ? etc.

Methodologie retenue

La partie du rapport consacrée à l'évaluation institutionnelle se fonde sur l'expérience personnelle (et collective) de son rédacteur aux différents niveaux de l'enseignement, dans plusieurs académies de métropole et des DOM, dans les TOM du Pacifique ainsi que dans plusieurs pays étrangers, en Europe, Afrique, Amérique latine et Asie. Elle s'appuie également sur les travaux des jurys de concours auxquels il a participé (agrégations externe et interne, CAPES externe, interne, spécifique et réservé) et sur les rapports des interrogateurs, riches en indications sur la réalisation de certains exercices canoniques.

Elle a pris pour point de départ une réflexion sur le mode d'évaluation des pratiques pédagogiques et éducatives, selon qu'il est exercé sous une forme individuelle (par les IEN et IA-IPR, et, dans une moindre mesure, les IGEN), collective ou globalisante (surtout par les IGEN).

Elle a donné lieu à une recension des travaux correspondants produits par l'IGEN dans le cadre institutionnel fixé par le statut de 1989 (*Rapports annuels*, mais aussi *Bulletin de l'Inspection générale de l'Éducation nationale*, publié depuis février 1990) et par les Directions du Ministère ; des programmes et de leurs cahiers d'accompagnement ; de productions diverses de l'INRP et du CNDP et de revues pédagogiques ; des sites télématiques du Ministère de l'Éducation nationale et des Académies.

Elle a pris en compte la formation initiale (IUFM) et continue (stages nationaux et académiques divers, universités d'été).

Elle a aussi tiré parti d'un questionnaire¹⁴ envoyé à divers destinataires, ainsi que de rencontres sur le terrain, à l'occasion notamment de visites d'établissements dans plusieurs académies, avec des interlocuteurs appartenant au premier ou au second degré : inspecteurs généraux et territoriaux, chefs d'établissement, instituteurs et professeurs des écoles, des collèges et des lycées.

La partie du rapport consacrée aux recherches empiriques se fonde sur une recension des travaux scientifiques consacrés à l'analyse des pratiques éducatives. Compte tenu du cahier des charges qui accorde une grande importance à l'évaluation, on a surtout porté l'accent sur les travaux qui ont mis en relation les pratiques enseignantes avec les acquis des élèves. Sans avoir prétention à l'exhaustivité, cette partie repose sur les travaux français mais aussi sur les travaux internationaux, anglo-saxons en particulier, beaucoup plus nombreux et diversifiés. L'existence de nombreuses synthèses de ces recherches facilite grandement le travail de recension et de sélection des documents pertinents pour notre sujet, étant entendu que, sauf dans de rares cas, nous sommes revenus aux publications originales. Plutôt que de balayer l'ensemble des pratiques, nous avons préféré en privilégier certaines qui nous semblaient les plus fondamentales et sur lesquelles on enregistre des résultats cohérents.

Démarche adoptée

Le premier travail, analytique et technique, s'est efforcé de répondre à la première question posée : celle de la connaissance, satisfaisante ou non, des pratiques éducatives.

On a procédé par approfondissements successifs, à trois niveaux :

- celui de l'appréhension concrète : selon quelles procédures connaît-on ces pratiques éducatives et les décrit-on ?
- celui de la théorisation, implicite ou explicite : quelle conception des pratiques éducatives ce mode d'appréhension dessine-t-il ?
- celui de la « prescription » : essaie-t-on de codifier cette conception à des fins de réinvestissement (formation initiale et continue) et comment ?

Le deuxième travail, tout en s'efforçant de répondre à ces questions, présente dans un premier temps des considérations méthodologiques. Il s'agit de mettre au jour les difficultés inhérentes à une évaluation des pratiques éducatives qui repose sur les progrès des élèves. Dans un second temps, on aborde le problème de la connaissance et de l'évaluation de ces pratiques à deux niveaux : celui de l'établissement et celui de la classe.

¹⁴ Voici les principales questions posées, qui répercutaient tout naturellement les préoccupations dont nous avons fait état plus haut :

- connaît-on réellement le métier d'enseignant ?
- L'évaluation des enseignants permet-elle une évaluation des pratiques ?
- Existe-t-il des passerelles entre les études formalisées et votre propre conception du problème ?
- Comment concilier ses observations dans les rapports d'inspection, par nature individuelles, et la nécessité d'une information partagée ?
- Comment prendre en compte le contexte de l'acte pédagogique, l'hétérogénéité/homogénéité des divisions, les nouveaux dispositifs qui s'empilent et qui s'imbriquent, les pratiques éducatives du chef d'établissement ?
- Si l'observation des pratiques est peu standardisée parce que l'on craint à juste titre qu'elles le soient trop, une liberté non étayée est-elle pour autant souhaitable ? En d'autres termes, jusqu'où peut-on penser que des « recettes » (au meilleur sens du terme) sont pertinentes et souhaiter qu'elles soient fournies ?
- À cet égard, par quelles modalités apprend-on à enseigner dans l'IUFM de votre académie ? Quelle est votre contribution personnelle et celle de votre académie (documents, stages, réunions de concertation pédagogique, etc.) à l'évaluation et à l'amélioration des pratiques pédagogiques ?
- Comment dans votre académie diffuse-t-on parmi les enseignants le matériel disponible ?

On s'est ensuite interrogé sur la validité des modes actuels de perception et de « publicité » des pratiques éducatives ainsi que sur les moyens d'améliorer l'évaluation, partant l'efficacité de ces pratiques. En essayant d'identifier les problèmes majeurs et de proposer de grandes lignes d'intervention sans toutefois entrer dans le détail des applications comme s'il s'agissait d'établir un programme précis, on s'est proposé de fournir le support d'un avis politique concret, de manière à suggérer modestement une action dont il appartient aux administrations de définir ensuite les modalités d'exécution.

1 L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE

1.1 L'appréhension concrète des pratiques éducatives

1.1.1 L'évaluation individuelle des pratiques éducatives

En France, trois corps d'inspection pédagogique ont pour responsabilité essentielle de veiller à la qualité de l'enseignement : les Inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, les Inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et les Inspecteurs de l'Éducation nationale.

Ces trois corps ont leur spécificité et ils présentent des différences notables. Ils n'ont pas les mêmes champs de compétence géographique. Ils ne sont pas placés sous les mêmes instances de responsabilité : l'Inspection générale ne dépend que du Ministre, l'Inspection pédagogique régionale et l'Inspection de l'Éducation nationale sont sous la tutelle du Recteur, tout en travaillant en étroite coordination avec l'Inspection générale. Leurs prérogatives sont différentes : l'Inspection générale a dans sa globalité une vocation générale pour tous les niveaux d'enseignement scolaire, mais chacun de ses membres exerce une partie de ses missions dans une des douze disciplines enseignées ou dans deux secteurs spécialisés (enseignement primaire, établissements et vie scolaire) ; l'Inspection pédagogique régionale exerce sa compétence dans les établissements secondaires, dans une discipline ou dans le domaine de la vie scolaire ; l'Inspection de l'Éducation nationale exerce la sienne dans une discipline ou un groupe de disciplines (dans les lycées professionnels), dans le domaine de l'information et de l'orientation des élèves des établissements secondaires et dans celui de l'enseignement primaire (écoles primaires et maternelles).

Le décret du 18 juillet 1990 portant statut des IPR-IA¹⁵ et des IEN ainsi que la note de service du 4 juillet 1990 sur leurs missions et l'organisation de leur activité soulignent le rôle capital de ces deux corps dans la mise en œuvre de la politique éducative. Par leur action, les inspecteurs sont les garants de la qualité de l'enseignement. Ils participent à la réalisation des objectifs que se fixe la Nation dans le domaine de l'Éducation ; ils accompagnent les évolutions du système éducatif et en assurent le suivi.

L'inspection des personnels s'inscrit dans cette mission. Par l'observation directe des pratiques pédagogiques qu'elle implique, elle constitue une tâche fondamentale, la qualité de l'action éducative reposant d'abord sur l'activité de l'enseignant dans sa classe au contact direct des élèves. Très longtemps elle s'était limitée à un but de contrôle, de vérification et de notation, de sorte que beaucoup d'enseignants identifiaient la fonction d'inspecteur à celle d'un ordonnateur (exigeant que l'on procède de telle façon, que l'on opère de telle manière) et/ou à celle d'un juge plutôt critique des aspects négatifs de leur enseignement et trop oublieux d'en valoriser les côtés positifs. Mais depuis une vingtaine d'années, et avant même

¹⁵ Comme on les appelait à l'époque. Les deux termes ont été inversés, d'une façon significative, par le décret modificatif du 13 janvier 1999.

les modifications statutaires, la volonté des groupes de l'Inspection générale les a conduits, en liaison avec l'Inspection territoriale à réfléchir sur l'acte d'inspection et sur ses résultats. C'est ainsi qu'à côté des fonctions de contrôle et de notation sont apparues progressivement l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé, la diffusion des réussites et l'analyse des besoins de formation.

1.1.1.1 L'évaluation par les IEN du premier degré

Contrôle de conformité¹⁶ en même temps qu'évaluation individuelle, cette procédure envisage par conséquent les pratiques pédagogiques. Elle permet de vérifier que les élèves reçoivent un enseignement conforme aux objectifs nationaux et adapté à leur diversité et donne au maître les moyens de mieux connaître son action et d'améliorer l'efficacité de son enseignement. L'initiative en revient à l'autorité hiérarchique ou à l'intéressé, qui en fait lui-même la demande.

L'inspection s'exerce, à ce niveau, sur une ou plusieurs leçons. Elle comprend une préparation (sous la forme d'un questionnaire, d'une visite préalable, d'une action d'animation, etc.), une observation et une analyse de classe et un entretien. Elle fait ensuite l'objet d'un rapport. Elle est constituée par l'observation de séquences permettant de voir le maître à l'œuvre, en situation d'enseignement. L'analyse d'une séquence prend en compte le choix des objectifs visés par l'enseignant, la préparation et le déroulement de la séquence, la progression dans laquelle elle s'inscrit, sa place à l'intérieur du cycle. Elle s'appuie sur l'observation et l'évaluation du travail des élèves. L'efficacité de l'enseignement dispensé à une division donnée est en effet appréciée par les résultats auxquels parviennent ces derniers. Sa régularité et sa pertinence le sont par la périodicité et le choix des exercices proposés, qui figurent sur le cahier de textes, et par la méthode mise en œuvre pour permettre les apprentissages et les consolider. C'est en se fondant sur l'observation attentive des enfants et sur la prise multiple d'indices dans la classe que l'inspecteur détermine les lignes directrices de son entretien avec le maître. Moment essentiel, cet entretien permet de confronter ce que l'un des interlocuteurs a voulu faire et pense avoir fait et ce que l'autre a vu et perçu du fonctionnement de la classe sous tous ses aspects (contenus et démarches). Cette confrontation de deux regards sur une expérience commune permet d'orienter la réflexion vers la recherche d'une amélioration des pratiques pédagogiques de l'enseignant. Elle conduit à la définition d'une direction de travail, parfois même d'un projet de formation.

Mais l'inspection envisage aussi les pratiques éducatives. En effet, par le rapport annexé à la loi d'orientation du 10 juillet 1989 « l'appréciation individuelle de chaque enseignant est replacée dans le cadre plus général de l'établissement », et le décret du 18 juillet 1990 précise que l'on doit évaluer à la fois « le travail individuel et le travail en équipe des personnels enseignants ». On passe donc d'un contrôle et d'une évaluation des personnels trop souvent liés au déroulement des carrières à un contrôle et à une évaluation des personnels qui s'insèrent dans le cadre plus global de l'école.

L'inspecteur passe alors plusieurs journées dans l'établissement, s'entretient avec l'ensemble des maîtres, apprécie le projet d'école et évalue la part de chacun dans sa réalisation. Élargir de la sorte les perspectives revient à apprécier comment sont pris en compte l'organisation en cycles et le projet d'école dans la classe de l'enseignant, à associer à l'évaluation individuelle celle du travail en équipe des maîtres et à mesurer la cohérence et l'enrichissement apportés par un projet commun. Il reste bien entendu toutefois qu'au sein du travail d'équipe, la responsabilité de chacun demeure entière.

¹⁶ Nous utilisons cette expression parce qu'elle est consacrée, mais sans nous en dissimuler les connotations coercitives, peu conformes à notre conception de l'évaluation des pratiques professionnelles.

1.1.1.2 L'évaluation par les IGEN, les IA-IPR et les IEN de l'enseignement technique

Dans l'enseignement du second degré, l'inspection s'exerce, sur une séance horaire entière de la discipline concernée. Elle est d'abord un contrôle de conformité qui se réfère aux programmes et aux référentiels et qui a pour but de réduire les disparités en garantissant l'égalité des élèves devant l'enseignement, quel que soit le lieu où il est dispensé. La lecture du cahier de textes de la classe, des cahiers ou classeurs des élèves et des exercices proposés par le maître rend possible une appréciation sur l'effort dans le temps de l'enseignant pour appliquer ces normes. Elle permet, en principe, de distinguer l'impact réel de l'enseignement du maître sur son auditoire de la performance ponctuelle brillante. En observant la séance dans la salle ou le laboratoire, dans l'atelier ou le chantier, l'évaluateur apprécie les choix du professeur relatifs à la situation de cette séance dans la progression, aux objectifs à atteindre, à la structure et au plan de la séquence, à l'identification des connaissances et des savoir-faire à acquérir par les élèves, aux procédures d'évaluation. Il aborde les problèmes sous trois aspects : académique (qualité scientifique ou technologique du contenu), didactique (pertinence des méthodes et moyens utilisés) et pédagogique (vie de la classe).

L'inspection comporte ensuite une phase corrective en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé. Habituellement, au niveau secondaire (enseignement général, technique et professionnel), elle se prolonge par une réunion de l'ensemble des enseignants de la (ou des) discipline(s), qui permet d'évoquer les difficultés rencontrées et leur solution possible et de mieux organiser le travail en équipe. On remarquera toutefois que, même quand les choix relatifs à l'ensemble de la division et à chaque élève sont préparés et discutés en équipe afin que soit assurée la continuité pédagogique entre les différents enseignements, le professeur, dans le cadre de sa (ou ses) discipline(s), est seul face à ses responsabilités.

L'entretien qui suit la séance donne la possibilité à l'inspecteur, non seulement d'amener le maître à s'interroger sur les choix qu'il a opérés, de les conforter ou de les réorienter ou encore d'apporter des solutions appliquées par d'autres enseignants, mais aussi de prêter attention à ses travaux et de développer son intérêt en le mobilisant sur des projets. L'évaluation impartiale des efforts accomplis par le maître pour dispenser un enseignement de qualité implique de prendre en compte le contexte dans lequel s'inscrit l'acte pédagogique et les diverses contraintes qui pèsent sur lui. La situation de l'établissement, son environnement socioculturel et économique, l'origine des élèves, les moyens disponibles, l'existence d'équipes pédagogiques disciplinaires et pluridisciplinaires constituent des informations indispensables, les performances individuelles et collectives des enseignants étant nécessairement marquées par les effets de contexte. L'inspection donne lieu à un rapport, au dos duquel l'intéressé peut consigner ses observations voire son désaccord avec les conclusions, et à une notation collégiale.

1.1.2 L'évaluation généralisante des pratiques éducatives

1.1.2.1 L'évaluation thématique

Ce type d'évaluation est une conséquence directe de l'évolution de l'Inspection générale. Si les premières dispositions relatives aux Inspecteurs généraux des études remontent au Consulat (loi du 11 floréal an X¹⁷ sur l'Instruction publique) et à la Restauration (ordonnance du 22 septembre 1824), il n'existait pas de véritable statut les concernant. Le nouveau système d'organisation, tel qu'il apparaît dans le décret n° 89-833 du 9 novembre 1989 relatif au statut particulier des Inspecteurs généraux de l'éducation nationale, apporte certaines modifications aux missions traditionnelles (contrôle des personnels, de leur recrutement et de

¹⁷ Soit le 1^{er} mai 1802.

leur formation, coordination avec les Recteurs de l'action des corps territoriaux d'inspection) en mettant l'accent sur l'évaluation du fonctionnement et des résultats du système d'éducation. La principale mission du corps est désormais cette évaluation globale, les conclusions des investigations et analyses effectuées chaque année faisant l'objet de rapports au Ministre et d'un rapport public¹⁸.

Cette évolution a plusieurs causes. Elle doit d'abord être replacée dans le cadre plus général de l'évaluation des politiques publiques qui constitue une nouvelle composante de l'esprit du service public. Compte tenu par ailleurs du caractère décentralisé et déconcentré de ce dernier, il convient de veiller à ce que l'offre d'enseignement demeure partout égale. Un facteur quantitatif a joué aussi un rôle important : l'impossibilité pour les Inspecteurs généraux d'assurer à un rythme satisfaisant l'inspection d'un corps professoral qui s'est considérablement accru en un quart de siècle. Enfin, à partir du moment où l'élève (au singulier) devient le centre des préoccupations, la classe n'est plus perçue comme l'unité de mesure immuable, mais comme, d'une part, un ensemble aléatoire de petites unités et, d'autre part, un élément d'un organisme vivant plus vaste, l'établissement. Le caractère plus global des missions de l'inspection générale et aussi territoriale (IA-IPR et IEN spécialistes d'une discipline¹⁹) incite désormais les intéressés à prendre en compte, lors de leurs visites, non seulement ce qui relève de leur spécialité, mais aussi le projet pédagogique de l'établissement pris dans son ensemble.

L'Inspection générale de l'Éducation nationale est un corps de hauts fonctionnaires qui se gère de façon autonome et qui est placé directement auprès du Ministre. Ses tâches sont nombreuses et variées : observation, analyse et évaluation du fonctionnement du système d'éducation sous tous ses aspects (formation des enseignants, contenus des enseignements, mise en oeuvre des programmes et des méthodes pédagogiques, fonctionnement des établissements, utilisation des moyens, etc.). Chaque année un programme de travail de l'Inspection générale, comportant un certain nombre de thèmes d'étude ou d'enquêtes, est arrêté. Chacun de ces thèmes fait l'objet d'un rapport confidentiel au Ministre, et un rapport général annuel est rendu public. Même si leur nouvelle mission est l'évaluation globale du fonctionnement et des résultats du système éducatif, les Inspecteurs généraux continuent à participer à l'inspection et au conseil des enseignants, aux jurys des concours de recrutement, aux commissions d'affectation et de promotion des personnels (inspection, direction, enseignement, éducation et orientation) ainsi qu'à la formation de ces personnels et ils effectuent les missions ponctuelles que peut leur confier à tout moment le Ministre.

Les nouvelles missions du corps s'établissent selon une triple logique : disciplinaire, thématique et territoriale. Dans le cadre de notre enquête, nous ne retiendrons ici que les deux premières.

- Les Inspecteurs généraux se répartissent en 14 groupes permanents, animés chacun par un doyen : les 12 groupes disciplinaires (économie et gestion, éducation physique et sportive,

¹⁸ La Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (titre V, *L'évaluation du système éducatif*, art. 25) stipule :

« L'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale procèdent, en liaison avec les services administratifs compétents, à des évaluations départementales, académiques, régionales et nationales qui sont transmises aux présidents et aux rapporteurs des commissions chargées des affaires culturelles du Parlement.

Les évaluations prennent en compte les expériences pédagogiques afin de faire connaître les pratiques innovantes. L'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale établissent un rapport annuel qui est rendu public. »

¹⁹ Il s'agit des IEN de l'enseignement technique. Ils ont une double valence, par exemple lettres-histoire et géographie ou lettres-langue vivante.

enseignements artistiques, histoire et géographie, langues vivantes, lettres, mathématiques, philosophie, sciences physiques et chimiques fondamentales et appliquées, sciences sociales, sciences et techniques industrielles, sciences de la vie et de la terre) et 2 groupes de spécialité à vocation plus générale (enseignement primaire et établissements et vie scolaire). Les inspecteurs généraux ont en responsabilité le suivi de leur discipline (ou spécialité) dans une ou plusieurs académies pendant une période déterminée. Ils n'assurent pas systématiquement l'inspection des professeurs, sauf dans les classes post-baccalauréat, les classes préparatoires aux grandes écoles ou les sections de BTS. Mais ils se rendent dans les établissements, visitent des classes et dialoguent avec les personnels et avec les élèves afin d'effectuer les observations que leur demande le ministre ou que nécessite la mise en oeuvre de leur programme de travail annuel (thèmes d'étude, travaux des groupes et des commissions). Ils président les jurys des concours nationaux de recrutement des enseignants et des personnels d'éducation, d'orientation, de direction et d'inspection ainsi que les jurys académiques de qualification professionnelle des enseignants stagiaires à l'issue de la seconde année de l'IUFM. Ils effectuent des missions à l'étranger dans les établissements français ou dans le domaine de la coopération éducative et rencontrent les responsables des pays partenaires avec lesquels ils échangent leurs analyses. Ils participent enfin à des groupes de travail organisés par le cabinet du ministre ou par les directions du ministère pour la mise en application de la politique éducative – comme, par exemple, la lutte contre la toxicomanie, les actions de protection de l'environnement ou l'ouverture internationale des établissements. L'inspection générale élaborait auparavant les propositions de programmes en liaison avec la direction des écoles et la direction des lycées et collèges, mais elle a perdu une partie de ses prérogatives dans ce domaine²⁰. Toutefois les Inspecteurs généraux continuent à exercer la tâche parfois ardue d'intervenir pour expliquer les innovations et pour susciter et encadrer, dans le cadre des programmes de formation, des stages d'actualisation à l'intention des enseignants de leur discipline.

- Les Inspecteurs généraux ont, par ailleurs, à mettre en oeuvre les thèmes du programme de travail arrêtés par le Ministre pour l'année scolaire en cours et publiés au BOEN. Ces thèmes répondent à des préoccupations d'actualité et dépassent le plus souvent le cadre strictement disciplinaire. Les études demandées concernent tous les niveaux d'enseignement du premier et du second degré. Elles portent sur la mise en place des réformes, sur l'évaluation de dispositifs, de structures ou de résultats, ou engagent une réflexion approfondie sur les pratiques et les réalités pédagogiques. Certains des thèmes retenus sont traités conjointement avec d'autres Inspections générales et particulièrement avec l'IGAENR, qui, comme dans les autres ministères, contrôle le bon fonctionnement des services. Toutes ces activités associent des Inspecteurs généraux appartenant à des groupes différents, qui travaillent en équipe afin de procéder à des investigations approfondies, de formuler des conclusions précises et de dégager des orientations pour l'avenir. La mise en oeuvre de chaque thème s'effectue selon la procédure suivante : un rapporteur est désigné pour piloter le projet et s'entoure de quelques collègues qui constitueront le groupe de pilotage. Ce groupe mobilise sur un certain nombre d'académies d'autres inspecteurs généraux de compétences diverses, choisis en fonction du thème, ainsi que les inspecteurs territoriaux concernés. Il élabore un protocole d'enquête, de manière à donner une certaine homogénéité aux travaux d'observation. Les visites, effectuées en équipe, prennent en compte les travaux et les résultats des élèves et donnent lieu à des observations d'établissements et de classes et à des entretiens avec divers interlocuteurs (professeurs, autres personnels, élèves, partenaires extérieurs). Les données recueillies ainsi que les analyses et les recommandations qui les accompagnent sont transmises au rapporteur

²⁰ Et plus encore à l'époque de M. Claude Allègre. Il lui faut, en effet, compter avec des fluctuations imputables, non au statut de 1989, mais à la volonté du Ministre.

du thème auquel il appartient d'élaborer à la fin le rapport national. Aux missions thématiques s'ajoutent les missions confiées à titre ponctuel ou temporaire, voire personnel, par le Ministre à certains inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, les études des groupes disciplinaires et des commissions²¹, les travaux d'évaluation entrepris dans les académies et les missions hors métropole et à l'étranger. Les groupes permanents et spécialisés réalisent également des études spécifiques sur des sujets dont le choix leur incombe.

Pendant longtemps l'inspection s'était limitée à un but de contrôle, de vérification et de notation, de sorte que, aux yeux des professeurs, l'Inspecteur passait pour un juge critique des défauts de leur enseignement, trop oublieux d'en valoriser les aspects positifs. Depuis une vingtaine d'années, la volonté d'améliorer la qualité du système éducatif a conduit l'Inspection générale, en liaison avec l'Inspection territoriale, à réfléchir sur l'acte d'inspection et sur ses résultats. À côté des fonctions de contrôle et de notation sont apparus progressivement le souci de l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé, le repérage et la diffusion des réussites et l'analyse des besoins de formation. À cet égard, les missions nouvelles qui lui ont été confiées ont sans doute permis à l'Inspecteur général d'élargir son champ de vision et d'affiner son jugement. En effet les grandes évaluations et les visites individuelles ne sont pas deux activités concurrentes, et l'excellence dans chacune d'entre elles demeure une garantie de qualité pour l'autre.

1.1.2.2 Autres modes analogues d'évaluation

Les modalités de l'évaluation des pratiques pédagogiques sont plus variées qu'on ne le suppose d'ordinaire. Quand cette activité prend un caractère plus général, elle revêt d'autres formes encore, tantôt ponctuelles, tantôt régulières :

- les enquêtes des directions du Ministère, par exemple de la DESCO (citons, entre autres, « Le suivi des pratiques au collège via l'observation des nouveaux dispositifs ») ou de la DPD (cf. les *Notes d'information* figurant *infra* dans les « Références bibliographiques »), ou bien des instances académiques (lorsqu'elles dressent le bilan d'expérimentations telles que les parcours diversifiés) ;

- les « visites conjointes » ou « inspections croisées » (le nom varie suivant les Académies), organisées ponctuellement et dans un objectif précis, par exemple d'observation du nouveau collège. Le principe en est simple : elles sont fondées sur les regards croisés d'inspecteurs de différentes disciplines qui viennent observer les pratiques dans la classe tout en les situant explicitement dans une perspective globale. Il s'agit de déterminer en quelque sorte le « profil » éducatif de l'établissement. La restitution finale d'une synthèse permet d'engager un dialogue à plusieurs voix avec l'équipe pédagogique.

- Les réunions conjointes à l'intention des néo-titulaires, plus axées sur l'accompagnement que sur la prise d'informations, mais permettant néanmoins de se faire une idée rudimentaire des pratiques. À la visite individuelle dans la classe par un inspecteur, visite de conseil et non de contrôle, s'ajoute une réunion interdisciplinaire des jeunes professeurs autour de deux IA-IPR de disciplines différentes. Les questions de pédagogie sont abordées à cette occasion sous un angle général : on essaie de faire le point sur les difficultés spécifiques, les pratiques les plus adaptées, la prise en charge des élèves en difficulté, etc.

²¹ Ces commissions sont actuellement au nombre de 10 : « alternance et apprentissage », « classes préparatoires aux grandes écoles », « décentralisation et enseignement », « élèves en difficulté », « enseignement à l'étranger », « évaluation et carrière des personnels enseignants », « formation continue des adultes », « informatique et technologies de la communication », « insertion scolaire des élèves handicapés », « objectifs et contenus des enseignements du second degré ».

- Les formules mixtes : on prend en compte la classe et, au-delà, son contexte. C'est le cas des audits pédagogiques d'établissement par les IA-IPR et IEN de l'enseignement technique. Il ne s'agit pas d'une modalité de contrôle normatif ni de gestion, mais de la recherche de la meilleure connaissance possible de l'acte pédagogique (sa nature, ses difficultés, son efficacité). Ces regards croisés permettent de considérer à chaque fois le contexte et de tenter d'en mesurer l'impact. On peut affiner la procédure pour essayer de dégager une notion d'« efficacité pédagogique » relative, fonction des contraintes et ressources locales, et afficher comme objectif de l'inspection le souci de l'état de la discipline dans l'établissement.

1.1.2.3 Précisions complémentaires

L'inspection sous les formes décrites ci-dessus est-elle la seule modalité d'appréhension et d'appréciation des pratiques éducatives ? Pas vraiment.

- Elle s'enrichit d'abord d'autres procédures, comme la certification des personnels, qu'il s'agisse des stagiaires dits « en situation » par les inspecteurs ou des stagiaires d'IUFM par les formateurs, ou encore le recensement des professeurs en difficulté et l'aide éventuelle à leur apporter via les cellules de DPE qui en ont la charge dans chaque académie.

- Elle a aussi tendance à prendre d'autres formes adaptées aux nouveaux dispositifs :

. l'évaluation dans la classe est appelée à devenir plus complexe avec l'observation des pratiques transversales qui dépassent le cadre strictement disciplinaire ;

. dans tous les cas, la réunion d'équipe à la fin de la journée reste le vrai temps fort, car elle offre l'occasion de procéder à la capitalisation des pratiques observées et de faciliter les échanges entre professeurs ;

. de même les audits d'établissements permettent de dégager une notion d'« efficacité pédagogique » relative en fonction des contraintes et ressources locales ;

. dans le cadre de la certification et de la formation, les mémoires professionnels des PLC2 pris tous ensemble constituent une source d'information et d'analyse des pratiques recensées et observées par les intéressés eux-mêmes ou par leurs tuteurs ; on peut d'autre part se faire une idée rudimentaire des pratiques en axant davantage les visites sur l'accompagnement que sur la prise d'informations, sur le conseil que sur le contrôle.

- Les pratiques sont enfin évaluables indirectement, dans leurs résultats concrets. Qu'on songe à ce propos aux indicateurs sur la « valeur ajoutée » des établissements : ce qu'un lycée peut faire, par exemple, des élèves qu'il reçoit en seconde par rapport à ce que l'on attendrait compte tenu de paramètres socioculturels, est très variable, lié certes à une politique d'établissement, mais aussi à des pratiques de classe que cette politique induit.

Par ailleurs, sans qu'on y prenne toujours garde, d'autres partenaires que les inspecteurs se trouvent à leur manière concernés :

- c'est le cas, dans une certaine mesure, des parents, dont les nouveaux dispositifs (TPE, Itinéraires de découverte²²) inscrivent de plus en plus la nécessaire information dans leurs textes d'organisation. Les projets pédagogiques et les choix propres au projet d'établissement

²² Fondés sur une approche interdisciplinaire, ces « itinéraires » ou IDD sont mis en place en classe de 5^{ème} et sont obligatoires, sauf pour les élèves en grande difficulté. Recourant à deux matières au moins, ils sont destinés à valoriser chez les collégiens le travail autonome autour de projets et à favoriser le travail en équipe de leurs enseignants. Chaque élève choisit au cours de l'année au moins deux itinéraires parmi quatre pôles : la nature et le corps humain, les arts et les humanités, les langues et les civilisations, l'initiation à la création et aux techniques. L'évaluation du travail réalisé sera l'une des composantes du nouveau brevet d'études fondamentales.

sont soumis au conseil d'administration, leur intérêt et leur forme y sont explicités et discutés. L'analyse des résultats d'examen donne lieu parfois à l'instauration de projets spécifiques. - Il en va de même des différents partenaires sociaux et économiques, dans les mêmes lieux et avec la même nature d'appréciation : conseil d'administration, projet d'établissement et projets spécifiques, organisation des nouveaux dispositifs.

- Le bassin²³, lui aussi, se trouve concerné en devenant un véritable observatoire pédagogique : même si c'est de façon encore très inégale, la globalisation des heures au collège et l'importance de la contractualisation avec l'Inspection académique donnent à cet espace nouveau un rôle important dans l'explicitation, la mutualisation, voire la validation des choix effectués ou le constat de situations locales. Des expérimentations sont en cours, à mettre en forme au cas par cas (puisque c'est le lieu de l'autonomie de l'EPL).

1.2 De l'appréhension à la caractérisation

1.2.1 Remarques préalables

Un certain nombre d'éléments permettent de mieux comprendre la pratique actuelle de l'inspection individuelle et aussi des évaluations plus globalisantes :

- le souci de démocratiser l'enseignement, la volonté de supprimer les filières et d'accueillir tous les élèves au sein des classes hétérogènes du collège pour tous a conduit à définir de façon nouvelle les pratiques pédagogiques satisfaisantes : aux exigences de haut niveau et de précision des connaissances académiques, de clarté des exposés, de pertinence des exercices s'ajoute la capacité de l'enseignant à s'adapter au niveau réel du public, voire des publics, à concevoir des stratégies de remédiation pour un certain nombre d'élèves et à individualiser, si besoin est, ses enseignements.

- Comme la loi d'orientation rappelle, on l'a vu, que « les élèves sont au centre des préoccupations de l'école », il est logique de les mettre au centre des préoccupations pédagogiques des personnels enseignants. Il convient donc de leur dispenser l'enseignement auquel ils ont droit, c'est-à-dire de leur faire acquérir les connaissances, les méthodes et les pratiques indispensables à leur réussite et de mettre en place à leur intention, le cas échéant, des actions de soutien et de remédiation. Sont significatifs en outre l'atmosphère générale de la classe, la relation entre l'enseignant et ses élèves, le degré de participation de la classe à la réflexion et au dialogue.

- Des pratiques éducatives pertinentes impliquent par ailleurs qu'à travers les enseignements disciplinaires, les activités périscolaires et le fonctionnement du CDI, les élèves sont bien éduqués à la responsabilité, à l'autonomie, à la solidarité et à l'ouverture sur le monde actuel.

1.2.2 Les rapports individuels

La lecture des rapports individuels permet de percevoir la conception que le rédacteur se fait des pratiques éducatives et de lire en filigrane ce qu'il considère comme un bon cours. D'une façon générale, et quelle que soit la discipline concernée, on se rend compte que l'inspecteur, pour évaluer le travail de l'enseignant au cours de sa visite et rédiger le rapport qui en résulte, observe :

- si l'intéressé maîtrise les contenus d'enseignement dans sa discipline, s'il consolide ses connaissances et se tient informé de la didactique de cette discipline, notamment en participant aux actions de formation continue ;

²³ Ce terme est le seul pertinent, même si l'on a tendance à utiliser parfois (à Paris) celui de « district ».

- comment il conçoit et met en œuvre une progression pédagogique, annuelle, semestrielle, trimestrielle, mensuelle, etc., s'il en définit individuellement ou en équipe les objectifs, la cohérence et le rythme et s'il explique à l'intention de ses élèves l'organisation et les objectifs de la progression et du travail ;
- comment il conçoit, organise et conduit la séance, ce qui suppose de la part de l'évaluateur la perception d'un certain nombre d'indices : la situation de la séance dans la progression, l'explicitation des objectifs à l'intention des élèves, l'usage judicieux d'outils pédagogiques (tableau noir, manuels, documents, matériel audiovisuel ou informatique, etc.), la gestion du temps, la structuration des traces écrites, le bilan des activités de la séance ;
- par quels moyens il maîtrise sa relation avec les élèves : instauration d'un climat de confiance réciproque propice au travail, conduite du dialogue (formulation et enchaînement des questions, distribution de la parole, etc.), adaptation au public, orchestration de la participation des élèves, maîtrise de la parole (diction, élocution, correction du langage), disponibilité (présence d'esprit), discernement, dynamisme, « présence », attention aux élèves et à leur comportement, analyse et utilisation de leurs erreurs ;
- comment il organise le travail personnel des élèves et évalue les acquis en classe et en dehors de la classe : périodicité des devoirs et des exercices hors de la classe, des contrôles sur table, qualité et pertinence des énoncés, qualité et adaptation des corrections, articulation des exercices en classe avec le travail personnel en dehors de la classe ;
- quelles qualités professionnelles, scientifiques et humaines il a révélées ou confirmées au cours de l'entretien ;
- quels éléments complémentaires sont à mettre à son actif : participation à la vie de l'établissement, participation à des jurys, publications, préparation d'un examen ou d'un concours, etc.

1.2.3 Les rapports généraux

Ils relèvent de la logique thématique. Les sujets choisis, qui font généralement l'objet de préoccupations très actuelles au sein de l'institution, sont à la fois complexes et délicats. Ils « répondent à des commandes ou à des exigences propres multiples : missions nationales sur des thèmes de travail fixés par les ministres ; missions internationales de réflexion, d'évaluation ou d'expertise entreprises soit en auto-saisine, soit à la demande de commanditaires extérieurs ; missions internes de recherche et de développement, enfin, que s'assignent les groupes disciplinaires et de spécialités et les commissions spécialisées » (*Rapport 2001*, p. 6).

A la date de rédaction du présent document, 11 rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale ont déjà été publiés par La Documentation française. Le dernier en date se présente dans un format plus maniable (267 pages, alors que le précédent en comptait près de 600 !) et avec une organisation plus ramassée dans la mesure où l'on peut désormais consulter en ligne les rapports rédigés par les inspecteurs généraux au titre de leurs diverses missions. Aussi permet-il une lecture plus synthétique et transversale.

Il semble à présent loisible d'esquisser, avec un recul suffisant, un bilan d'ensemble de ces travaux dans l'optique de notre sujet :

dès la première parution, en 1991, la matière s'organisait en trois grandes parties : « évaluations générales »²⁴, « études des disciplines et des spécialités » et « les missions à

²⁴ En 1991, cette partie se subdivisait elle-même en trois sous-parties : « l'accompagnement des innovations et la préparation des évolutions », « la formation des personnels » et « le fonctionnement du système éducatif », qui

l'étranger »²⁵, auxquelles est venue s'en ajouter une quatrième en 2001, qui s'intercale très logiquement entre les deux premières : l'« évaluation de l'enseignement dans une académie ».

Compte tenu de son orientation, la partie consacrée aux évaluations générales traite moins souvent de pratiques pédagogiques précises que celle relative aux études des disciplines et spécialités. Citons, aux différents niveaux d'enseignement, « l'enseignement précoce des langues vivantes » (1991)²⁶ et « l'apprentissage de la lecture à l'école primaire » (1995), « les pratiques pédagogiques en classe de sixième » (1992), « les enseignements dispensés dans les classes de quatrième et troisième technologiques » (1991), « évaluation de la mise en œuvre de l'alternance en lycée professionnel » (1999), « lire et écrire au collège » (1994), « l'aide aux élèves en seconde » (1993), « la rénovation des lycées : les modules » (1995), « les technologies de l'information et de la communication » (2000) « l'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves » (2001).

Mais, comme on pouvait s'y attendre, la partie la plus riche dans le domaine qui retient ici notre attention est l'ensemble de chapitres relatifs aux études de disciplines et spécialités et aussi, comme en 2001, des commissions spécialisées. En voici quelques exemples significatifs :

- dans les deux « spécialités » d'abord :

. enseignement primaire : « les pratiques pédagogiques dans les classes hétérogènes du cycle des apprentissages » (1991) ;

. établissements et vie scolaire : « le rôle pédagogique du chef d'établissement » (1996) ;

- dans les différentes disciplines ensuite²⁷ :

. économie et gestion : « les nouvelles technologies dans les sections des baccalauréats tertiaires » (1992), « la nouvelle série sciences et technologies tertiaires » (1996) ;

. éducation physique et sportive : « la didactique » (*i. e.* de la discipline) (1991), « les mises en œuvre de l'éducation physique et sportive » (1993) ;

. enseignements artistiques : « les ateliers de pratique artistique » (1992), « les enseignements artistiques au collège » (1994) ;

. histoire et géographie : « l'éducation civique au collège et au lycée » (1992), « le document dans l'enseignement » (1995) ;

. langues vivantes : « la place de la civilisation » (1996), « l'enseignement/apprentissage du lexique » (1998), « l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes » (1999) ;

. lettres : « étude de la langue, des discours et des textes en classe de sixième » (1998), « la lecture des œuvres intégrales au collège » (1993), « l'enseignement des langues anciennes au lycée » (1992) ;

ne réapparaissent qu'en 1993 et se trouvent réduites à deux en 1994. Il est vrai que le nombre des thèmes, pléthorique au début (12 la première année), a tendu par la force des choses à diminuer.

²⁵ Cette section est plus développée à partir de 1996 (sauf en 1998 et 1999), surtout en 2000 et 2001.

²⁶ Les dates mentionnées sont celles de la publication des rapports. Chacune d'elles fait référence aux enquêtes menées au cours de la « campagne » précédente : le rapport 1991, par exemple, renvoie à l'année scolaire 1989-1990.

²⁷ Pour des raisons faciles à comprendre, le nombre de ces contributions est variable selon les disciplines.

- . mathématiques : « l'enseignement dans les sections de techniciens supérieurs » (1992), « les filières industrielles du baccalauréat professionnel » (1995), « les programmes de première, les choix des séries et des options » (1996) ;
- . philosophie : « l'enseignement philosophique dans les séries technologiques » (1999), « l'enseignement de la philosophie dans les classes préparatoires littéraires » (1998) ;
- . sciences économiques et sociales : « les nouvelles technologies » (1994), « l'enseignement modulaire » (1995) ; « la formation continue des professeurs de sciences économiques et sociales » (2000)
- . sciences physiques et chimiques fondamentales et appliquées : « les épreuves des baccalauréats » (1994), « l'option sciences expérimentales en première S » (1995), « enseignement de la physique et de la chimie en seconde dans le cadre de la rénovation des programmes » (1997), « place des travaux pratiques dans l'enseignement de la physique-chimie au lycée » (2000) ;
- . sciences et techniques industrielles : « l'utilisation des référentiels dans les lycées professionnels » (1993), « les options technologiques de seconde : choix des élèves - situations observées » (1998) ;
- . sciences de la vie et de la terre : « l'enseignement expérimental au collège et au lycée » (1992), « l'option sciences expérimentales et l'enseignement de spécialité dans la série S » (1996), « les travaux pratiques et la diversification des activités pédagogiques » (1997).

Pour donner un aperçu de l'apport de ces travaux à la connaissance et à la caractérisation des pratiques éducatives, nous avons choisi un exemple déjà un peu ancien, mais qui présente le double intérêt de renvoyer au sujet précis de notre enquête et de concerner toutes les disciplines ainsi que les deux spécialités, établissements et vie scolaire et, indirectement, enseignement primaire : « les pratiques pédagogiques en classe de sixième » (1991).

- Comme toujours en l'occurrence, le document commence par un état des lieux. Réalisé dans la double perspective de l'articulation avec l'école élémentaire et de la préparation à toute la scolarité du secondaire, il met d'abord en évidence deux faits plutôt inquiétants : d'une part un décalage entre les propos des professeurs et la réalité des pratiques observées en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité ou l'évaluation, d'autre part le fait que rien n'a permis de distinguer les pratiques pédagogiques des collèges repérés comme innovants de celles des autres. Au total les conclusions des rapporteurs ne sont pas très rassurantes, car, au-delà des nuances selon les disciplines, elles font apparaître des pratiques mal adaptées à la classe considérée. En effet, malgré des motifs de satisfaction (une assez bonne fidélité à l'esprit des programmes en mathématiques, un effort pour renforcer les moyens en français, la mise en place plutôt satisfaisante de la technologie, des améliorations dans l'accueil des élèves et le rôle des délégués et enfin la générosité et la bonne volonté de la plupart des professeurs), dans les deux tiers des cas quatre types de carences sont manifestes : les pratiques pédagogiques ne prennent pas suffisamment en compte l'hétérogénéité ; les enjeux des disciplines sont mal perçus (la maîtrise même en est imparfaitement assurée et la connaissance des textes officiels laisse à désirer) ; sauf en EPS, le projet pédagogique n'existe pas ou est mal géré ; la pédagogie, essentiellement de type oral et directif, donne le monopole du discours au maître, laisse peu de place à la découverte chez l'élève du traitement de l'erreur et réserve à l'écrit la portion congrue.

- Dès lors les recommandations du rapport mentionnent surtout : l'attribution de moyens supplémentaires pour la biologie et la technologie dans le but de pouvoir mettre tous les élèves en situation d'observation-manipulation dans les groupes à effectifs réduits ; l'amélioration des conditions de vie scolaire (salles affectées aux disciplines et ramassage

scolaire plus humain) et de la communication, sur le projet de chaque discipline entre autres, notamment par le rôle du cahier de textes ; l'organisation partout d'une liaison CM2-6^{ème} en vue de définitions concrètes de pratiques pédagogiques et non pour de simples rencontres de courtoisie ; la mise en place enfin d'actions de formation continue obligatoires, sur place dans l'établissement ou par regroupements d'établissements, en vue de remédier aux principales carences signalées.

1.3 De la caractérisation à la « prescription »

1.3.1 La circulaire du 23 mai 1997

Avec les profonds changements qu'a connus l'enseignement français au cours des dernières décennies, le problème est devenu si crucial qu'il a paru nécessaire d'indiquer officiellement quelles compétences professionnelles générales du professeur²⁸ exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel la formation initiale doit s'attacher à construire. Ce document est adressé aux recteurs d'académie et aux directeurs des IUFM par le directeur des lycées et collèges et le directeur général des enseignements supérieurs et s'intitule *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*.

Il fournit pour la première fois, semble-t-il, des références destinées à faciliter la convergence et l'articulation des actions conduites par les IUFM, les universités, les corps d'inspection, les établissements scolaires et les futurs maîtres, quels que soient leur discipline et leur établissement d'exercice. Il ne dissocie pas les deux aspects des pratiques d'enseignement : pédagogique et éducatif. Mais il précise bien que « l'ensemble des compétences mentionnées ne saurait d'aucune façon s'interpréter comme constituant un référentiel d'évaluation des professeurs stagiaires » et que le texte « ne peut prétendre à un caractère définitif : il devra être régulièrement actualisé, en fonction des évolutions du service public d'éducation et de la réflexion permanente que mènent les partenaires de la formation sur les objectifs et l'organisation de celle-ci ».

L'introduction met l'accent sur la diversité des établissements secondaires où le nouvel enseignant est appelé à travailler et sur l'autonomie de ce dernier dans ses choix pédagogiques « dans le cadre des orientations et des programmes définis par le ministre chargé de l'éducation nationale, des orientations académiques et des objectifs du projet d'établissement ».

La mission du professeur et la responsabilité qu'elle implique sont ensuite abordées « dans le triple cadre du système éducatif, des classes qui lui sont confiées et de son établissement d'exercice ». En fin de formation le jeune enseignant doit être « capable de situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation », en œuvrant pour l'égalité des chances des élèves qui lui sont confiés, et aussi de « contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif [...] en participant à la conception et à la mise en œuvre d'innovations, de nouveaux dispositifs, de nouveaux programmes et diplômes [...], aux actions conduites pour faciliter les transitions entre les différents cycles d'enseignement [...], à la délivrance des diplômes de l'éducation nationale, [et en collaborant à] la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ». Pour exercer sa responsabilité dans le cadre de sa classe, il doit « connaître sa discipline » (dimension académique), « savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage » (dimension didactique) et « savoir conduire la classe

²⁸ Ce texte pourrait aussi s'appliquer *mutatis mutandis* aux professeurs des écoles, dont la mission n'a pas (encore ?) fait l'objet d'un document du même type.

(dimension pédagogique). Enfin, pour l'exercer dans l'établissement, « il a le souci de prendre en compte les caractéristiques de [celui-ci] et des publics d'élèves qu'il accueille », d'être partie prenante du projet d'établissement, de s'intégrer aux différentes équipes pédagogiques et éducatives, d'« établir un dialogue constructif avec les familles », de participer « au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves en collaboration avec les autres personnels, d'enseignement, d'éducation et d'orientation », d'« établir des relations avec des partenaires extérieurs auprès desquels il peut trouver ressources et appui pour son enseignement comme pour réaliser certains aspects du projet d'établissement ».

La conclusion de la circulaire insiste sur la nécessité pour un enseignant de se remettre en question au cours de sa carrière afin d'adapter son action aux évolutions du système éducatif et de sa discipline et aussi aux niveaux très divers des élèves auxquels il est amené à s'adresser.

1.3.2 La lettre aux IEN de janvier 1997

Il s'agit de la première des lettres que l'Inspection générale de l'enseignement primaire avait décidé, voilà quelques années, d'adresser aux IEN chargés d'une circonscription du premier degré afin de leur faire part de sa réflexion et de ses travaux, éventuellement de ses préoccupations concernant le fonctionnement de l'école primaire. Elle était consacrée précisément à l'évaluation des maîtres. L'annexe (p. 7) attire l'attention sur « quelques points essentiels » de ce problème, qu'il faut évidemment se garder d'interpréter, pour reprendre une expression du langage aéronautique, comme une « check list ». Nous la reproduisons ici presque *in extenso*, dans la mesure où elle concerne en même temps l'évaluation des pratiques pédagogiques. Tant il est vrai, répétons-le, qu'il est difficile d'établir une distinction stricte entre les deux procédures et que le compte rendu écrit ou oral d'une inspection exige dans tous les cas beaucoup de précautions oratoires, car on ne peut isoler la pratique de qui la met en œuvre.

1.3.2.1 Le maître dans sa classe

« - Conditions d'exercice.

- Niveaux et progrès des élèves évalués à partir : des séquences observées, de l'analyse des dossiers ou des cahiers, d'une interrogation conduite par l'inspecteur ou à son initiative.

- Cadre de la classe, affichages : ordre et fonctionnalité, clarté, lisibilité, équilibre des aspects esthétiques et didactiques.

- Conduite de la classe pendant les séquences observées : qualité des consignes, clarté des objectifs et des attentes pour les élèves, usage du tableau, qualité de la communication, attention et adaptation aux élèves.

- Cahiers des élèves : logique de l'organisation, qualité des contenus, tenue, corrections effectuées par le maître et exploitation de ces corrections par les élèves.

- Analyse de l'ensemble du travail réalisé par le maître : préparation de la classe, cahier-journal, présence régulière de tous les domaines d'activités, enseignement de toutes les disciplines, travail sur les compétences transversales (études dirigées), cohérence donnée aux apprentissages dans le cadre de la polyvalence du maître, photocopies et productions des élèves, alternance et pertinence des divers types d'activités.

- Évaluation des élèves et exploitation de cette évaluation : périodicité des évaluations, livret de l'élève, prise en compte des différences entre les groupes d'élèves, stratégie pédagogique et géographie de la classe, redoublements ou véritables prolongations de cycle, continuité des apprentissages.

- Lien de l'action du maître avec le projet de cycle et le projet d'école :
- Conseils de nature professionnelle : lectures, formation continue, suite de carrière (IMF, maître spécialisé, directeur d'école, IEN, etc.).

1.3.2.2 Le cas échéant, inspection de l'enseignant dans sa fonction de directeur d'école

- Analyse du rôle pédagogique : conseils des maîtres, thèmes évoqués, qualité des débats, qualités des comptes rendus, conseils de cycle, modalités de répartition des effectifs entre les classes et des élèves dans les classes, répartition de service entre les maîtres, mobilisation de l'équipe pédagogique autour du projet d'école, organisation des réunions de l'équipe éducative en tant que de besoin, accueil des enseignants nouvellement nommés, des remplaçants et des stagiaires, pertinence des actions particulières (classes transplantées, sorties scolaires, etc.), pertinence de la présence et du choix d'intervenants extérieurs, organisation des actions complémentaires de l'école : connaissance et maîtrise.
- Analyse du rôle administratif [...].
- Analyse du rôle relationnel [...].
- Analyse de la gestion [...]. »

1.3.3 Un exemple de production académique

Un document rendu public en 1999 par l'Académie de Créteil sous le nom de *Guide pédagogique* va plus loin que les précédents dans le domaine de la pratique. La circulaire du 23 mai 1997, en effet, comme l'indique son titre, restait au plan des grands principes qui fondent la mission du professeur et définissait un cadre d'ensemble : « les compétences professionnelles générales [...] que la formation initiale doit s'attacher à construire ». La lettre aux IEN visait un autre public, celui des évaluateurs. Le *Guide pédagogique* donne des conseils très précis, valables pour toutes les disciplines et pour tous les nouveaux enseignants du second degré, titulaires ou auxiliaires, qu'ils disposent d'un poste fixe ou exercent une suppléance. Nous en citons de larges extraits sans en conserver exactement la présentation originale, mais en respectant la forme d'énonciation adoptée par les rédacteurs :

1.3.3.1 Arrivée dans l'établissement

- « Présentez-vous au chef d'établissement : il est votre interlocuteur et votre supérieur hiérarchique. Il vous aidera à connaître l'établissement [...], vos obligations de service [...], vos obligations administratives [...], les outils indispensables à votre enseignement : manuels utilisés par vos classes, Bulletins Officiels spécifiques à votre discipline, Programmes et documents d'accompagnement, Référentiels, Instructions pédagogiques.
- Vous effectuez une suppléance au cours de l'année : vous êtes concerné par ce qui précède. Mais vous devez prendre en compte les précisions suivantes : analysez le cahier de textes tenu par un professeur confirmé, ainsi que quelques cahiers d'élèves de la classe (ou des classes) que vous prendrez en charge : les élèves sont habitués à des méthodes, des rythmes de travail, ne les modifiez pas brutalement. Demandez le compte rendu, les résultats d'un ou plusieurs conseils de classe précédents. Cette lecture sera pour vous très formative, et révélatrice des difficultés (et des possibilités) de vos élèves. Mettez ces informations à profit ».

1.3.3.2 Préparation des premiers cours

- « Des principes à respecter : ne cherchez pas à transmettre directement des connaissances et des savoir-faire de type universitaire : les élèves ne sont pas des étudiants spécialisés dans telle ou telle discipline. Prévoyez toujours : la gestion de la durée du cours (vérifier précisément les heures de début et de fin selon les heures de la journée) ; les activités et les

exercices à proposer aux élèves ; la façon dont vous allez les solliciter ; le travail à leur donner à la maison ; la manière d'évaluer ce travail. Précisez aux élèves le matériel dont ils auront besoin, sans exiger de fournitures excessivement coûteuses.

- Préparation des cours : préparer un cours est un travail exigeant, qui demande attention et rigueur. Pour toute préparation de cours, après avoir choisi le point du programme à étudier, on détermine un contenu, un objectif et des moyens. Vous pouvez préparer le cours à l'aide d'une double fiche : programme, objectif, contenu [...] (et) organisation matérielle du cours, moyens envisagés pour atteindre son but. [...]. Ne soyez pas trop ambitieux : laissez aux élèves le temps nécessaire pour comprendre et travailler. Le déroulement du cours peut parfois ne pas vous permettre de suivre exactement votre fiche : avec le temps, vous apprendrez à mieux connaître les possibilités de vos élèves, mais cette préparation rigoureuse vous aidera de toute manière à maîtriser votre enseignement ».

1.3.3.3 La conduite du cours

- « Conseils généraux : faire un cours, ce n'est pas administrer à un public passif le contenu des fiches de préparation : il faut mettre en place et exploiter des situations de classe susceptibles de faire agir et réagir les élèves, qui deviennent ainsi des participants. Les fiches vous aideront à ordonner le cours et à lui donner un contenu substantiel. Mais il est très important aussi de savoir regarder la classe, d'en observer et d'en interpréter les divers mouvements (regards, velléités de paroles, apartés, etc.) pour pouvoir associer les élèves aux activités proposées.

- Mise en place des conditions favorables : votre présentation, votre attitude, votre regard, votre voix, vos gestes, votre façon de vous exprimer sont déterminants [...]. Il vous faut affirmer des exigences claires et justes de comportement et de travail, instaurer un climat de confiance, établir un dialogue entre les élèves et vous. Vous aurez à faire respecter les règles de comportement et de travail. Vous les aurez sans doute énoncées dès votre arrivée. Mais un énoncé des principes ne suffit pas, il faut les mettre en pratique : vous le ferez avec amabilité, fermeté et persévérance [...].

- Quelques obligations à ne pas oublier : soyez ponctuel [...] par respect des élèves et de la vie de l'établissement ; au début du cours, contrôlez les absences ; remplissez le cahier de textes de la classe après chaque cours [...] ; contrôlez tout travail demandé ; assurez-en la correction dans les plus brefs délais ; efforcez-vous d'établir des critères d'évaluation compréhensibles de tous et prévoyez plusieurs notes pour le conseil de classe ; efforcez-vous de remplir les bulletins en vous fondant sur des critères de *compétences* et faites preuve d'équité et de bienveillance.

- Quelques erreurs à éviter en cas de situation conflictuelle. [...]

- Au-delà des premiers cours, la progression : un enseignement n'est pas une suite de cours juxtaposés mais un ensemble organisé et articulé de cours et de séquences [...]. Pour une notion ou un savoir-faire donnés dont vous prévoyez l'étude, distinguez ce qui doit être préalablement connu ou maîtrisé des élèves (et) ce qui constitue la notion ou le savoir-faire envisagés [...]. À partir de cette analyse, prévoyez comment savoir si les élèves connaissent ou maîtrisent ce qui est préalable (dans certaines disciplines on peut avoir recours à des exercices-tests), ménager des paliers dans l'apprentissage de la notion ou du savoir-faire envisagés, des exercices-bilans pour contrôler les acquisitions et le degré de leur assimilation. Quand vous organisez les étapes de cet apprentissage, choisissez un ordre qui corresponde à la logique des contenus [...] et aux besoins des élèves [...].

- Cas des classes à examen : n'oubliez pas, parmi les travaux demandés aux élèves, l'entraînement aux épreuves de l'examen qu'ils doivent présenter en fin d'année. Ces

épreuves sont décrites dans des numéros du BOEN ou dans des brochures que vous trouverez auprès du documentaliste ».

1.3.4 Le cadrage disciplinaire

1.3.4.1 Un exemple caractéristique

On retiendra ici à titre d'exemple le point de vue de l'Inspection générale des lettres, rappelé à diverses reprises par ses doyens successifs, et qui correspond à quelques nuances près à celui des autres groupes du corps :

- l'emploi systématique d'une grille ne paraît pas du tout souhaitable à ses membres dans la mesure où les éléments pris en compte lors d'une inspection varient selon les contextes, les personnalités, les styles d'enseignement et les disciplines (qui sont, rappelons-le, au nombre de trois en lettres classiques : français, latin et grec).
- Les éléments d'observation rejoignent ceux que nous avons déjà mentionnés. L'évaluateur en considère un certain nombre : les caractéristiques de la division, le type d'activité ou d'exercice, les supports et moyens utilisés, la démarche, la méthode et les procédés employés, les formes de travail (collectif, individuel ou en groupes), le type de participation des élèves, les difficultés éventuelles, l'organisation générale du travail dans le cahier de textes de classe²⁹, l'organisation des classeurs ou des cahiers des élèves. Il cherche à savoir si le professeur a la maîtrise d'un savoir vivant et actualisé et s'il est apte à le transmettre efficacement à ses élèves ; comment la séance s'inscrit dans un projet d'ensemble conçu individuellement ou en équipe ; comment ce projet se reflète dans le cahier de textes de la classe, les classeurs et les travaux des élèves, et comment le professeur peut en rendre compte au cours de l'entretien ; comment la séance est conçue, organisée et conduite ; quel type de relation le maître entretient avec son public ; quelles qualités professionnelles et humaines sont révélées par le cours et éventuellement confirmées par l'entretien.

1.3.4.2 Un point de vue complémentaire

Un récent rapport de l'Inspection générale d'histoire et géographie, *Méthodologie de l'évaluation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège*, met l'accent sur un aspect des pratiques éducatives qui appellerait, selon elle, une attention nouvelle : leur efficacité, révélée par les résultats des élèves en classe ou dans un cadre plus vaste, en l'occurrence l'évaluation de seconde et le brevet puisque l'enquête concerne le premier cycle du second degré.

Deux extraits de ce document en résumé bien l'esprit :

- « L'observation d'une classe et l'entretien individuel qui suit est [...] l'occasion pour l'inspecteur, non seulement de mettre en œuvre un contrôle de conformité et d'apprécier la pertinence d'un discours et de pratiques pédagogiques, mais aussi de tenter de mesurer les acquis d'une classe » (p. 4).

²⁹ L'inspection des lettres, comme les autres groupes disciplinaires, attache une importance particulière à cet instrument de travail que l'administration, les parents d'élèves, les élèves et les autres professeurs de la division, sans parler d'éventuels visiteurs, doivent être à même de consulter. Le mode de présentation en est variable, par exemple par types d'activité ou par objectifs. En lettres (mais cet exemple est transposable *mutatis mutandis* dans d'autres disciplines), le contenu associe le projet annuel ou établi pour une période donnée, avec mention des objectifs, des activités et des progressions envisagées, et le travail quotidien, fait ou donné, avec les questions posées ou traitées, les types d'exercices, les textes et groupements de textes, etc. Il est bien entendu que la cohérence et les objectifs qui apparaissent dans le cahier de textes de la classe doivent se retrouver dans la présentation des classeurs ou des cahiers des élèves.

- « Évaluer les enseignements d'histoire et de géographie est [...] une démarche d'exigence à l'égard des enseignants. Mais cette démarche ne peut être normative. Elle suppose donc, c'est peut-être la conclusion la plus forte de cette enquête, une autre pratique des métiers de l'inspection. Autrefois l'inspecteur observait les élèves face à la classe [...]. Puis les temps ayant changé, l'inspecteur a gagné le fond des classes : face au professeur il tente dorénavant de juger la pertinence en fonction de la doctrine pédagogique et didactique dominante. Nous sommes aujourd'hui à une troisième étape : de nouveau ce sont les élèves qu'il faut observer. Évaluer les enseignements c'est donc évacuer tous les dogmatismes afin de ne plus juger d'un discours mais de ses effets³⁰ ».

2 LES RECHERCHES EMPIRIQUES

Les travaux sur l'efficacité des pratiques éducatives ont été très peu nombreux en France. Ce relatif désintérêt contraste fortement avec la grande masse de travaux qui ont été produits dans les pays anglo-saxons sur cette question, surtout à partir des années 1960. La recherche française apparaît assez lacunaire dans ce domaine pour des raisons diverses parmi lesquelles figurent sans doute :

- l'influence des travaux sociologiques montrant l'impact des caractéristiques sociales (donc extra-scolaires) des élèves sur leur réussite scolaire, dont une lecture (partielle) pouvait donner à penser que tout se jouait en dehors de l'école ;
- l'idée, favorisée par la centralisation du système et par une idéologie égalitaire très forte, d'une grande homogénéité du système éducatif laissant peu de place à des variations pédagogiques (et, par conséquent, peu de place à des variations de performances) : même programme, même recrutement, mêmes moyens... L'instauration de la carte scolaire repose d'ailleurs elle-même sur le postulat (et l'assurance tacite faite aux usagers) que le service public est homogène, comme l'a bien montré Ballion (1986) ;
- le peu d'engouement (et de formation) des chercheurs français en éducation pour les techniques quantitatives d'évaluation.

Aussi notre présentation ne se fondera-t-elle pas uniquement sur les travaux français mais également sur les travaux internationaux (anglo-saxons surtout). Il est toutefois impossible de présenter ici l'ensemble très vaste des travaux réalisés et nous avons choisi de nous focaliser plus particulièrement sur certains résultats qui nous semblent parmi les plus importants.

Signalons que nous avons retenu dans la présentation qui suit des travaux qui offrent de bonnes garanties quant à la fiabilité de leurs résultats. Un grand nombre de travaux qui avaient un rapport plus ou moins direct avec la question de l'évaluation des pratiques éducatives, mais dont la qualité scientifique était douteuse, n'ont pas été retenus. On a ainsi prêté une attention toute particulière à ce que l'évaluation des pratiques soit fondée, autant que possible, sur des critères objectifs de performances des élèves. En ce domaine par exemple, il est évident que les résultats à des épreuves standardisées possèdent un caractère d'objectivité que ne possèdent pas les sentiments que les uns et les autres peuvent avoir sur tel ou tel niveau de performance. Nous commençons d'ailleurs cette section sur les recherches empiriques par des considérations méthodologiques afin que le lecteur puisse être informé des difficultés propres à ce genre de travaux, de leur portée mais aussi de leurs limites.

³⁰ Nous laissons à l'auteur collectif du rapport la responsabilité de cette dernière affirmation, que nous trouvons excessive et que nous ne reprenons pas entièrement à notre compte, car il nous paraît impossible de dissocier la qualité d'un discours des effets qu'il produit.

2.1 Quelques points de repère

2.1.1 Considérations méthodologiques

Une des grandes difficultés dans la recherche sur l'évaluation des pratiques éducatives réside dans la comparabilité de leurs résultats. Les écoles (et par conséquent les classes) ne recrutent pas leurs élèves sur une base aléatoire et on ne peut par conséquent comparer directement leurs résultats pour en inférer une quelconque efficacité de l'enseignement qui y est prodigué. On sait en effet que les écoles accueillent des publics très diversifiés. Ces publics peuvent être en particulier très différents du point de vue socioculturel et économique. Or, ces éléments jouent sur la réussite scolaire des élèves (la dimension socioculturelle est prépondérante aux premiers niveaux de la scolarité tandis que la dimension économique exerce une influence croissante au fur et à mesure que la scolarité s'élève, via notamment les choix d'orientation). Une école d'un quartier de centre ville bourgeois aura ainsi toutes chances d'obtenir de meilleurs résultats qu'une école d'une banlieue défavorisée. Ce n'est pas pour autant que la première est plus efficace que la seconde dans la mesure où les élèves possédaient, avant même l'entrée à l'école, des caractéristiques propices à de bons apprentissages et disposaient même d'acquis supérieurs à ceux de la seconde école.

Afin de comparer les effets des pratiques éducatives, il convient donc de raisonner sur des publics identiques. Pour ce faire, les chercheurs adoptent généralement des protocoles et des techniques qui leur permettent de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ». La méthode la plus fréquemment utilisée consiste à faire passer des épreuves standardisées en début d'année scolaire dans le domaine d'acquisitions qu'on veut évaluer. On contrôle ainsi le niveau initial des élèves. D'autres variables sont également prises en compte, telles que l'origine sociale, le genre, la langue parlée à la maison, le déroulement antérieur de la scolarité, etc., toutes variables liées à la réussite scolaire et dont les valeurs changent d'une école à l'autre. En fin d'année, on fait à nouveau passer des épreuves standardisées dans le domaine d'acquisitions qu'on veut évaluer.

On cherche alors à estimer le poids des pratiques éducatives sur les résultats aux épreuves finales, après avoir contrôlé l'impact des différents facteurs qui ne relèvent pas de l'action de l'école mais qui sont eux aussi susceptibles d'influer sur ces résultats. Cela se réalise à l'aide de modèles statistiques qui permettent d'isoler l'effet spécifiquement attribuable à chaque variable. Les différences qui demeurent entre les écoles une fois toutes les variables prises en compte peuvent alors être attribuées aux pratiques éducatives spécifiquement mises en œuvre dans les écoles (pratiques qu'on peut bien sûr caractériser et intégrer au modèle statistique). Il n'est pas question ici de présenter en détails ces modèles mais il s'agit de porter l'accent sur la difficulté à comparer les résultats de différentes écoles et la nécessité de raisonner « toutes choses égales par ailleurs »³¹. Précisons toutefois que des modèles statistiques très bien adaptés à de tels problèmes ont été mis au point récemment, qui permettent d'estimer de façon correcte les effets des écoles. Ces modèles, connus sous le terme de modèles multiniveaux, ou encore modèles hiérarchiques linéaires, séparent en effet les différents niveaux de l'analyse (des élèves dans des classes dans des écoles) et permettent d'estimer ce qui relève de chacun de ces niveaux dans les différences d'acquisitions.

³¹ La clause « toutes choses égales par ailleurs » signifie dans ce cas en fait « toutes variables intégrées dans le modèle étant égales par ailleurs ». On ne peut jamais être totalement assuré que toutes les variables pertinentes ont effectivement été contrôlées. La prise en compte du niveau initial permet toutefois de limiter fortement l'impact potentiel de telles variables.

2.1.2 Quelles dimensions faut-il considérer ? Efficacité et équité

On distingue généralement deux dimensions fondamentales dans l'évaluation des effets-écoles et des effets-classes : l'efficacité et l'équité (ou efficacité différentielle). L'efficacité peut être définie comme la capacité à élever le niveau moyen d'une classe. L'équité peut être définie comme la capacité à égaliser le niveau des élèves (*i.e.* tous les élèves profitent-ils de la même façon des mêmes conditions d'enseignement ?). Une manière d'aborder l'équité consiste à examiner les médiateurs des effets des pratiques étudiées (par exemple, les effets des groupes de niveau varient-ils selon que les élèves sont forts ou faibles ?). Il est important de prendre en compte ces deux dimensions car l'efficacité traduit un effet moyen. Or, il existe bien des façons de parvenir à une même moyenne : en faisant progresser tous les élèves dans la même proportion, en faisant davantage progresser les faibles que les forts, en faisant au contraire moins progresser les faibles que les forts, etc. La prise en compte de l'équité permet d'étudier dans quelle mesure certains groupes d'élèves (forts vs faibles, filles vs garçons, PCS favorisées vs défavorisées...) profitent de telle ou telle pratique.

Plusieurs travaux ont dégagé une corrélation entre ces deux dimensions : les classes les plus efficaces tendent également à être les plus équitables. Cela signifie que les classes où l'on progresse le plus sont, avant tout, celles où les élèves faibles progressent beaucoup. Tout se passe donc comme si les classes avaient davantage de prise sur les élèves faibles que sur les élèves forts, en termes d'acquis scolaires. On note toutefois quelques résultats contradictoires (Bressoux, 2001).

2.1.3 Quelle est l'ampleur des différences ? Effets-écoles et effets-classes en France

Un premier aspect de la question de l'efficacité des pratiques d'enseignement peut consister à estimer quelle est l'ampleur des différences qu'elles génèrent en fonction des différentes unités d'analyse considérées (établissement ou classe), à différents niveaux de la scolarité, selon les disciplines considérées. Il s'agit dans ce cas simplement d'estimer un impact global, sans s'intéresser dans un premier temps aux processus précis qui font des différences (étude par boîte noire). Les effets s'énoncent souvent en part de variance expliquée : on estime quel pourcentage de la variance des performances, comportements ou attitudes, peut être expliqué par le fait que les élèves appartiennent à un établissement donné, à une classe donnée.

2.1.3.1 Estimation des effets-écoles

Si, lorsqu'on parle de pratiques éducatives, on pense spontanément à l'enseignant œuvrant en classe, certaines pratiques relèvent de l'établissement (règles de fonctionnement, échanges de services, décroissements, etc.) et peuvent influencer les performances des élèves (parfois via le fonctionnement de la classe). Il convient donc d'estimer ce que la fréquentation d'un établissement scolaire peut produire sur les acquis, attitudes ou comportements des élèves.

Considérons d'abord le niveau du lycée ; Felouzis (1997) estime l'effet-lycée à 1,7 % de la variance des acquis en français et à 5,2 % de la variance des acquis en mathématiques (en classe de seconde). Les données de la DPD tendent à montrer des différences importantes entre les lycées quant à leur capacité à conduire leurs élèves à l'obtention du bac ; signalons qu'en ce cas, l'absence de mesure d'un niveau d'acquisitions des élèves à l'entrée du lycée peut toutefois conduire à une certaine surestimation des différences effectivement produites par l'établissement.

Au niveau du collège, l'effet-établissement s'établit généralement entre 2 et 4 % de la variance des acquis scolaires (Duru-Bellat & Mingat, 1988 ; Duru-Bellat, Jarousse & Mingat 1992 ; Grisay, 1997). Concernant d'autres aspects du développement des élèves, l'effet-collège est encore plus faible puisqu'il est généralement de moins de 2 % (Grisay, 1997) : le collège semble avoir peu de prise sur des aspects du développement socio-affectif et cognitif

des élèves tels qu'image de soi, sentiment de maîtrise, motivation..., ainsi que sur des aspects comportementaux tels que méthodes de travail, agressivité... Les différences d'équité entre collèges sont, elles aussi, faibles. En outre, les collèges les plus efficaces tendent à être les plus équitables, bien que toutes les combinaisons s'observent (efficace peu équitable, peu efficace mais équitable, etc.). Les collèges performants en français ont tendance à l'être également en mathématiques, mais il n'y a pas de relation notable entre les performances dans le domaine des acquis scolaires et les autres aspects du développement des élèves. Il n'existe donc pas de profil d'excellence des collèges : aucun n'est performant (ou peu performant) dans tous les domaines considérés.

Au niveau élémentaire, deux études tendent à montrer des effets non significatifs des écoles sur les acquis des élèves en français et mathématiques (Bressoux, 1995 ; Bressoux, 2000). Il faut toutefois signaler qu'aucune de ces études n'intègre de classes situées en ZEP. La variabilité inter-écoles est donc réduite, ce qui limite la capacité à détecter des effets-écoles significatifs. Tout porte à croire toutefois que les effets des écoles élémentaires sont encore plus faibles que les effets des établissements du secondaire.

Il apparaît donc que l'unité établissement, quel que soit le niveau de scolarité, exerce un poids assez faible en France sur les acquis scolaires, de même que sur d'autres aspects du développement socio-affectif. Il semblerait toutefois, d'après Debarbieux et Montoya (1998) que l'unité établissement soit plus pertinente pour ce qui concerne les problèmes de violence : en ce cas, l'établissement générerait des différences plus importantes.

2.1.3.2 Estimation des effets-classes

L'estimation de l'effet-classe renvoie assez directement au travail de l'enseignant, mais il convient de ne pas amalgamer effet-classe et effet-enseignant : tout ce qui se passe en classe ne relève pas de l'action de l'enseignant et, de plus, certaines caractéristiques des classes lui sont imposées (nombre d'élèves, type de cours, public accueilli, etc.) qui peuvent pourtant exercer une influence sur les élèves.

Au niveau du lycée, Felouzis (1997) estime l'effet-classe (en seconde) à 12,7 % en français et 14,7 % en mathématiques. Au niveau du collège Duru-Bellat et Mingat (1988) estiment l'effet-classe à 14,4 % (en 6^e et 5^e). Au niveau élémentaire, la classe explique généralement entre 10 et un peu moins de 20 % de la variance des acquis des élèves. Dans le cas des apprentissages en français-lecture, l'effet est proche de 10 % tandis qu'on dépasse souvent les 15 % pour les mathématiques (Bressoux, 1995, 1996 ; Mingat, 1991).

Il existe des différences d'équité entre classes élémentaires (Bressoux, 1996 ; Mingat, 1991). Bressoux (1996) indique une corrélation entre efficacité et équité (les plus efficaces sont les plus équitables) en français mais pas en mathématiques (corrélation nulle). Les enseignants les plus efficaces sont donc, avant tout, ceux qui réussissent à bien faire progresser les élèves faibles de leur classe.

Par ailleurs, au niveau élémentaire, les performances enregistrées dans une discipline sont en général positivement corrélées à celles enregistrées dans une autre discipline, mais les travaux se limitent généralement aux seules disciplines du français et des mathématiques (Bressoux, 1994a ; Mingat, 1984, 1991). Les classes qui sont efficaces dans une discipline tendent donc à l'être aussi dans une autre, au moins pour ce qui concerne le français et les mathématiques, ce qui laisse entendre une compétence pédagogique générale, non strictement didactique (qui tiendrait aux seuls savoirs disciplinaires ou à leur transposition didactique). Ce type de résultats était le regain d'intérêt actuellement porté sur l'étude de la gestion de classe (et pas seulement de la matière), qui consiste pour l'enseignant à organiser ses groupes, établir des règles et procédures, réagir aux comportements des élèves, enchaîner les activités, etc., et que

certaines voient comme une fonction centrale de l'enseignement (Gauthier, 1997 ; Martineau, Gauthier & Desbiens, 1999).

On peut se demander si ces effets-classes sont transitoires ou bien s'ils constituent un effet durable : l'effet d'une classe (positif ou négatif) est-il vite compensé par l'effet de la classe suivante ? Très peu de travaux ont porté sur cette question en France. Une étude Mingat (1987) tend à indiquer que les effets-classes auraient une durée d'action relativement longue puisqu'il a montré que les deux tiers des effets du CP étaient encore observables en fin de CE2. Toutefois, une étude récente de Bressoux (non encore publiée), ne montre pas de rémanence des effets d'une année sur l'autre à l'école élémentaire : la variance des acquis scolaires enregistrés une année donnée dépendait bien de la classe fréquentée au cours de l'année considérée, mais pas de la classe fréquentée au cours de l'année précédente. Le débat sur cette question est donc encore largement ouvert.

2.1.4 Ce qu'il faut retenir

Mesurer la « valeur ajoutée » par l'école ou par la classe dans les acquis des élèves ne peut se faire par une comparaison directe des résultats des uns et des autres. Le raisonnement toutes choses égales par ailleurs imposé par la mesure de cette « valeur ajoutée » nécessite le recours à des techniques de recherche sophistiquées. Les estimations ainsi obtenues montrent que la classe est plus importante pour expliquer les acquis des élèves que l'établissement. Toutefois, la durée de fréquentation n'étant pas la même, se pose la question d'une éventuelle cumulativité au fil des années de fréquentation d'une même école. Des chercheurs anglais (Mortimore *et al.*, 1988) ont montré un effet-école de 13 % sur 5 ans tendant à révéler une certaine cumulativité des effets-écoles au fil des ans. Mais Grisay (1997), par exemple, qui a travaillé sur 2 ans puis 4 ans de collège en France, estime des effets qui demeurent dans des franges peu élevées (environ 4 %).

Globalement, les effets sont un peu plus forts dans les disciplines scientifiques qu'en français. Cet écart s'explique par le fait que cette dernière discipline est fondamentalement « scolaire ». A l'inverse, la langue se pratique largement hors l'école, notamment dans le milieu familial, ce qui ne manque pas d'influencer les compétences linguistiques. D'ailleurs, on a pu noter que l'influence de l'origine sociale est, à ce niveau de la scolarité, plus forte sur les acquisitions en français qu'en mathématiques.

2.2 Les pratiques éducatives au niveau des établissements

2.2.1 Les travaux anglo-saxons³²

Edmonds (1979) a mis au jour cinq facteurs associés à de meilleures performances des écoles élémentaires dans les quartiers urbains défavorisés :

- une direction forte ;
- des attentes élevées concernant les performances des élèves ;
- un climat discipliné, sans toutefois être rigide ;
- un fort accent mis sur l'enseignement des savoirs de base (lecture, écriture, mathématiques) ;
- des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves.

³² Pour un plus large développement de ces travaux, voir Bressoux (1994b).

L'accent est généralement porté sur l'idée que l'école doit fonctionner comme un ensemble cohérent. Pour cela, le directeur doit être un « leader », il doit impulser une dynamique, fixer des buts communs, être très présent, exercer un rôle à la fois pédagogique et administratif.

Certains travaux laissent apparaître des nuances en fonction de la tonalité sociale du public accueilli. Ainsi, il semblerait que le contrôle exercé par les directeurs efficaces, à la fois sur le travail des enseignants et sur les élèves, soit d'autant plus fort que l'école accueille un public défavorisé : le directeur serait plutôt gestionnaire dans les écoles favorisées tandis qu'il se ferait initiateur dans les écoles défavorisées (Teddlie *et al.*, 1989). De plus, l'école apparaît d'autant plus fermée à l'extérieur, et notamment aux parents, que le public est défavorisé : dans les écoles défavorisées, le directeur jouerait un rôle de « tampon » entre l'école et l'extérieur tandis que, dans les écoles favorisées, il chercherait au contraire à resserrer les liens entre l'école et l'extérieur (Hallinger & Murphy, 1986).

Il faut signaler toutefois que le rôle institutionnel d'un directeur anglo-saxon est très différent de celui d'un directeur français. Ici, plus sans doute que pour beaucoup d'autres résultats, il faut insister sur leur historicité, c'est-à-dire sur leur ancrage dans une réalité sociale déterminée. D'une part, la variabilité des contextes sociaux est beaucoup plus importante aux USA qu'elle ne l'est en France, d'autre part les directeurs sont investis de bien plus de pouvoirs qu'ils n'en ont en France (pouvoir de recruter, de licencier, d'inspecter en plus des fonctions administratives proprement dites). Au niveau élémentaire en France, la direction d'une école n'est pas un grade mais une fonction : un directeur d'école a le grade d'instituteur ou de professeur des écoles, comme ses adjoints et n'est donc pas leur supérieur hiérarchique, ce rôle étant tenu par l'IEN de la circonscription.

Les travaux anglo-saxons ont aussi beaucoup porté l'accent sur la notion de climat. L'école ne se réduirait pas une somme de facteurs isolables ; il faut faire émerger des configurations de caractéristiques articulées entre elles, qui mettent en évidence le système social de l'école (relation entre les personnes) ainsi que la culture propre à l'établissement (normes, valeurs, croyances...). Rutter *et al* (1979), de même que Mortimore *et al.* (1988) ont montré que les écoles qui avaient un fonctionnement cohérent, un climat discipliné étaient non seulement les écoles qui obtenaient les meilleurs résultats scolaires, mais aussi celles où il y avait le moins de déviance. Plusieurs études tendent à montrer que les écoles efficaces sont celles où les attentes des enseignants (et souvent aussi de la direction) vis-à-vis des performances des élèves sont élevées, ce qui pourrait également être lié avec le sentiment de contrôle de ses propres réussites ou échecs (Brookover *et al.*, 1979).

2.2.2 Les travaux français

2.2.2.1 Degré de mobilisation et intégration

Les travaux de DUBET et de ses collègues mettent en évidence l'importance du degré de mobilisation dans les performances des établissements (Dubet, Cousin & Guillemet, 1989). Pour eux, « comme n'importe quelle organisation, un établissement scolaire possède un style propre, un mode de relations sociales, un type de mobilisation de ses acteurs et de ses ressources : bref, il ne peut se réduire aux contraintes qui s'exercent sur lui ». Dans une étude de trois collèges (à public défavorisé), ils montrent que, bien que beaucoup d'enseignants se sentent isolés et voient le collège comme une simple juxtaposition de classes, les établissements étudiés se distinguent par leur degré de cohésion et d'engagement dans un projet commun. Pour les auteurs, le facteur prépondérant de structuration de l'établissement est le degré de mobilisation des acteurs. Le degré de mobilisation ne dépend pas, dans les trois collèges étudiés, des engagements syndicaux, ni d'engagements politiques présents ou passés. L'un des éléments moteurs du degré de mobilisation est le « recours à la fierté

professionnelle » : la mobilisation est liée à un désir de renverser une image négative (« mauvais » collègue, mal fréquenté, échec scolaire...). Toutefois, ce seul élément ne suffit pas (il est « coûteux » car il revient à ouvrir au regard des autres l'espace privé de la classe) ; il faut en plus qu'il y ait un facteur affectif qui préexiste à la mobilisation et qui donne envie de travailler ensemble : amitié, affinité, ambiance... (cet élément est cependant largement aléatoire).

Les auteurs pointent le rôle de la direction dans le degré de mobilisation autour d'un projet : dans le collège où il y a le plus de mobilisation, le chef d'établissement encourage et soutient les initiatives, les innovations (obtention de crédits...), mais ne pousse personne à les suivre. Dans l'établissement le moins mobilisé, le chef d'établissement ne veut pas intervenir en dehors du strict cadre administratif.

Parmi les obstacles à la mobilisation figure en premier lieu la conception très individuelle du métier d'enseignant. Passer d'une logique de la classe à une logique de l'établissement équivaut pour les enseignants à une perte d'autonomie et implique quasiment une autre définition du rôle professionnel. De plus, les enseignants peuvent trouver un intérêt à l'individualisme (pas de comptes à rendre, pas d'heures de concertation à faire...). Il y a, d'une certaine façon, un caractère contradictoire entre le degré de mobilisation et certains éléments de la culture enseignante ainsi que de certaines règles de fonctionnement de l'Education Nationale. Tout repose sur l'enthousiasme, ce qui fait que les processus de mobilisation sont fragiles. Que quelques bonnes volontés s'en aillent ou s'épuisent et tout le processus de mobilisation peu s'effondrer.

Dans une étude de six lycées, dont trois sont en baisse du point de vue de leurs performances au bac tandis que trois sont en hausse, Cousin (1993) montre que si les six lycées étudiés ont connu une croissance de leurs effectifs, c'est dans les lycées en baisse du point de vue des performances que cette croissance des effectifs a été la plus forte. Il apparaît donc une relation, mais qui doit être nuancée car elle est plus complexe qu'il n'apparaît au premier abord : la corrélation existe au niveau de l'établissement mais elle n'est pas toujours vérifiée quand on analyse les performances par niveaux d'études et par sections. Il existe dans les lycées en hausse de performances des sections qui ont connu un fort taux d'accroissement de leurs effectifs sans pour autant enregistrer de baisses dans leurs performances et, inversement, un faible accroissement des effectifs ne signifie pas automatiquement une hausse des performances. D'où l'hypothèse que la variation des performances est moins due à la massification qu'à une capacité des établissements à la prendre en charge, par une politique volontariste. Comme pour les collèges, les lycées mobilisés réussissent à mettre en place des actions pédagogiques afin de répondre à la massification alors que, dans les établissements en baisse de performances, l'absence de cohésion ne permet pas de gérer ce nouveau public. Ainsi, dans les établissements en baisse de performances, il a été relevé des rapports conflictuels entre les enseignants, un refus du travail en commun et une vision passéiste et négative des élèves.

Dans une étude de cas de 3 lycées, Ballion, Bayart et Mayer (1991) indiquent que le bon fonctionnement d'un lycée est facilité par sa congruence interne et par l'image positive que les acteurs s'en font. L'homogénéité d'un établissement repose pour partie sur des bases objectives :

- le cadre spatial ; l'homogénéité est plus difficile quand les locaux sont éparpillés, quand il y a des annexes...
- les structures de formation (ex : filière technique ou non) ; la multiplicité des filières (générale/technique, pré-bac/post-bac...) peut être un handicap à l'homogénéité ;

- l'accord idéologique entre acteurs.

Mais il s'en faut de beaucoup que les bases objectives suffisent à une bonne intégration. L'établissement scolaire fonctionnerait selon une rationalité sociale plus que technique : « L'établissement scolaire marche au consensus ou à l'évitement de l'épreuve. Ce qui détermine qu'une décision soit prise ou non n'est pas qu'elle soit la meilleure du point de vue de l'ajustement des moyens aux fins, mais qu'elle ne suscite pas d'opposition » (p. 161). Selon les auteurs, l'établissement est une organisation non hiérarchique et non démocratique (car les agents ne sont pas tenus d'appliquer une décision qui ne leur plaît pas). La réalisation des tâches qui n'entrent pas dans le cadre strict de la fonction de production dépend des personnes et non des postes. Il y a donc une notion importante de bonne volonté, d'engagement personnel due à l'absence théorique d'astreintes en dehors du cadre réglementaire.

Bien que le lien entre intégration et efficacité ne soit pas démontré, les auteurs avancent que la congruence interne d'un établissement, le bon fonctionnement de l'action collective, la coordination, la collaboration dans la conception et la réalisation des tâches favorisent l'efficacité des lycées. Ils notent également que des directeurs « en retrait » seraient nuisibles à une bonne intégration de l'établissement.

2.2.2.2 L'étude d'un groupe contrasté de collèves français « performants » et « peu performants »

Parmi un échantillon initial de 60 collèves, Aletta Grisay (1989) en a plus particulièrement étudié 33, contrastés du point de vue des performances scolaires et de la tonalité sociale du public accueilli : 9 collèves « performants favorisés », 7 collèves « performants défavorisés », 2 collèves « favorisés peu performants » et 15 collèves « défavorisés peu performants ».

Grisay précise qu'il n'est pas aisé de cerner un « profil cohérent » pour chacun de ces quatre groupes d'écoles ; la variance intra-groupe reste forte et les différences relevées entre les groupes sont faiblement significatives. Néanmoins, des résultats notoires apparaissent et, selon l'auteur, « les profils obtenus paraissent pourtant singulièrement doués de sens, davantage en tout cas que les inventaires plutôt disparates habituellement fournis par les *surveys*³³ ».

1/ Les collèves défavorisés performants se caractérisent par une petite taille, une relative hétérogénéité (du niveau scolaire et de la PCS). Les enseignants (plutôt jeunes) y font preuve d'exigence (ils donnent du travail à domicile et obtiennent qu'il soit fait), le climat y est chaleureux et paisible, la discipline ni trop sévère ni trop lâche, le directeur s'y dit « passionné » par son métier, les rapports entre professeurs et parents sont amicaux et les contacts avec les familles relativement fréquents, « on y pratique une orientation plus soucieuse de promouvoir que de sélectionner ».

2/ Les collèves favorisés performants sont tout autres : la discipline y est très rigoureuse, le climat impersonnel (« ni spécialement chaleureux, ni réellement agréable »), on y travaille beaucoup à domicile, la sélection y est très dure, une attention particulière est portée aux mathématiques.

3/ Les collèves défavorisés peu performants se distinguent assez peu du « collève moyen » ; il semblerait toutefois qu'on puisse les caractériser par « une impression de distance » (entre élèves et enseignants, entre enseignants et familles, entre parents et adolescents) et également

³³ *Survey* : étude à grande échelle, généralement à base d'épreuves standardisées et de questionnaires, qui vise à estimer des fonctions de production (*i.e.* à expliquer une variable par une série d'autres variables).

par un faible niveau d'exigence (moins de travail à domicile qu'ailleurs, orientation peu sévère, les enseignants sont nombreux à trouver leur classe « faible » et à escompter un résultat médiocre aux tests).

4/ Il n'y a que deux collèges favorisés peu performants, ce qui rend aléatoire leur profil ; on y relève toutefois un très mauvais climat (bruit, indiscipline, vols, agressivité...), la population, quoique de PCS favorisée, y est extrêmement hétérogène par le niveau de compétences, enseignants et parents semblent y déployer des efforts impuissants (devoirs non faits...), « on peut franchement qualifier de laxiste » l'orientation qui y est pratiquée (proportion d'élèves admis en 4^{ème} nettement supérieure à celle des autres groupes malgré un niveau médiocre). Enfin, « le relativement bon score des élèves « disparus » avant l'arrivée en 3ème laisse penser que ces établissements connaissent une certaine déperdition (les meilleurs élèves les quitteraient pour s'inscrire ailleurs) ».

Ainsi, il semblerait que les facteurs d'efficacité des collèges puissent varier en fonction du type de public accueilli.

2.2.2.3 L'évolution des acquis au cours des années de collège

Grisay (1993) a réalisé une autre étude pour le Ministère de l'Éducation nationale, qui porte sur 100 collèges répartis sur l'ensemble du territoire français. Les élèves ont été testés en début de 6^e et en fin de 5^e dans les disciplines du français et des mathématiques. Par ailleurs, de nombreux renseignements d'ordre « socio-affectif » ont été récoltés également en début de 6^e et en fin de 5^e : méthodes de travail, organisation, motivation scolaire, sentiment de maîtrise, image de soi, sociabilité, coopération, culture civique...

L'auteur enregistre des progrès tout à fait notables dans le domaine des acquisitions scolaires. Elle relève également que les forts creusent l'écart par rapport aux faibles dans le domaine des acquisitions scolaires³⁴. Par contre, les progrès sont faibles, nuls, voire régressent dans le domaine socio-affectif : ainsi, de la motivation (ils sont moins nombreux à affirmer qu'apprendre c'est intéressant ou passionnant), du sentiment de maîtrise (ils sont plus fatalistes : « Si je ne comprends pas », c'est parce que « ce n'était pas bien expliqué » plutôt que parce que « je n'ai pas bien écouté »).

Il existe des effets-collèges dans les deux domaines : environ 4 % dans le domaine cognitif et encore moins dans le domaine « socio-affectif ». Ces effets sont beaucoup moins importants que les effets-classes. Il y a des différences d'équité entre les collèges, mais qui sont relativement faibles. Il existe une légère corrélation entre l'équité et l'efficacité, ce qui fait que les collèges les plus efficaces tendent à être également les plus équitables.

Les collèges performants en français ont tendance à l'être également en mathématiques. En revanche, il n'y a pas de relation notable entre les performances dans le domaine des acquisitions scolaires et le domaine « socio-affectif ». Cela confirme les résultats des travaux anglo-saxons : il existe sans doute des « savoir-faire » généraux pour les disciplines scolaires, mais qui ne sont pas nécessairement en lien avec les critères « socio-affectifs ».

Grisay relève un certain nombre de facteurs (obtenus par questionnaires) qui sont associés à de bonnes performances des établissements :

- Une bonne gestion du temps (et une bonne discipline) ;
- Les attentes en matière de réussite sont élevées chez l'ensemble des partenaires (professeurs, direction, parents, élèves eux-mêmes sont plutôt confiants dans le devenir scolaire) ;

³⁴ Précisons ici que les travaux empiriques montrent que cela n'est pas le cas à l'école élémentaire ; les écarts entre forts et faibles demeurent relativement constants, ou s'accroissent très légèrement.

- La qualité de la vie au collège, son climat, son ambiance, sont jugés bons, tant par les élèves que les professeurs et la direction ;
- Le règlement intérieur est connu des élèves, qui le trouvent explicite ;
- Le programme a été effectivement vu (les élèves affirment avoir déjà eu l'occasion de faire des exercices comme ceux qui leur sont proposés dans le test de mathématiques).

Si beaucoup des résultats présentés ci-dessus apparaissent en accord avec ceux des travaux anglo-saxons, en revanche il n'en est pas de même pour ce qui concerne le rôle de la direction. Il n'émerge pas ici de figure caractéristique des directeurs (notamment dans la dimension *leadership*) qui soit clairement associée aux performances. Sans doute cela renvoie-t-il aux différences de fonctions (et de pouvoir) déjà évoquées entre les chefs d'établissements français et anglo-saxons.

De plus, Grisay a assuré un suivi longitudinal des élèves au cours des 4 années de collège (Grisay, 1997). Les élèves ont été testés et interrogés à nouveau en 3^e. Du fait que l'étude porte seulement sur les élèves parvenus en 3^e sans redoublement, cela donne une certaine fragilité aux résultats obtenus. Toutefois, quelques traits discriminants ont pu être dégagés, souvent liés au « climat » éducatif tel que le décrivent les élèves. Seraient associés à de meilleures progressions des élèves :

- le fait que les élèves se sentent pris en considération, écoutés, traités avec justice par les professeurs qu'ils considèrent pour la plupart comme compétents, dévoués, soucieux de faire avancer même les faibles ;
- le fait que la discipline soit bonne dans le collège, tant de l'avis des élèves que des enseignants et de la direction : peu de retards ou de cours annulés, des actes de déviance rares, des sanctions peu fréquentes, peu de temps passé par les élèves « à ne rien faire en classe » ou par les professeurs à « rétablir l'ordre » ;
- le fait que le règlement intérieur de l'établissement soit connu des élèves ;
- le fait que les élèves aient eu à faire ou non en classe « des exercices de mathématiques comme ceux du test que [qu'ils viennent] de passer » (mesure indirecte du curriculum effectivement suivi).

2.2.2.4 Une étude comparative d'écoles françaises et anglaises

Une étude comparative réalisée par deux chercheuses anglaises sur des écoles élémentaires françaises et anglaises est très éclairante pour saisir les spécificités du mode de fonctionnement des écoles françaises (Osborn & Broadfoot, 1992). Leurs observations montrent que, dans les écoles françaises, l'enseignant est plus isolé au sein de sa classe, qu'il y a moins de travail en coopération, moins de discussions de travail et des relations plus formelles entre collègues : « Le travail coopératif avec d'autres enseignants et la discussion de travail entre collègues se trouvaient aussi bien plus fréquemment en Angleterre où les salles d'enseignants formaient le point focal d'une "culture de collaboration" commune à l'école, qui manquait entièrement dans la plupart des écoles françaises » (Osborn & Broadfoot, 1992, p. 11). D'ailleurs, beaucoup d'écoles françaises n'avaient pas de local servant spécifiquement de salle d'enseignants.

2.2.3 Ce qu'il faut retenir

Les établissements les plus efficaces se caractérisent par un certain nombre de facteurs assez proches de ceux mis au jour dans les pays anglo-saxons. Une certaine discipline est nécessaire (ce qui suppose que les règles soient connues et comprises de la part des élèves, d'où l'intérêt d'un travail de présentation et d'explicitation du règlement intérieur de l'établissement) pour

permettre un bon travail, une gestion efficace du temps, mais le « climat » de l'établissement, s'il doit être serein, peut varier selon le public accueilli : les élèves socialement favorisés semblent profiter d'un climat assez sévère, tandis que les autres semblent avoir besoin d'un climat plus chaleureux et sans doute par là de plus de soutien. Des attentes élevées sont en tout cas nécessaires.

On constate un mode assez individuel de réalisation du métier d'enseignant au sein des établissements scolaires en France ; il l'est bien davantage que dans un pays comme l'Angleterre, au moins au niveau élémentaire (cf. Osborn & Broadfoot, 1992). Cet individualisme est parfois déploré par les enseignants eux-mêmes (Dubet, Cousin & Guillemet, 1989). Le volontariat, la bonne volonté restent les maîtres mots pour l'investissement dans des activités qui ne relèvent pas directement de l'enseignement en classe (Ballion, Bayart & Mayer, 1991 ; Dubet, Cousin & Guillemet, 1989).

Si la nécessité de fonctionner de manière cohérente est soulignée, il reste que les modes d'accès à cette cohérence de fonctionnement demeurent assez largement opaques. L'enthousiasme semble prévaloir bien davantage que le respect de règles institutionnelles et on pointe le rôle du directeur sans réellement bien connaître les mécanismes sur lesquels il peut s'appuyer. S'il est bien relevé que le rôle du directeur est important, que celui-ci doit soutenir les projets, voire les initier, qu'il ne doit pas être « en retrait », en revanche il ne semble pas que l'efficacité du directeur passe, comme dans les pays anglo-saxons, par un *leadership* marqué. D'une certaine façon, la relation entre le rôle du directeur et les performances de son établissement est moins bien établie que dans les pays anglo-saxons.

Un dernier constat s'impose : les travaux français se focalisent sur le fonctionnement des établissements secondaires et ignorent presque totalement le fonctionnement des écoles élémentaires et préélémentaires.

2.3 Les pratiques éducatives au niveau des classes

La plupart des travaux sur l'efficacité de l'enseignement ont été conduits dans le cadre du paradigme processus-produit³⁵ (et également, mais à un degré moindre, dans celui des processus médiateurs). On assiste depuis quelques années à un relatif abandon des travaux de type processus-produit au profit d'autres courants (cognition située, courant « phénoménologique » actuellement très en vogue...) qui, généralement, ne sont pas directement intéressés par l'efficacité de l'enseignement et mettent donc rarement en relation les pratiques avec les résultats des élèves. Ainsi, dans leur travail de (méta)synthèse récent visant à constituer une base empirique à une théorie de la pédagogie, Gauthier et ses collaborateurs (1997) se fondent sur des publications qui vont de 1974 à 1993 : ces publications, étant des synthèses de travaux, portent donc sur des données de base récoltées antérieurement aux dates de publications indiquées ci-dessus. Autant dire que la grande masse des données empiriques sur lesquelles se fondent les conclusions sur l'efficacité de l'enseignement est quelque peu ancienne et qu'elle se renouvelle à un rythme très ralenti par rapport à celui qui a présidé à sa constitution dans les années 1970-80.

³⁵ Les travaux relevant du paradigme processus-produit sont centrés sur l'enseignant : ils établissent un lien direct entre son comportement et les acquis des élèves. Les travaux relevant du paradigme des processus médiateurs sont centrés sur l'élève : ils étudient les processus cognitifs qui médiatisent la relation entre le comportement de l'enseignant et les acquis des élèves.

2.3.1 Quelques éléments sur la phase préactive de l'enseignement

L'enseignement ne commence pas en classe en présence des élèves. Les enseignants préparent, planifient leur enseignement. On peut ainsi se demander dans quelle mesure cette phase préactive de l'enseignement influe sur la phase interactive.

La plupart des travaux empiriques montrent que le modèle prescriptif de Tyler (qui préconise de commencer la planification par l'énoncé des objectifs, puis de continuer en sélectionnant les activités d'apprentissage, puis en organisant ces activités d'apprentissage et enfin de terminer en spécifiant des procédures d'évaluation) n'est guère utilisé dans la réalité. La planification aurait essentiellement pour fonction d'établir et d'affiner des routines³⁶ d'enseignement, et elle semble porter en plus grande part sur le contenu enseigné, puis sur les caractéristiques des élèves et, en moindre part, sur le matériel.

Les travaux (peu nombreux) ayant étudié le lien entre les phases préactive et interactive de l'enseignement ont effectivement établi un tel lien, sans toutefois pouvoir établir nécessairement de lien direct entre planification et réussite des élèves. D'une part, on peut effectivement mettre en correspondance les aspects de la situation planifiée et ceux de la situation en classe (Peterson, Marx & Clark, 1978). Plus les enseignants font référence à des objectifs dans leur planification, plus ils mentionnent de buts dans leur enseignement. Plus ils se centrent sur le contenu durant leur planification, plus ils posent de questions et se centrent sur le contenu en classe. Plus ils se centrent sur le processus d'enseignement dans leur planification, plus ils se centrent sur le groupe d'élèves dans leur enseignement. Il semblerait que les enseignants les plus efficaces aient une connaissance de la matière à enseigner qui leur permet de planifier les nouvelles leçons de telle sorte qu'elles aident les élèves à lier leurs nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà ; ces enseignants intégreraient également les contenus de différents champs de connaissances (Gauthier, 1997, p. 147). D'autre part, il semblerait que les enseignants ayant planifié leur séquence³⁷ soient plus centrés sur les élèves et produisent des leçons plus riches et de meilleure qualité, bien que montrant parfois une plus grande rigidité (Dessus, 2002). Aussi une bonne planification se caractérise-t-elle par sa minutie mais aussi par une certaine flexibilité. Zahorik (1970) trouve que les enseignants ayant planifié sollicitent leurs élèves plus souvent que les autres (tout en les encourageant moins souvent) et ils demandent davantage à leurs élèves d'approfondir leurs réponses que les enseignants n'ayant pas planifié. Martineau, Gauthier et Desbiens (1999, p. 477) signalent que, aussi bien dans le premier que dans le second degré, les enseignants qui réussissent le mieux dans la gestion de leur classe sont ceux qui, entre autres choses, planifient l'aménagement de l'espace afin de permettre la tenue d'activités d'apprentissage variées, tout en ayant soin de minimiser les problèmes de déplacements potentiellement dérangeants et de faciliter la surveillance des élèves. La planification permettrait ainsi des déplacements fluides et des transitions rapides entre les activités, ce qui aurait pour effet d'augmenter le temps d'apprentissage. Ce dernier ferait lui-même l'objet d'une planification de la part des enseignants les plus efficaces de manière à en assurer une gestion rigoureuse et optimale. La gestion du temps scolaire est en effet apparue comme une dimension fondamentale de l'activité d'enseignement, comme nous allons le détailler maintenant.

³⁶ « Les routines consistent en l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination des séquences de comportements applicables à des situations spécifiques » (Martineau, Gauthier & Desbiens, 1999, p. 476).

³⁷ Une partie des travaux expérimentaux réalisés met les enseignants dans des situations contrastées du point de vue de la phase préactive : en annonçant l'intitulé de la séquence qu'ils auront à conduire, soit immédiatement avant qu'elle ait lieu, soit quelque temps par avance, ils rendent impossible ou possible la planification et ils peuvent ensuite comparer les situations interactives auxquelles ces deux conditions donnent lieu.

2.3.2 Les travaux sur le temps scolaire

2.3.2.1 Le temps scolaire : les travaux anglo-saxons

Les pratiques d'enseignement ont été assez précocement analysées du point de vue de la gestion du temps scolaire. S'il faut y voir la relative facilité d'accès à cette dimension du point de vue de la mesure, il faut y voir également l'influence de certains modèles d'apprentissage, en particulier celui de Carroll (1963) qui installe le temps comme une variable fondamentale de l'apprentissage. Ce modèle énonce que le degré d'apprentissage atteint par un individu est déterminé par le rapport entre le temps consacré par cet individu à l'apprentissage et le temps nécessaire à ce même individu pour maîtriser l'habileté visée. Globalement, la gestion du temps scolaire a été envisagée surtout selon trois aspects.

Elle a tout d'abord été étudiée sous la forme du temps alloué à l'enseignement (*allocated learning time* ou ALT). L'allocation du temps peut être envisagée dans ses variations institutionnelles (tous les états, districts, etc. n'allouent pas le même volume horaire aux différentes activités scolaires) ou dans ses variations d'utilisation par les enseignants (dans une même enveloppe globale, tous les enseignants n'utilisent pas le temps scolaire de la même manière)³⁸. Wiley (1976) a analysé les relations entre la quantité de scolarisation et la réussite des élèves. En retravaillant les données du rapport Coleman concernant la ville de Detroit, Wiley a construit une variable indicatrice de la quantité de scolarisation : le nombre moyen d'heures passées par les élèves dans une école donnée pendant un an (calculé en effectuant le produit du taux de fréquentation quotidienne, par le nombre d'heures que comporte une journée scolaire et par le nombre de jours d'école par an). Cette variable différencie fortement les élèves en fonction de l'école qu'ils fréquentent, certains ayant un temps de scolarisation supérieur de 50 % à celui d'autres élèves : le nombre d'heures de scolarisation varie, dans les écoles de Detroit, de 710 à 1150 heures dans l'année. Cette durée de scolarisation se révèle « un déterminant important de la réussite scolaire » : la compréhension des élèves en lecture s'améliore fortement quand la quantité de scolarisation augmente, la progression en mathématiques et en habileté verbale, quoique moins importante, est également significative. Dans l'étude BTES (*beginning teacher evaluation study*), Berliner (1985) rapporte que le temps alloué quotidiennement par les enseignants du grade 2³⁹ à l'enseignement de la lecture varie de 47 à 118 minutes, soit un écart de 71 minutes ; le temps alloué en moyenne à l'enseignement des mathématiques varie de 35 minutes. On constate donc de très fortes variations dans la gestion du temps alloué à l'enseignement d'une classe à l'autre.

La gestion du temps scolaire a ensuite été étudiée sous la forme du temps d'engagement des élèves dans la tâche (*academic engaged time*). Le temps alloué n'est qu'une enveloppe globale ; il importe de savoir quel temps les élèves consacrent effectivement à la tâche. Rosenshine (1980, cité par Crahay, 2000, p. 262) observe que, dans l'étude BTES, la différence de temps d'engagement des élèves est de 25 minutes par jour entre les trois classes les plus performantes en ce domaine et la moyenne générale. Sous l'hypothèse de la stabilité de cet écart au long de l'année scolaire (180 jours aux USA), on aboutit à une différence de 75 heures d'enseignement en fin d'année. L'écart s'élève à 150 heures si la comparaison s'effectue entre les trois classes les plus performantes et les trois classes les moins performantes. De plus, quelques travaux ont porté sur la corrélation entre temps alloué et temps d'engagement des élèves. La question posée était la suivante : le pourcentage de temps

³⁸ Une variante de ce temps alloué est celle de l'occasion d'apprendre (*opportunity to learn*), qui prend en compte également la correspondance entre les notions enseignées et les notions évaluées.

³⁹ Aux Etats-Unis, les grades 1 à 12 correspondent à peu près au cursus scolaire qui s'étend chez nous du CP à la terminale.

au cours duquel les élèves sont engagés dans une tâche varie-t-il en fonction du temps alloué à cette tâche ? On pouvait supposer que le pourcentage d'engagement variait en fonction inverse du temps alloué (sous l'hypothèse que les élèves s'engageraient activement dans une tâche dans la mesure où celle-ci est courte). Les données de la BTES indiquent un résultat inverse, c'est-à-dire une corrélation positive entre le temps alloué et l'engagement dans la tâche (Rosenshine, 1980, cité par Crahay, 2000). Plus le temps alloué en moyenne à une discipline était élevé, plus le pourcentage de temps d'engagement était lui-même élevé. Par exemple, en cinquième année élémentaire, le temps alloué quotidiennement à la lecture était en moyenne de 1 h 50 et le pourcentage de temps d'engagement était de 74 %. Dans les 3 classes de l'étude où le temps alloué quotidiennement à la lecture était le plus élevé (2 h 10), le pourcentage de temps d'engagement était de 80 %. Dans les 3 classes de l'étude où le temps alloué quotidiennement à la lecture était le moins élevé (1 h 25), le pourcentage de temps d'engagement était de 63 % seulement. Le même type de corrélation s'observait également en mathématiques. C'est dire que derrière la capacité à allouer beaucoup de temps à une discipline (et donc à limiter les temps de transition, de pause, etc.) se cache une capacité à maximiser le temps utile en classe.

La gestion du temps scolaire a enfin été étudiée sous la forme du temps académique d'enseignement (ALT) tel qu'il a été défini et opérationnalisé pour la première fois dans l'étude BTES. La nouveauté consiste à recueillir et mêler trois types d'information : temps alloué, temps d'engagement de l'élève et qualité de l'enseignement dispensé⁴⁰, le tout pour l'enseignement d'une notion précise (décodage de consonnes, compréhension de mots, calcul rapide, fractions, division, etc.). Le postulat est que les performances des élèves sont une combinaison du temps nécessaire à l'apprentissage d'une notion, du temps d'engagement de la part des élèves et de la qualité de l'enseignement dispensé⁴¹. Les résultats montrent un lien entre l'ALT et les résultats des élèves : plus l'ALT est élevé, meilleurs sont les résultats des élèves.

2.3.2.2 Le temps scolaire : les travaux français au niveau élémentaire

2.3.2.2.1 Une grande variabilité dans la gestion du temps scolaire

On retrouve en France, malgré l'uniformité du programme sur tout le territoire national, une grande variabilité dans la gestion du temps scolaire. Altet, Bressoux, Bru et Leconte-Lambert, (1994, 1996) ont réalisé une analyse descriptive des pratiques enseignantes au CE2. L'étude a comporté deux phases. Dans la première (réalisée en 1994), 31 classes de CE2 ont été observées pendant 2 semaines par 2 observateurs. Dans la seconde phase (réalisée en 1995), 14 des 31 enseignants ont à nouveau accepté d'être observés selon les mêmes conditions.

Parmi les pratiques observées, une attention particulière a porté sur la gestion du temps scolaire. Il est apparu une grande variété des pratiques en ce domaine. Une mesure de temps de travail disponible a été réalisée⁴². La première année, le temps de travail disponible en moyenne quotidiennement variait de plus de 100 minutes entre les deux classes extrêmes (de 193 à 296 minutes). La seconde année, les observations réalisées sur 14 enseignants ont

⁴⁰ Dont l'indicateur, assez rustique, est le pourcentage de réponses exactes des élèves au cours de la séquence.

⁴¹ Opératoirement, mesurer l'effet de l'ALT sur les acquisitions revient à sommer les parts de variance résiduelle des acquisitions finales (après contrôle des acquis de départ) par le temps alloué, le taux d'engagement, le taux faible d'erreurs et le taux élevé d'erreurs, en incluant la variance commune à ces quatre variables.

⁴² Cette mesure s'effectue en prenant en compte la durée écoulée entre l'heure d'entrée et l'heure de sortie de classe, en défalquant diverses durées : temps de démarrage des activités, temps de transition entre activités, temps de pause informels, temps de récréation, temps de préparation à la sortie.

montré des variations moindres⁴³ du temps de travail disponible en moyenne quotidiennement puisque 50 minutes séparaient les deux classes extrêmes (de 245 à 294 minutes). Néanmoins, les variations demeurent très significatives et très importantes. Si les écarts enregistrés d'une classe à l'autre sont stables sur toute l'année, la différence de temps disponible pour le travail peut être tout à fait considérable au terme d'une année scolaire.

Concernant maintenant l'enseignement des disciplines, il a été relevé lors de la première année d'observation que certaines classes pouvaient consacrer jusqu'à 4 fois plus de temps à l'enseignement du français que d'autres. En mathématiques, le rapport était également considérable puisqu'il était de 1 à 3,3. L'année suivante, les observations réalisées sur 14 enseignants ont à nouveau montré de fortes variations, bien que celles-ci soient moins marquées. Le rapport entre la classe où la durée d'enseignement du français est la plus courte et celle où cette durée est la plus longue était de 1 à 2,7. En mathématiques, le rapport était de 1 à 2,9.

En 1995, on a aussi observé les temps d'enseignement consacrés à d'autres disciplines que le français et les mathématiques. Pour elles aussi, la variabilité est relativement importante. En particulier, quelques classes, au cours des deux semaines d'observation, n'ont consacré aucun temps à certaines de ces disciplines. Par exemple, concernant l'histoire-géographie-instruction civique, la durée moyenne quotidienne est de 26 minutes, mais certaines classes n'ont consacré aucun temps à cette activité tandis qu'une classe y a consacré en moyenne plus d'une heure chaque jour. On peut relever un phénomène similaire pour chacune des autres disciplines observées, à cette différence près qu'en arts plastiques et musique, toutes les classes y ont consacré au moins une période, fût-elle brève⁴⁴. La dispersion autour de la moyenne apparaît donc là encore assez forte, ce qui confirme l'idée que les enseignants disposent d'une grande marge de manœuvre dans la gestion du temps scolaire.

Nous avons mis ici l'accent sur la variabilité inter-classes dans la gestion du temps. Il faut toutefois insister sur le fait que les résultats montrent aussi une variabilité intra-classes importante. D'un jour sur l'autre, il n'est pas consacré la même durée à une activité donnée. Cette variabilité intra-classe semble caractéristique de la pratique d'enseignement, qui ne se réduit pas à l'application de méthodes stéréotypées (Bru, 1991).

Une étude récente conduite par Michèle Arnoux (travail non encore publié) confirme la variabilité dans la gestion du temps scolaire. Dans cette étude, 12 enseignants de CM1 ont été observés sur 5 journées de classe chacun. Sur une échelle réduite (seulement 12 classes) par rapport à l'étude précédente, on voit poindre des différences importantes dans la gestion du temps scolaire. Ici, le rapport va du simple à plus du double tant en ce qui concerne le temps d'enseignement du français que le temps d'enseignement de mathématiques. Il est possible toutefois que s'opèrent certains réajustements au cours de l'année qui viendraient diminuer les écarts observés sur 5 jours. Néanmoins, une analyse réalisée au long de l'année suivante sur deux enseignants contrastés tend à indiquer une certaine stabilité dans la gestion du temps au long de l'année et, par conséquent, une relative persistance des écarts.

Suchaut (1996) et Aubriet-Morlaix (1999) ont eux aussi enregistré des variations très importantes dans la gestion du temps, sur la base de déclarations et de grilles de type budget-temps remplies par les enseignants. De plus, ils ont mis ces variations en relation avec les acquis des élèves. L'étude de Suchaut (1996), qui porte sur des classes de grande section

⁴³ Une des raisons tient au fait que, parmi les enseignants qui avaient les pratiques les plus atypiques, la première année, beaucoup n'ont pas accepté d'être à nouveau observés l'année suivante.

⁴⁴ Notons que, pour certains de ces enseignements, une seule période leur est consacrée par semaine. La durée hebdomadaire serait en ce cas une meilleure unité d'analyse que la durée quotidienne qui est employée ici.

maternelle et de CP, montre des disparités très significatives. Il faut toutefois rappeler que, au niveau préélémentaire, les durées des différents domaines d'activité sont peu définies institutionnellement. Dans les 46 classes de grande section étudiées, le temps moyen consacré aux activités d'apprentissage (par opposition aux activités « sociales » telles que goûter, sieste, accueil...) variait de 4,5 à 9 heures par semaine. Les activités d'expression (éducation manuelle, motricité, éducation musicale...) variaient quant à elles entre 5 et 9,5 heures. Au niveau du CP, les durées hebdomadaires d'enseignement de la lecture variaient de 7,4 à 15,6 heures et celles d'enseignement des mathématiques variaient de 3 à 7 heures. Globalement, tous enseignements confondus, 9 % des classes de CP seulement respectaient les horaires officiellement conseillés. Suchaut montre que, au niveau de la maternelle, il existe un lien positif entre la durée hebdomadaire des activités d'apprentissage et les acquis des élèves (on enregistre un optimum pour les enfants les plus performants au bout de 8 heures d'un tel enseignement alors qu'il en faut entre 10 et 11 pour les enfants les moins performants). Au niveau de la classe de CP, l'augmentation du temps de lecture hebdomadaire s'accompagne de meilleurs acquis des élèves dans ce domaine ; on enregistre toutefois là encore des effets de seuil au-delà desquels plus de temps consacré à la lecture ne produit plus d'amélioration des progrès : Suchaut estime ce seuil à 11 heures pour les élèves forts et à 15 heures pour les élèves faibles.

Dans les 70 classes de CM2 de son étude, Aubriet-Morlaix (1999) signale que certains enseignants déclarent allouer 1/5 du temps hebdomadaire au français tandis que d'autres déclarent y consacrer la moitié du temps. En mathématiques, les durées varient du simple au quadruple. De fortes variations sont également enregistrées dans les autres disciplines (essentiellement du fait que des enseignants font l'impasse sur certaines). Aubriet-Morlaix (1999) note un effet positif du temps qui a été consacré, en CM2, à l'enseignement du français et des mathématiques, non seulement sur les acquis mesurés à l'entrée de 6^e, mais également sur les acquis mesurés en fin de 6^e dans ces mêmes disciplines. Il semble donc que le temps consacré à une discipline particulière au cours d'une année scolaire exerce des effets relativement durables.

2.3.2.2.2 L'implication des élèves

Dans l'étude de Altet, Bressoux, Bru & Leconte-Lambert, (1994, 1996), des mesures de l'implication des élèves dans la tâche ont été réalisées. Le temps imparti pour une activité, ne constitue en effet que l'enveloppe globale disponible, sans qu'on sache réellement dans quelle mesure les élèves l'utilisent effectivement. Comme prévu, les élèves les plus forts sont ceux dont l'implication dans les tâches scolaires est la plus élevée (80 %), devant les élèves moyens (72,5 %), eux-mêmes devant les élèves faibles (66 %) ⁴⁵. Ces résultats sont congruents avec ceux enregistrés dans l'étude BTES (Crahay, 2000).

On ne relève pas de différences significatives dans les taux d'implication en fonction des disciplines qui étaient concernées au moment des observations. On observe en revanche des différences élevées entre les classes. Certaines classes ont par exemple des taux d'implication des élèves faibles qui sont inférieurs à 50 % tandis que d'autres atteignent 90 %. Même pour les élèves forts, si quelques classes atteignent presque le taux d'implication maximum, une classe a un score inférieur à 50 % et quelques-unes dépassent à peine ce taux. Enfin, pour les élèves moyens, les pourcentages varient d'une classe à l'autre de 50 % à 90 %.

⁴⁵ Etaient considérés comme non impliqués les comportements *manifestement* sans rapport avec l'activité proposée par l'enseignant, ce qui laissait passer comme impliqués des comportements inattentifs qui ont les apparences d'un comportement attentif. Aussi ces taux d'implication doivent-ils être considérés comme un maximum.

Par ailleurs, on observe des corrélations significatives entre les taux d'implication par classe des élèves forts, moyens et faibles. Il semble donc qu'il existe chez les enseignants une capacité à mobiliser l'ensemble des élèves de leur classe, quel que soit leur niveau scolaire : on observe des classes où les taux d'implication sont élevés pour tous les élèves et inversement d'autres où les taux d'implication sont faibles pour tous les élèves.

Un résultat notable est que les taux d'implication sont indépendants des mesures de temps disponible pour le travail. On infirme donc, comme auparavant l'étude BTES, l'hypothèse qui voudrait que le taux d'implication des élèves soit plus élevé quand le temps de travail est plus court, même si on ne retrouve pas la corrélation positive entre le temps alloué à l'enseignement et le temps d'engagement dans la tâche enregistrée dans l'étude BTES,

On voit qu'en faisant varier à la fois le temps de travail disponible pour le travail et le taux d'implication des élèves, on peut aboutir à de fortes différences d'une classe à l'autre (entre une classe qui aurait un temps de travail disponible pour le travail et un taux d'implication des élèves plutôt élevés et une classe qui serait dans la situation inverse).

Certains enseignants (14) ayant été observés sur deux années, cela permet de tester une éventuelle stabilité de leurs pratiques en matière de gestion du temps scolaire. On observe que les durées d'enseignement sont généralement corrélées d'une année sur l'autre. Il existe donc bien des profils d'utilisation du temps propres à chaque enseignant, et relativement constants. En revanche, il n'a pas été enregistré de corrélation significative d'une année sur l'autre en ce qui concerne les scores d'implication des élèves. Sur ce plan, il ne semble pas y avoir d'efficacité stable de la part des enseignants.

2.3.2.3 Le temps scolaire : les travaux français au niveau du collège

Au niveau du collège, les horaires de chaque cours sont imposés et il n'est bien sûr pas question d'empiéter sur l'horaire des mathématiques pour terminer une leçon de français par exemple, ce que permet l'organisation de l'école élémentaire. Aussi les variations dans le temps consacré aux diverses disciplines devraient-elles être moindres que ce qu'on observe en primaire.

Aubriet-Morlaix (1999) montre que, dans les classes de 6^e, bien que moins affirmée, la variabilité existe. L'observation des classes extrêmes montre une différence hebdomadaire de 1,5 heures en mathématiques comme en français. Il faut toutefois signaler qu'à ce niveau d'enseignement, des aménagements horaires sont autorisés pour que les établissements puissent apporter des réponses adaptées à l'hétérogénéité des élèves.

Une étude des pratiques d'enseignement du français en classe de 6^e, conduite par la DPD auprès de 23 enseignants (31 classes, 151 séances observées), met en évidence une certaine variabilité dans la gestion du temps scolaire (Thaurel-Richard & Sublet, 1998). Des variations apparaissent d'une classe à l'autre dans l'utilisation du temps de travail. Ainsi, en français, le temps d'enseignement effectif est en moyenne de 47 minutes pour une séance d'une heure, mais il varie de 41 minutes pour le décile inférieur à 53 minutes pour le décile supérieur.

Une étude des pratiques d'enseignement des mathématiques en classe de 6^e a également été conduite auprès de 23 enseignants (43 classes, 162 séances observées) (Borréani, Tavignot & Verdon, 2000). La durée effective des cours de mathématiques varie de 45 à 61 minutes, sachant que la durée officielle d'une séance horaire est de 55 minutes. A noter que les deux tiers des séances observées se situent entre 50 et 55 minutes. Certains temps morts existent dans les séances, oscillant entre 1 et 9 minutes, qui traduiraient « une certaine discontinuité faisant partie intégrante de la gestion du temps interne à la séance » (p. 14). Les auteurs soulignent toutefois le « caractère fragile et approximatif » (p. 11) de la mesure des temps morts. Prudemment, ils avancent que « douze professeurs (sur les vingt-trois observés)

seraient concernés par ce phénomène, certains lors d'une seule séance dans une classe donnée, d'autres à toutes les séances ou presque d'une ou plusieurs classes, de sorte que cette différence, même ténue, pourrait être liée à l'enseignant » (Borréani, Tavignot & Verdon, 2000, p. 11).

2.3.3 Une gestion rigoureuse des activités en classe et une supervision permanente des élèves

Les travaux de psychologie cognitive sur le traitement de l'information apportent des résultats précieux qui peuvent aider à jalonner la manière de gérer le déroulement des activités en classe. *Primo*, la capacité de mémoire de travail des individus est limitée. Quand trop d'informations sont présentées à la fois, la mémoire de travail est submergée. Cela suppose de procéder par petites étapes afin de ne pas abreuver les élèves d'informations nouvelles. *Secundo*, les informations doivent être transférées de la mémoire de travail à la mémoire à long terme. Cela suppose que les nouvelles notions soient revues, résumées, synthétisées, donc des phases de manipulation suffisamment longues de ces notions de la part des élèves. *Tertio*, les nouveaux apprentissages sont facilités quand les anciens sont directement accessibles ou automatiques. En classe, les élèves doivent constamment mobiliser leurs connaissances antérieures pour maîtriser les notions nouvelles qui leur sont présentées. Si ces connaissances antérieures n'ont pas été assez maîtrisées, leur sollicitation encombre la mémoire de travail, qui n'est dès lors plus tout à fait disponible pour les acquisitions nouvelles. Cela suppose donc qu'avant d'aborder une notion nouvelle, l'enseignant s'assure de la bonne maîtrise des prérequis.

Rosenshine et Stevens (1986) insistent à ce propos sur le fait que les résultats de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement corroborent assez bien les travaux expérimentaux conduits sur le traitement de l'information. Les enseignants efficaces (*i.e.* ceux qui obtiennent les meilleurs résultats de la part de leurs élèves), adoptent un enseignement fortement dirigé. Celui-ci consiste en une gestion rigoureuse du déroulement des activités en classe, un « guidage » très étroit des élèves dans leurs acquisitions, une clarté dans l'exposé qui se traduit par un fil continu très apparent dans le discours de l'enseignant, avec peu de digressions. Il a été en effet montré que l'utilisation de termes vagues, de confusions, de discontinuités dans le déroulement de la leçon telles que des références hors contexte, le fait de ponctuer son discours par des « euh », etc. se traduisaient par de moindres apprentissages de la part des élèves (Bush *et al.*, 1977 ; Land & Smith (1979) ; Rosenshine, 1970).

Rosenshine (1986) indique que les enseignants efficaces commencent leur leçon par une brève révision (5 à 8 minutes) de ce qui a préalablement été appris, ce qui offre l'occasion d'une remémorisation aux élèves et permet à l'enseignant de s'assurer des prérequis nécessaires à l'acquisition de nouvelles notions. Ensuite, l'enseignant indique clairement aux élèves l'objet de la leçon, ce qui permet aux élèves de focaliser leur attention sur les points essentiels et de réduire la complexité de la présentation. Les enseignants efficaces enseignent par petites étapes en s'assurant à chaque fois que chacune d'elles est bien comprise par l'ensemble de la classe, tout en adoptant un rythme rapide. Le fait que le rythme soit soutenu permet de maintenir l'attention des élèves et d'augmenter le contenu couvert au cours de la leçon. Dans le même ordre d'idées, il convient d'éviter les digressions, qui perturbent le rythme de la leçon et détournent l'attention des élèves sur des points qui ne sont pas essentiels. Smith (1979) a montré que, lors de leçons de mathématiques, le pourcentage de questions posées par l'enseignant qui avaient directement trait à la notion à acquérir était positivement lié à l'acquisition de cette notion. De plus, les enseignants efficaces insistent fortement sur les points importants de la leçon et n'hésitent pas à recourir à une certaine redondance des informations lorsqu'ils les jugent importantes.

Une fois la nouvelle notion exposée, les enseignants doivent la faire manipuler par les élèves durant une période suffisamment longue (questions-réponses, exercices au tableau, etc.). Les enseignants les plus efficaces sont ceux qui accordent le plus de temps à cette phase de pratique dirigée (Rosenshine & Stevens, 1986). Cela offre l'intérêt pour les élèves d'une manipulation importante de la notion et, pour l'enseignant, d'une vérification de la compréhension. Ce n'est qu'une fois que cette compréhension est assurée que l'enseignant peut donner des exercices individuels aux élèves. La phase de manipulation et de vérification de la compréhension permet par ailleurs d'assurer un taux de réussite élevé aux exercices individuels. On peut trouver confirmation de l'importance de la manipulation des notions dans le fait que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui posent beaucoup de questions à leurs élèves (Anderson *et al.*, 1979 ; Rosenshine, 1986). Signalons à ce propos que la qualité des réponses des élèves est meilleure quand les enseignants marquent un temps de pause assez long, de l'ordre de trois secondes, entre la fin de la question et la demande de réponse (alors que bien souvent la réponse est demandée immédiatement après que la question a été posée). Un temps de pause accru conduit à des réponses plus appropriées, à davantage de confiance dans la réponse donnée, à une plus grande variété de réponses et de niveau cognitif plus élevé (Berliner, 1985 ; Good & Brophy, 1986).

Lorsque les réponses sont erronées, elles doivent être aussitôt corrigées afin d'éviter qu'elles ne deviennent systématiques. Les enseignants efficaces opèrent plus souvent des corrections qui sont affectivement neutres. Ce n'est donc pas la personne de l'élève qui est l'objet du feed-back mais uniquement la validité de sa réponse. Les enseignants efficaces incitent plus souvent et plus longtemps les élèves à chercher la réponse exacte et à reformuler une réponse ; pour ce faire, ils leur accordent un temps assez long de reformulation de réponse après que l'erreur a été signalée. Le cas échéant, ils fournissent des informations supplémentaires. Toutefois, un temps trop long laissé aux élèves peut faire perdre à la leçon son rythme rapide et soutenu ; si les élèves ne peuvent être conduits à la bonne réponse dans un temps modéré (Rosenshine et Stevens, 1986, indiquent dans ce cas un temps de trente secondes ou moins), il est nécessaire de refaire une partie de la leçon à ces élèves.

La phase de réalisation d'exercices individuels est fondamentale dans la mesure elle permet aux élèves d'acquérir un niveau de maîtrise suffisamment élevé pour que la sollicitation ultérieure de la notion se fasse de façon automatique, mais elle est délicate car c'est surtout durant les exercices individuels que l'attention et l'engagement des élèves risquent de diminuer. Or, les élèves passent plus de temps à faire des exercices individuels qu'à toute autre activité à l'école élémentaire et durant les premières années du collège⁴⁶. En conséquence, il est fondamental pour les enseignants de savoir comment maintenir les élèves engagés dans la tâche à accomplir. Pour cela, il faut que les élèves soient bien préparés à ces exercices. Les phases précédentes d'exposé et de manipulation de la notion doivent permettre aux élèves une compréhension suffisamment bonne pour qu'ils puissent travailler seuls, ce qui suppose un temps suffisamment long consacré à la phase de manipulation et un taux de réponses correctes élevé. Il faut aussi que les exercices individuels suivent aussitôt la phase de manipulation, et qu'ils portent directement sur l'objet de la leçon. Le fait que l'enseignant doive revenir à nouveau sur des points de la leçon au cours des exercices indique que les élèves n'ont pas été assez bien préparés à travailler seuls et conduit à des acquisitions moins élevées. Une maîtrise préalable suffisante est donc une condition pour que les élèves s'engagent activement et longtemps dans la tâche. Il faut encore que l'enseignant continue de superviser le travail des élèves. Pour ce faire, il doit garder un oeil sur eux, circuler dans la classe et fournir des explications brèves à ceux qui en ont besoin (si les explications à fournir

⁴⁶ Rosenshine et Stevens (1986) estiment que 50 à 75 % du temps scolaire sont consacrés aux exercices.

sont trop longues, cela signifie que la leçon n'est pas bien acquise et que sans doute trop peu de temps y a été consacré). Par ailleurs, des règles doivent être posées, une certaine routine installée afin que les élèves sachent exactement ce qu'ils doivent faire pendant l'exercice, la façon dont ils doivent demander des renseignements à l'enseignant, ce qu'ils peuvent faire après que leur exercice est achevé. Les enseignants qui ont une gestion efficace de la classe veillent à ce que la majeure partie du temps soit effectivement consacrée à la tâche prescrite. Ils circulent davantage dans la classe même si cela varie avec le niveau scolaire (les enseignants du primaire circulent plus que ceux de secondaire) ; outre que cela accroît l'engagement des élèves dans la tâche, cela offre davantage d'opportunités de micro-ajustements individuels qui, outre les macro-ajustements (ajustement de la leçon au groupe), nécessaires eux aussi, sont fréquemment utilisés par les gestionnaires efficaces. Rose et Medway (1981) ont ainsi relevé que le seul fait que l'enseignant circule dans la classe lors d'exercices individuels conduisait à accroître l'engagement des élèves dans la tâche.

La supervision du groupe apparaît fondamentale lors des changements d'activités. Les enseignants peu efficaces dans leur gestion tendent à confondre les activités les unes avec les autres (sans donner de signal clair de fin d'une activité et de début d'une autre) et échouent à superviser ce qui se passe en classe lors des transitions (Martineau, Gautier & Desbiens, 1999). Enfin, il apparaît efficace de faire un court résumé, au terme de la leçon, des points principaux qui ont été étudiés. Des révisions hebdomadaires et mensuelles des différentes notions abordées se révèlent également profitables, afin que soit assurée leur fixation dans la mémoire à long terme.

2.3.4 Les louanges et les critiques

Contrairement sans doute à ce que d'aucuns pourraient croire, les enseignants les plus efficaces ne sont pas les plus laudateurs. En général, les chercheurs ont échoué à mettre en évidence un lien clair entre la fréquence des louanges et les résultats des élèves. C'est dire que les louanges ne semblent pas jouer de manière univoque comme des renforcements positifs.

Brophy (1981) a montré que les louanges ne sont pas directement intégrées comme telles par les élèves et qu'elles ne peuvent fonctionner comme des renforcements positifs que si les élèves leur attribuent crédibilité et valeur positive. Or, tel n'est pas nécessairement le cas. En effet, les louanges manquent souvent de spécificité parce qu'elles ne sont pas toujours rapportées à la performance propre de l'élève. Elles manquent également souvent de crédibilité parce qu'elles peuvent être un peu formelles, routinières. Certains comportements non verbaux peuvent contredire la louange verbale, tels qu'un visage non souriant ou exprimant clairement une certaine réprobation (ce point est notamment assez fréquent pour les élèves faibles alors qu'il y a davantage de congruence entre les deux aspects verbal et non verbal chez les élèves forts). En somme, les louanges n'exercent un effet positif que lorsqu'elles interviennent à la suite d'une réponse exacte ou d'un comportement souhaité. Or, chez certains enseignants, il est assez fréquent d'essayer d'encourager les élèves faibles même lorsque ceux-ci se trompent. En ce cas, les louanges apparaissent inappropriées et leurs effets clairement négatifs. Il faut également qu'elles ne soient pas trop fréquentes ; Stallings et Kaskowitz (cités par Brophy et Good, 1986) avancent que les louanges sont positives quand elles ponctuent entre 5 et 10 % environ des bonnes réponses. Elles doivent conduire l'élève à attribuer les louanges à ses efforts propres et à ses capacités personnelles et non pas à des facteurs extérieurs tels que les manies de l'enseignant, la réussite des autres élèves... C'est donc leur parcimonie et leur distribution à bon escient qui font que les louanges vont effectivement jouer le rôle de renforcements positifs. Il semble toutefois que ces résultats soient à moduler en fonction du contexte scolaire, notamment en fonction de la tonalité sociale de la classe ; les enfants défavorisés ont besoin de plus de louanges que les autres et de

plus d'encouragements pour les efforts qu'ils fournissent (Brophy & Good, 1986). En aucun cas cependant il ne doit y avoir surabondance de louanges.

Si l'on s'intéresse maintenant aux critiques, on relève que, dans les classes où les enseignants blâment, réprimandent, désapprouvent... beaucoup leurs élèves, les progrès sont généralement plus faibles. Des critiques, voire des sarcasmes fréquents adressés par l'enseignant aux élèves ont probablement un effet négatif direct (vexations, blocages, manque de confiance en soi...), mais ils reflètent probablement aussi une mauvaise organisation de la classe, des problèmes relationnels entre l'enseignant et ses élèves, une mauvaise adaptation du niveau de difficulté des tâches proposées aux possibilités réelles des élèves... Lorsque les critiques prennent cette forme de réprimandes, brimades, vexations, leurs effets sont clairement négatifs. Toutefois, les critiques peuvent aussi prendre des formes moins « sévères » et, de même que les louanges ne peuvent être réduites à des renforcements positifs, les critiques ne peuvent être réduites à des renforcements négatifs.

2.3.5 Gérer l'hétérogénéité des élèves

La gestion de l'hétérogénéité des élèves est une question récurrente. Dans le discours des enseignants, elle apparaît comme une des difficultés majeures de leur travail. Par ailleurs, il est souvent émis l'idée que des classes homogènes faciliteraient les apprentissages des élèves dans la mesure où il serait plus facile d'adapter l'enseignement au niveau de chacun.

Réaliser des groupes de niveau en classe a été l'une des solutions mises en place pour réduire l'hétérogénéité des élèves. Il est à noter que cette pratique a été relativement moins répandue en France que dans d'autres pays, notamment anglo-saxons où l'*ability grouping* a longtemps constitué la règle plutôt que l'exception (Osborn & Broadfoot, 1992). L'enseignement collectif demeure en France très présent. La plupart des travaux visant à évaluer l'efficacité des groupes de niveau n'ont pas montré de bénéfices significatifs associés à cette forme de gestion de la classe (Slavin, 1987, 1990). Certains travaux ont toutefois montré que les groupes de niveau, bien que n'ayant guère d'effets sur la moyenne des acquisitions, bénéficiaient aux élèves forts (Kulik & Kulik, 1982 ; cf. pour revue Whitburn, 2001). Les différences relevées sont néanmoins très faibles.

Les autres formes de gestion de l'hétérogénéité des élèves consistent essentiellement dans la constitution de classes de niveau. Cette pratique est moins répandue en France et surtout beaucoup moins institutionnalisée que dans les pays anglo-saxons. En Angleterre notamment, suite à des injonctions récentes à réaliser un enseignement collectif (cf. Witburn, 2001), un moyen de réduire l'hétérogénéité des élèves a été trouvé dans la constitution de classes de niveau : celles-ci prennent deux formes : soit elles concernent toutes les matières (*ability streaming*), soit elles n'en concernent qu'une (*ability setting*). De tels modes d'organisation permettent de réduire l'hétérogénéité tout en assurant un enseignement collectif. Là encore, les recherches menées n'ont pas apporté de résultats probants quant à l'efficacité particulière de ces modes d'organisation. En France, une expérience de cycle aménagé en collège a permis à Duru-Bellat et Mingat (1997) de confirmer les résultats internationaux concernant le faible effet de la constitution de classes homogènes sur la moyenne des acquisitions, même si les classes accueillant les élèves les plus forts étaient sensiblement plus efficaces. Au total, la situation la plus équitable était celle des classes hétérogènes, qui maintenaient un bon niveau moyen d'acquisitions au bénéfice des élèves les plus faibles et sans pénalisation notable des plus forts.

Plusieurs auteurs ont émis l'idée que le faible avantage parfois accordé aux groupes (classes) les plus fort(e)s provenait simplement de ce que le curriculum qu'y suivaient les élèves était plus riche, plus étendu et que, si le contenu des cours était le même, alors le gain disparaissait.

C'est ce que confirme une recherche récente de Whitburn (2001) réalisée en élémentaire dans le domaine des mathématiques. En assurant un même contenu enseigné, les classes hétérogènes obtenaient des résultats aussi bons que ceux des classes homogènes.

S'il ne fait guère de doute que la gestion de l'hétérogénéité des élèves apparaît aux enseignants comme une source de difficultés dans l'exercice de leur métier, il ne semble pas qu'elle constitue en soi un handicap pour les acquisitions des élèves, au moins aux premiers niveaux de la scolarité.

2.3.6 Les attentes comme prophéties autoréalisatrices

On sait depuis le travail de Rosenthal et Jacobson (1968) que les attentes des enseignants peuvent fonctionner comme des prophéties autoréalisatrices : elles sont susceptibles d'influencer les performances des élèves. Ces résultats, parmi les plus célèbres jamais enregistrés dans la recherche en éducation, sont toutefois souvent assez mal connus dans leurs détails et dans leurs conditions d'obtention, ce qui fait oublier leur domaine de validité. « L'effet Pygmalion » laisse en fait plusieurs zones d'ombre quant à ce qui se passe effectivement dans les classes. *Primo*, les processus effectifs par lesquels les attentes des enseignants influençaient les performances des élèves demeuraient inconnus ; *secundo*, les attentes des enseignants avaient été induites par les expérimentateurs sur la base de fausses informations ; *tertio*, ce n'est que pour les élèves les plus jeunes (1^{er} et 2^e grades) que les effets des attentes étaient statistiquement significatifs.

S'il ne s'agit évidemment pas de télépathie sociale, les prophéties autoréalisatrices doivent transiter par des comportements qui seront perçus par les élèves et qui influenceront, d'une manière ou d'une autre, leurs performances scolaires. Disons d'emblée que deux voies ont été envisagées par lesquelles transiteraient les prophéties autoréalisatrices. D'une part, les attentes peuvent influencer la motivation des élèves (en modifiant notamment la perception qu'ils ont de leurs propres compétences), celle-ci jouerait ensuite sur leur travail qui influencerait finalement les performances : ainsi, un élève pour lequel les attentes sont élevées aurait une meilleure image de ses propres compétences scolaires, ce qui accroîtrait sa motivation et par là même son ardeur au travail. D'autre part, les attentes peuvent agir plus directement sur les occasions d'apprendre : dans cette optique, un élève perçu comme fort recevrait un enseignement plus riche qui couvrirait une étendue plus grande du programme scolaire (rythme des leçons plus soutenu, questions de plus haut niveau...). Ces deux voies ne sont pas vues comme exclusives mais plutôt comme pouvant concourir ensemble à la réalisation des prophéties autoréalisatrices.

Quelques recherches, peu nombreuses, ont été entreprises afin d'examiner ce qui se passait réellement en classe et comment les attentes des enseignants pouvaient être transmises aux élèves (cf. pour revue Good & Brophy, 2000). Les résultats révèlent des comportements très variés de la part des enseignants : si certaines recherches montrent bien que les élèves forts sont systématiquement avantagés par rapport aux élèves faibles, d'autres recherches montrent des résultats plus mitigés, voire parfois des enseignants qui compensent activement leurs attentes afin de favoriser les plus faibles. Une des clés à ces variations de comportements semble liée à l'aspect plus ou moins stéréotypique qui est au principe même du jugement. Il semblerait que des attentes fortement stéréotypées conduisent à des comportements eux-mêmes rigides et stéréotypés. Brophy et Good (1974) distinguent à ce sujet trois figures idéaltypiques d'enseignants. Les enseignants « sur-réactifs » (*overreactive*) tendent à percevoir les élèves de manière très rigide et stéréotypée. Ils sont en général très conventionnels, autoritaires et dogmatiques et, de ce fait, traitent les élèves sur la base de stéréotypes plutôt que sur une base individuelle, exacerbant ainsi les différences initiales (réelles ou fictives). Ces enseignants sont ceux chez lesquels on rencontre le plus systématiquement les

comportements différenciateurs qui privilégient les élèves forts au détriment des faibles. Les enseignants « réactifs » (*reactive*) développent quant à eux des jugements peu rigides et les ajustent toujours en fonction des feed-back. Ces enseignants n'exacerbent pas les différences entre élèves et réagissent surtout en fonction des comportements des élèves. Enfin, les enseignants « pro-actifs » (*proactive*) cherchent à compenser le mieux possible leurs attentes de manière que les interactions enseignant-élèves ne soient pas déterminées par les élèves, par exemple en sollicitant plus souvent la participation des faibles. Il va de soi que ce sont là des figures idéal-typiques qui ne se rencontrent pas à l'état pur dans la réalité, mais les observations empiriques ont permis de déterminer que certains enseignants correspondaient effectivement plus que d'autres à l'une de ces trois figures. Allant dans le même sens, une étude de Babad, Inbar et Rosenthal (1982) montre que les enseignants très dogmatiques, qui sont ceux qui biaisent le plus l'information en exagérant les différences réelles entre élèves, sont également ceux qui manifestent les comportements les plus différenciés et les plus rigides vis-à-vis des élèves qu'ils jugent forts ou faibles.

Toutefois, globalement, au-delà de la grande variabilité énoncée (et sur laquelle il faut insister), il semble établi que les attentes des enseignants affectent à la fois la fréquence des interactions (par exemple, les enseignants interrogent en moyenne davantage les élèves qu'ils pensent être les plus forts) et la qualité de ces interactions (par exemple, les élèves jugés faibles ne reçoivent pas le même type de félicitations pour une bonne réponse que les élèves forts : le visage de l'enseignant peut ainsi plus ou moins souligner, appuyer ou au contraire aller à l'encontre des félicitations verbales). La revue de la littérature suggère que le jugement des enseignants vis-à-vis des bons et mauvais élèves conduit généralement à des comportements différenciés. *En général*, les enseignants (d'après Good & Brophy, 2000, pp. 85-86) :

- attendent moins longtemps pour les faibles quand ils ont à répondre à une question.
- Donnent la réponse aux faibles ou font appel à un autre élève plutôt que d'essayer d'améliorer leur réponse en leur donnant des indices, en répétant ou en reformulant la question.
- Donnent davantage de renforcements inappropriés aux faibles : louer un comportement inadéquat ou une réponse incorrecte par exemple.
- Critiquent les faibles plus fréquemment pour leurs échecs.
- Louangent les faibles moins fréquemment pour leurs succès.
- Ne donnent pas de feed-back aux faibles pour leurs réponses
- Attachent moins d'attention aux faibles ou interagissent moins fréquemment avec eux.
- Demandent moins souvent aux faibles de répondre à une question, ou ne leur posent que des questions simples.
- Assoient les faibles plus loin d'eux.
- Demandent moins aux faibles.
- Interagissent avec les faibles de manière plus privée que publique, dirigent et structurent plus étroitement leurs activités.
- Administrer ou noter différemment les tests ou exercices, dans lesquels ils accordent plus souvent le bénéfice du doute aux bons et non aux faibles dans les cas litigieux.
- Interagissent moins amicalement avec les faibles, proférant moins de sourires et moins d'indications non verbales de soutien.

- Adressent des feed-back plus brefs et moins informants aux faibles.
- Adressent moins de contacts visuels et autres communications non verbales (hochement de tête approbateur...) dans leurs interactions avec les faibles.
- Utilisent moins de méthodes pédagogiques efficaces mais consommatrices de temps avec les faibles quand le temps est limité.
- Acceptent moins et utilisent moins les idées des faibles.
- Exposent les faibles à un curriculum appauvri (contenu ouvertement limité et répétitif, accent porté sur une récitation factuelle plutôt que sur une discussion extensive sur la leçon, et sur les exercices et les tâches pratiques plutôt que sur l'application et les tâches de plus haut niveau cognitif).

Les groupes de niveau seraient un des vecteurs les plus efficaces par lesquels transiteraient les attentes des enseignants. C'est essentiellement par ce biais que les élèves jugés faibles vont être exposés à un curriculum appauvri. Ainsi, Good (1987) signale que, dans les groupes les plus faibles de lecture, les enseignants proposent plus souvent des exercices portant sur des listes de mots qui ne constituent pas véritablement des histoires significatives. De même, ils posent davantage de questions factuelles et moins de questions de compréhension, ils corrigent plus systématiquement les erreurs en donnant moins d'indices sur le sens et davantage sur la prononciation, ils laissent moins de temps à l'élève pour trouver lui-même la bonne réponse. McDermott (cité par Eder, 1981) a montré que, dans les groupes forts de lecture, l'enseignant demande à chaque élève de lire tour à tour tandis que, dans les groupes faibles, les élèves doivent demander à lire en levant la main, probablement pour ne pas mettre dans l'embarras les élèves qui ne seraient pas capables de lire. La conséquence, c'est qu'on perd moins de temps dans les groupes forts car la procédure est plus rapide et que, dans les groupes faibles, tous les élèves ne lisent pas.

La recherche conduite par Eder (1981) a bien montré comment la constitution de groupes de niveau va conduire à creuser l'écart entre élèves forts et faibles. L'auteur a relevé plus d'inattention dans les groupes faibles, plus d'activités de gestion (*management*) de la part de l'enseignant, les tours de lecture y sont plus fréquemment dérangés ou violés ce qui interfère avec le besoin de trouver par soi-même (d'autres élèves répondant à la place de celui dont c'est le tour de lecture), l'enseignant y fournit plus d'occasions aux non-lecteurs de répondre à la place du lecteur, le nombre de fois où le lecteur est perturbé parce que d'autres élèves ont donné la bonne réponse à sa place est plus élevé, etc. En somme, non seulement dans les groupes faibles les non-lecteurs ont davantage d'occasions de répondre à la place du lecteur, mais ils participent effectivement plus durant le tour de lecture d'un autre élève. C'est en fait l'enseignant lui-même qui fournit davantage d'occasions de perturber les tours de lecture. Eder conclut à de fortes différences dans les contextes d'apprentissage entre les groupes forts et les groupes faibles : les élèves forts – qui sont dans les groupes forts – sont placés dans de bien meilleures conditions d'apprentissage que les élèves faibles – qui sont dans les groupes faibles –.

Nous venons de voir que certaines recherches se sont intéressées à la manière dont des attentes différenciées pouvaient être transmises en classe aux élèves. La plupart des recherches ont toutefois occulté cet aspect « intermédiaire »⁴⁷ pour se consacrer aux liens entre attentes et performances. Certaines études expérimentales, qui utilisaient la méthode des attentes induites initiée par Rosenthal et Jacobson, ont laissé entendre que les effets des

⁴⁷ Sans doute surtout à cause de la difficulté à réaliser des observations en classe (le travail de récolte et d'analyse des données est particulièrement long).

prophéties autoréalisatrices pouvaient être très forts. Il émerge de ces travaux un socio-constructivisme marqué selon lequel la perception sociale peut créer la réalité sociale dans une large mesure.

Les travaux récents conduits par Lee Jussim et ses collaborateurs remettent toutefois largement en cause cette conception. Selon eux, les travaux antérieurs ont indûment argué de forts effets des prophéties autoréalisatrices du fait que :

- 1) les nombreuses études expérimentales induisaient de fausses attentes chez les enseignants ; or, rien ne dit que de telles attentes erronées se forment en milieu naturel ;
- 2) les jugements des enseignants prédisent fortement les résultats des élèves ; or, une telle corrélation peut apparaître pour trois raisons principales (non exclusives). Tout d'abord, cela peut provenir effectivement d'effets de prophéties autoréalisatrices : le jugement est initialement erroné mais va modifier les performances, qui vont se conformer au jugement initial. Cela peut aussi provenir de biais perceptifs : en ce cas, le jugement n'influe pas sur le comportement des élèves et la confirmation du jugement n'existe que dans la tête de l'enseignant (via les notes et appréciations qu'il fournit). Enfin, cela peut provenir de l'exactitude du jugement : le jugement prédit le résultat final simplement parce qu'il était exact (il n'influence pas les performances des élèves).

Leur propos consiste à distinguer les différentes sources par lesquelles peut s'établir un lien entre jugement et performances en situation naturelle (*i.e.* sans induire expérimentalement d'attentes erronées). Pour ce faire, Jussim a élaboré un modèle de « reflet-construction » (*reflection-construction model*) qui tente de quantifier la part de ce qui, dans le jugement social, est un reflet *vs* une construction de la réalité sociale⁴⁸. Les résultats révèlent que les attentes prédisent les performances finales bien davantage parce qu'elles sont exactes que parce qu'elles créeraient la réalité ; par exemple, dans Jussim et Eccles (1992), 80 % de la corrélation entre attentes initiales et performances finales sont dus à l'exactitude des attentes. Jussim et ses collègues plaident donc en faveur d'un socio-constructivisme faible dans le milieu scolaire. Dans des environnements tels que la classe, où l'enseignant a beaucoup de contacts et pendant une longue période avec les élèves, en disposant d'une information riche et objective sur eux, les biais de perception seraient moins importants et, par conséquent, les prophéties autoréalisatrices moins puissantes qu'on ne le croyait naguère (Jussim, 1989 ; Smith, Jussim, Eccles, VanNoy, Madon & Palumbo, 1998).

De plus, les résultats de Jussim (1989) de même que des résultats français récents obtenus dans le cadre de l'éducation physique et sportive (Trouilloud, Sarrazin, Martinek & Guillet, sous presse) montrent que les prophéties autoréalisatrices transiteraient peu par la voie motivationnelle⁴⁹. De tels résultats tendent à indiquer que les prophéties autoréalisatrices pourraient s'exercer dans une large mesure par la voie directe constituée par les occasions d'apprendre (contenu plus riche, plus large couverture du programme...).

Les travaux les plus récents ne visent pas à savoir s'il existe des effets de prophéties autoréalisatrices, ce qui est maintenant avéré, mais à savoir quels sont les processus qui peuvent médiatiser (amplifier ou atténuer) ces effets. Il semblerait que les jugements des enseignants influencent davantage la réussite des élèves faibles que celle des élèves forts (Madon, Jussim & Eccles, 1997). En revanche, l'idée qui avait été émise selon laquelle des

⁴⁸ Il faut en effet bien insister sur le fait que les prophéties autoréalisatrices sont fondées sur « une définition *fausse* de la situation, provoquant un comportement nouveau qui rend *vraie* la conception, fausse à l'origine » (Merton, 1997, p. 139, souligné par l'auteur).

⁴⁹ Cela se réalise sous l'hypothèse que la motivation est correctement mesurée ; on sait toutefois qu'une telle mesure est particulièrement difficile à obtenir.

jugements sous-estimés affecteraient davantage les élèves que des jugements surestimés (*e.g.* Brophy & Good, 1974 ; Eccles & Wigfield, 1985), ne semble que faiblement étayée par les données empiriques récentes (Madon, Jussim & Eccles, 1997). Une raison pourrait être que les attentes négatives ne sont pas toujours néfastes, notamment lorsqu'elles conduisent un enseignant à œuvrer pour un élève en difficulté. Nous avons vu en effet que de tels comportements, où l'enseignant favorise les élèves qu'il juge faibles, ne sont pas rares. Les prophéties autoréalisatrices seraient donc plus susceptibles de favoriser que de pénaliser.

De plus, Smith, Jussim, Eccles, VanNoy, Madon et Palumbo (1998) montrent que les effets des prophéties autoréalisatrices sont plus forts quand les élèves sont groupés par niveau dans les classes, ce qui est congruent avec les travaux qui ont conduit des observations sur ce sujet en classe (*e.g.* Eder, 1981). Bien que les groupes de niveau jouent comme modérateur des effets des prophéties autoréalisatrices, ces effets ne sont toutefois en aucun cas très forts.

Une question qui a été peu étudiée, mais qui est d'une grande importance, consiste à savoir si les prophéties autoréalisatrices sont transitoires ou bien si elles constituent des effets durables. Les rares recherches ayant porté sur cette question tendent plutôt à conclure à la dissipation dans le temps, mais une recherche récente de Smith, Jussim et Eccles (1999), conduite sur une période particulièrement longue (du 6^e au 12^e grade) apporte quelques différences notables. Les auteurs trouvent effectivement que l'attente exerce un effet (à la fois sur les notes de mathématiques et sur les résultats à des épreuves standardisées en mathématiques) qui tend à diminuer avec le temps, mais, vers le 10^e grade, les auteurs remarquent qu'il ne diminue plus. Les effets des attentes des enseignants de 6^e ou de 7^e grades sur les résultats de mathématiques sont, toutes choses égales par ailleurs, diminués mais néanmoins encore observables au 12^e grade. Les prophéties autoréalisatrices sont donc susceptibles d'exercer des effets (faibles) à long terme.

Enfin, les effets des attentes semblent être plus forts quand les élèves sont nouveaux dans une institution, sans doute parce que les enseignants disposent alors encore de peu d'éléments objectifs pour juger la valeur des élèves. Ainsi, Raudenbush (1984) a trouvé, dans une revue de travaux, que les effets des attentes sont plus forts dans les 1^{er} et 2^e grades (début de l'école élémentaire), que dans les grades 3 à 6, mais que l'effet est à nouveau plus fort au 7^e grade (première année de la *junior high school*). Ces résultats éclairent ceux initialement obtenus par Rosenthal et Jacobson (1968) : ce n'est sans doute pas parce qu'ils étaient les plus jeunes que les attentes induites n'avaient eu d'effets significatifs que sur les élèves des 1^{er} et 2^e grades, mais parce que les enseignants disposaient vis-à-vis d'eux de moins d'informations et, par conséquent, d'un avis moins établi, plus facilement affecté par de nouvelles informations.

2.3.7 Quelques éléments sur la phase post-active de l'enseignement

Si l'enseignement ne débute pas strictement avec la phase interactive en présence des élèves, il ne s'achève pas totalement non plus avec elle. Les enseignants peuvent effectuer un retour réflexif sur le déroulement de la séquence réalisée, parfois soutenu par l'évaluation des productions des élèves. Cette phase est connue dans la recherche sous la dénomination de phase post-active. Il est toutefois à noter que, si elle se distingue clairement de la phase préactive par sa proximité avec la séquence précédente (plutôt qu'avec la suivante), on peut toutefois considérer que la phase post-active aide à la réalisation des séquences ultérieures et est donc aussi, d'une certaine manière, une phase préactive. Le fait de savoir dresser un bilan d'activité, de savoir ajuster les séquences ultérieures aux besoins et aux lacunes perçus chez les élèves semble primordial mais on ne dispose que de peu de renseignements sur la phase post-active de l'enseignement, en lien avec la réussite des élèves.

Il semblerait, d'après Reynolds (cité par Gauhier, 1997) que les enseignants qui opèrent un retour réflexif sur leurs actions et les réponses des élèves dans le but d'identifier les causes des échecs et des succès de leurs interventions, soient susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats de la part des élèves. Il semblerait également que la possibilité d'une remise en cause personnelle, au moins partielle, de la part de l'enseignant, soit souhaitable. Gauthier (1997) rapporte par exemple des recherches menées en classe de sciences au secondaire, qui révèlent que les élèves éprouvant des difficultés réussissent mieux si leur enseignant accepte une part de responsabilité dans leur apprentissage (les enseignants seraient toutefois sélectifs dans le type de responsabilité qu'ils sont prêts à endosser). On peut faire un lien ici avec les travaux sur le *locus of control* (LOC) qui énoncent que les personnes ayant un mode d'explication interne vis-à-vis de ce qui leur arrive (*i.e.* qui s'attribuent les causes de leurs réussites ou de leurs échecs plutôt que de renvoyer les causes sur l'extérieur, la chance, autrui...) seraient plus motivés et persisteraient plus dans l'accomplissement d'une tâche. Toutefois, il faut signaler qu'une étude de Rose et Medway (1981) échoue à établir un lien entre le LOC des enseignants et la réussite des élèves (ils montrent toutefois une plus grande supervision en classe de la part des enseignants internes).

2.3.8 Ce qu'il faut retenir

Il est difficile de résumer ici en quelques lignes l'ensemble des résultats présentés dans cette section. Il apparaît en tout cas que la dimension pédagogique de l'enseignement (gestion de la classe) est importante en ce qu'elle exerce des effets non négligeables sur les acquis des élèves. Tout ne se réduit donc pas à la dimension didactique de l'enseignement (peu explorée dans cette synthèse et dont il ne s'agit nullement de nier l'importance). La relative homogénéité de la structure des échanges verbaux en classe (en gros, les enseignants monopolisent un peu plus de la moitié des échanges verbaux) contraste fortement avec la variabilité que l'on observe en ce qui concerne la gestion de certaines activités. Il existe en particulier de grandes variations dans la gestion du temps scolaire. Ce constat est valable aussi bien dans des systèmes éducatifs centralisés (la France) que dans des systèmes éducatifs décentralisés (Etats-Unis, Grande-Bretagne). Les enseignants semblent jouir, dans ce domaine, d'une grande marge de manœuvre. La gestion du temps, associée à une gestion rigoureuse du déroulement des activités en classe, se révèle être un des éléments fondamentaux de l'efficacité des pratiques éducatives. Toute innovation pédagogique visant à mettre en place telle ou telle organisation de l'enseignement devrait préalablement assurer de telles gestions efficaces ; sans quoi, même les initiatives les plus stimulantes et les plus intéressantes risquent d'achopper sur ces « fondamentaux ». Les bons gestionnaires sont ceux qui optimisent le temps disponible plutôt que ceux qui se focaliseraient sur quelques activités privilégiées. Il s'agit en effet de consacrer un temps assez long à une activité, mais aussi de ne pas le faire au détriment d'autres activités, et aussi de ne pas saturer les élèves avec des activités longues et répétitives. On le voit bien, dans les classes où le temps est optimisé, les élèves s'impliquent dans les tâches scolaires au moins autant qu'ailleurs. La conduite de la classe se fait également beaucoup par le discours ; dans ce domaine, l'importance des feedback adressés aux élèves a été montrée. Les enseignants doivent fonder leurs feedback sur ce que fait l'élève plutôt que sur ce qu'il est (ou ce qu'ils croient qu'il est) en corrigeant systématiquement les erreurs et en évitant une profusion de louanges qui, si elles ne sont pas fondées sur le comportement de l'élève, vont vite apparaître gratuites et perdre leur efficacité à agir comme des renforcements positifs. Par ailleurs, s'il est faux de dire que les enseignants obtiennent des élèves ce qu'ils attendent d'eux, ce qui supposerait une conformité totale au jugement de l'enseignant, il est certain qu'une part des acquis des élèves va dépendre des attentes de l'enseignant. Ces attentes sont transmises aux élèves par les comportements différenciés des enseignants vis-à-vis d'eux. Bien qu'il existe une grande variété de

comportements des enseignants au regard de leurs attentes, on relève que, en moyenne, les élèves forts bénéficient de meilleurs contacts avec les enseignants et d'une information plus riche. Ils bénéficient ainsi d'un contenu plus important et la perception du comportement de l'enseignant à leur égard peut stimuler leur motivation à réussir. En ce domaine, le pire est sans doute constitué par les jugements fortement stéréotypés et très rigides, qui ont le plus de chances d'enfermer l'élève dans les attentes de l'enseignant. Il est important que, d'une part, ce dernier sache porter un jugement adéquat fondé sur des performances plutôt que sur des caractéristiques de personnalité des élèves et, d'autre part, qu'il soit prêt à réviser son jugement au vu de l'évolution des performances effectives des élèves.

3 BILAN ET RECOMMANDATIONS

À l'issue de ce double tour d'horizon, il nous semble souhaitable et possible d'améliorer la situation en orientant l'effort dans cinq directions :

- renouveler l'évaluation individuelle des pratiques éducatives dans l'enseignement scolaire,
- ouvrir davantage l'évaluation généralisante à l'étude des diverses pratiques,
- promouvoir l'évaluation des pratiques éducatives dans les établissements,
- améliorer l'information,
- faire avancer la réflexion.

3.1 Renouveler l'évaluation individuelle des pratiques éducatives dans l'enseignement scolaire

3.1.1 Validité de l'inspection individuelle

3.1.1.1 Limites de l'inspection individuelle

Elles ont souvent été rappelées, s'agissant principalement du second degré :

- l'heure où se déroule l'inspection ne correspond pas à ce qui se fait d'ordinaire, car toute intrusion dans une classe en modifie le climat. La séance est davantage préparée, souvent aussi plus traditionnelle, parce que beaucoup d'enseignants hésitent à présenter des pratiques nouvelles ou expérimentales dont le succès n'est pas garanti, et qu'ils ont tendance à faire le cours de la manière que l'on attend ou plutôt dont ils pensent qu'elle est conforme aux attentes de l'évaluateur.
- En outre, trop ponctuelle et trop axée sur la séance d'enseignement, l'inspection n'évalue pas toujours assez, au grand regret des intéressés, le travail effectué sur l'ensemble de l'année scolaire, l'insertion dans la vie de l'établissement, l'adaptation aux difficultés et situations locales, l'état de la discipline.
- L'exercice reste par ailleurs tributaire des usages des disciplines et des personnes. La formation des IA-IPR et leurs missions sont sur ce point assez variables, et dans certaines disciplines, la rédaction du rapport, par exemple, est devenue très standardisée. En outre la taille des plus grandes académies (Versailles, Lille, Créteil, Toulouse...) et le nombre de leurs inspecteurs, compte tenu des charges multiples qui leur incombent, ne permettent pas de visites régulières dans tous les établissements, d'où des choix qui ne facilitent pas une vue générale des pratiques, sauf à s'en donner l'objectif et à l'envisager comme prioritaire sur tout autre.

- D'aucuns considèrent comme une faiblesse inhérente au système le fait que les évaluateurs soient en même temps conseillers, animateurs et porte-parole des décisions ministérielles. Mais pour que l'inspecteur conseille et anime, il faut bien qu'il ait analysé et évalué. Si tous les évaluateurs ne doivent pas être en même temps conseillers et animateurs, dans une équipe d'évaluation il importe que les inspecteurs soient présents avec l'ensemble de leurs compétences.

3.1.1.2 Portée de ce mode d'évaluation

Si l'inspection peut paraître à ses détracteurs la pire des choses, elle mérite à nos yeux d'être défendue en dépit de ses insuffisances. D'ailleurs, l'originalité de notre pays dans ce domaine repose sur ce principe de la visite individuelle pour évaluer les pratiques. La formule anglaise, pour ne prendre que cet exemple, est beaucoup plus globale, formalisée et collective, et elle repose largement sur l'auto-évaluation, c'est-à-dire sur le « déclaratif », plus éloigné des réalités que notre propre formule. Si nous en étions restés au regard fermé d'un contrôle des personnels sans autre perspective que leur validation ou leur avancement, ce serait une façon de procéder sans doute désuète et très insatisfaisante. Mais s'est généralisée la pratique d'une observation de type professionnel à visée pédagogique et reposant sur la visite individuelle simplement parce que c'est dans la classe que se forme d'abord l'acte pédagogique. Le regard néanmoins peut embrasser bien au-delà, s'il prend en compte la progression annuelle à partir de la lecture du cahier de textes de classe et des classeurs des élèves, le comportement du groupe, le savoir académique et le savoir-faire, la capacité à communiquer, l'insertion dans la vie de l'établissement, l'adaptation aux difficultés et situations locales, l'état de la discipline dans l'établissement et son rayonnement. Le croisement de ces différentes données fournit un reflet assez fiable de la réalité, le critère de base restant au fond l'activité des élèves, sans compter que dans bien des cas, la dédramatisation aidant, le professeur laisse honnêtement voir comment il enseigne. Mené de la sorte, ce travail d'évaluation donne une connaissance assez fine et riche des pratiques éducatives, d'autant que l'habitude professionnelle de l'inspection confère une acuité de regard qui préserve d'être dupe des apparences ménagées pour la circonstance. Mais il est évidemment perfectible.

3.1.2 Recommandations

3.1.2.1 L'inspection individuelle de type classique

Nous suggérons tout d'abord de conserver l'inspection individuelle, mais d'orienter différemment sa nature et le rapport qui en résulte, en développant sous une forme renouvelée l'évaluation des pratiques éducatives dans les classes et dans les établissements. Il conviendrait de donner aux inspections individuelles des priorités clairement affichées, plus axées sur la discipline concernée dans le cadre de la classe et de l'établissement et sur la politique de celui-ci, et moins centrées sur l'individu. En d'autres termes, de privilégier les pratiques professionnelles par rapport à l'évaluation des enseignants, en prenant en compte les résultats obtenus par les élèves, qui ne figurent pas actuellement parmi les indicateurs utilisés pour effectuer la notation. En effet les pratiques pédagogiques s'apprécient à partir de leurs effets sur les élèves. Quand on les évalue, l'important est moins de contrôler leur conformité à des règles de fonctionnement et à un modèle supposé que d'apprécier leur fécondité à l'aune de la réussite des élèves. Il s'agirait par conséquent de mesurer d'abord l'efficacité de l'acte pédagogique, de se donner la connaissance des pratiques les plus efficaces, de discerner leur pertinence, leur adéquation, leur rendement dans une situation donnée. Ainsi passerait-on d'un « contrôle » et d'une évaluation des personnels trop souvent liés au déroulement des carrières à un « contrôle » et à une évaluation s'insérant dans un cadre plus global. En outre, puisque les pratiques s'apprécient également dans leurs résultats concrets, il appartiendrait à

l'inspecteur, à l'occasion de ses visites, d'élargir les perspectives en se montrant attentif aux indicateurs sur la « valeur ajoutée » des établissements : par exemple, ce qu'un lycée peut faire des élèves qu'il reçoit en seconde par rapport à ce que l'on attendrait compte tenu de paramètres socioculturels, est très variable, lié à la fois à une politique d'établissement et aux pratiques de classe qu'elle induit.

Dans le premier degré, en demandant au préalable à l'enseignant d'indiquer dans une sorte de « lettre de motivation » ce qui l'intéresse, l'évaluateur aurait une meilleure possibilité de procéder à l'inventaire des points remarquables à valoriser et des points faibles à amender. D'autre part, afin de donner une plus grande cohérence à l'enseignement sans nuire pour autant à la liberté pédagogique des personnels concernés, il serait bon que les élèves utilisent des cahiers qui les suivent d'un niveau à l'autre, de manière à constituer un véritable outil de référence.

Dans tous les cas, on ne saurait trop insister sur la nécessité d'un entretien individuel après l'inspection, portant en priorité sur la relation pédagogique et les contenus enseignés, faute de quoi, comme il arrive dans certains pays d'Afrique, toute remarque un peu critique sur le cours se trouve de fait exclue parce que personnelle. Par ailleurs, dans une entreprise industrielle, c'est souvent le collaborateur qui définit à son supérieur hiérarchique les objectifs raisonnables qu'il se sent capable d'atteindre. Pourquoi au cours de l'entretien le professeur ne s'en fixerait-il pas en accord avec l'inspecteur, qui les consignerait dans son rapport ? Certains IEN du premier degré ou de l'enseignement technique procèdent déjà de la sorte dans des cas déterminés d'aide à des enseignants en difficulté.

À la fin des visites, la réunion collective reste, elle aussi, indispensable. C'est vrai du second degré, mais aussi du premier, où l'inspection de type individuel gagne à être suivie d'un entretien à plusieurs, de façon que se développe une culture d'école tenant encore mieux compte du contexte particulier de l'établissement.

3.1.2.2 Procédures complémentaires envisageables

Dans le second degré, afin de concilier ses observations dans les rapports d'inspection, par nature individuelles, et la nécessité d'une information partagée, l'inspecteur aurait à envisager, en plus des rapports consacrés à chaque enseignant, un rapport global sur l'équipe disciplinaire, ou même des rapports conjoints sur des activités pluridisciplinaires, plus facilement diffusables et, quand ils sont positifs, de nature à inciter d'autres établissements à s'inspirer d'actions intéressantes. Les nouveaux dispositifs, comme les IDD ou les classes PAC, conduiront sans doute à adopter de telles démarches.

Ces propositions nous conduisent à demander que l'on allège les tâches administratives des inspecteurs, que l'on augmente de façon sensible leur nombre et qu'on assigne à leur formation à l'ESPEMEN deux priorités :

- une compétence globale dépassant leur spécialité, mais solidement ancrée dans celle-ci. Rien n'est plus discutable, en effet, que d'affirmer péremptoirement que les disciplines sont entrées dans l'ère du soupçon, afin de dénoncer leur prétendu caractère figé et leur inflationnisme supposé : comme si la réalité des programmes et des pratiques n'infirmerait pas semblable assertion et que l'on enseignait ces disciplines pour elles-mêmes et non pas aussi pour les connaissances et comportements qu'elles permettent de faire acquérir aux élèves !

- une préparation particulière à l'évaluation des pratiques éducatives dans les classes et les établissements scolaires passant, notamment, par une ouverture sur les orientations et les résultats de la recherche.

3.2 Ouvrir davantage l'évaluation généralisante à l'étude des diverses pratiques éducatives

3.2.1 Validité de l'évaluation généralisante

3.2.1.1 Les rapports de l'IGEN

L'apport de l'évaluation thématique est enrichissant mais variable au regard de notre problème. La mise en œuvre des thèmes du programme de travail arrêtés par le Ministre pour l'année scolaire en cours répond à des préoccupations d'actualité appelées par les changements fréquents qui interviennent dans le système d'éducation. S'il arrive souvent que le cadre strictement disciplinaire se trouve dépassé, les rapports fournissent des éléments intéressants sur les innovations tant au niveau des analyses que des recommandations. C'est le cas, entre autres exemples, de celui qui étudie « le suivi de la mise en place de la réforme du collège et du lycée » (*Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale 2001*, pp. 13-45).

Les études dont le choix incombe aux groupes permanents et spécialisés de l'IGEN présentent tout autant d'intérêt, à une réserve près : elles privilégient les innovations, ce qui est normal, mais n'envisagent que de temps à autre les pratiques éducatives et pédagogiques plus « classiques ». C'est ainsi que sur la cinquantaine de rapports de ce type élaborés au cours des trois dernières années, on ne relève que, d'une part, « Les travaux personnels encadrés » et « La rénovation des sciences et de la technologie à l'école primaire », et, d'autre part, « L'image dans l'enseignement des lettres », « Enseignement de mise à niveau en informatique en classe de seconde », « L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire » et « Les productions écrites des élèves à la fin de l'école primaire ».

Ces divers rapports ne prennent malheureusement guère en considération une question délicate qui appellerait pourtant une réflexion approfondie : l'accumulation des nouveaux dispositifs. En effet, en dehors des nécessités objectives qui le poussent à impulser des réformes, chaque Ministre veut imprimer sa marque personnelle au système public d'éducation, le rendant à mesure plus complexe.⁵⁰ L'évaluation généralisante ne prête pas assez attention à ce problème qui ne facilite guère la tâche des enseignants, à en juger par les questions, révélatrices d'un certain désarroi, qu'ils posent au cours des réunions pédagogiques ou des entretiens individuels.

3.2.1.2 Les enquêtes des autres instances nationales et académiques

Un exemple parmi d'autres possibles à l'échelon national ou académique souligne l'intérêt de ce type d'évaluation : les « Notes d'information » de la DPD mentionnées à la fin de ce rapport dans les « références bibliographiques », qui abordent un des onze thèmes de recherche de cet organisme⁵¹. Entre autres qualités, ces documents ont le mérite d'attirer

⁵⁰ On relèvera à ce sujet ces remarques faites au cours de la conférence de presse ministérielle de la récente rentrée : « La succession incessante et épuisante des réformes suscite découragement, attentisme, scepticisme chez les enseignants. Il est en tout cas vain de croire que le maintien de la cohérence nationale du système scolaire serait assuré ou préservé par la multiplication des instructions et des injonctions : celles-ci sont jugées localement comme inadaptées et sont, de fait, de moins en moins respectées, au point que l'on peut parler d'une forme de discrédit de la parole de l'État dès lors que, proluxe à l'excès, elle entend réglementer dans le moindre détail l'organisation des enseignements comme la vie des établissements ».

⁵¹ Ces thèmes sont les suivants : élèves, enseignants, établissements, diplômes, évaluation, personnels administratifs, techniques et d'encadrement, insertion, données financières, recherche, personnel de la recherche et synthèses ou méthodologie. Les quatre premiers se décomposent en sous-groupes constituant les degrés d'enseignement (cf. la *Liste thématique des notes d'information année 2001*, 01.61, décembre 2001).

l'attention sur des aspects particuliers des pratiques pédagogiques auxquels ne songent pas nécessairement les inspecteurs (et les enseignants encore moins) ou qu'ils ne peuvent prendre en compte dans les limites matérielles imposées par leur(s) mode(s) d'évaluation.

3.2.1.3 Les autres modes collectifs d'observation

Dans le cas des « visites conjointes » ou « inspections croisées », des réunions conjointes à l'intention des néo-titulaires et des formules mixtes déjà évoquées, on se heurte vite à des difficultés d'ordre matériel. Il est difficile en particulier de multiplier ces initiatives, parce qu'elles imposent parfois un dispositif lourd et contraignant et que dans bien des cas le nombre des établissements devient un écueil important.

Mais de l'avis des évaluateurs eux-mêmes, elles apportent beaucoup aux uns et aux autres, ne serait-ce que dans le domaine de la formation méthodologique. Elles apprennent, en effet, non seulement à travailler ensemble sur le terrain, à comprendre les différences d'approche entre catégories (CPE, IADSDEN, Inspecteurs territoriaux, etc.), à définir rigoureusement des objectifs communs, mais aussi à prendre du champ pour étudier les pratiques éducatives et pédagogiques, partant à s'éloigner d'une observation trop pointilliste. Des regards croisés permettent de prendre en compte à chaque fois le contexte, de tenter d'en mesurer l'impact, d'affiner la procédure pour essayer de dégager une notion d' « efficacité pédagogique » relative, fonction des contraintes et ressources locales.

3.2.2 Recommandations

Très logiquement appelées par les remarques précédentes, elles s'orientent dans deux directions :

3.2.2.1 Faire une juste place dans les évaluations globalisantes aux pratiques d'enseignement habituelles

On a tendance, en effet, à les négliger au profit des nouveaux dispositifs institutionnels. Or les enseignants, notamment les néo-titulaires et les contractuels, pourraient enrichir leur réflexion didactique et pédagogique des résultats d'enquêtes menées dans un cadre beaucoup plus vaste que celui de leur expérience immédiate (établissement et, dans le meilleur des cas, bassin d'éducation) et attirant l'attention sur des aspects des pratiques éducatives auxquels ils ne sont pas spontanément sensibles.

3.2.2.2 Aider les enseignants à assimiler les réformes successives

L'accumulation constante de nouveaux programmes⁵² et de nouveaux dispositifs (PPCP, classes PAC, ECJS, TPE, etc.) entraîne des difficultés d'organisation qui prennent le pas sur la réflexion relative aux contenus et aux pratiques. À tout le moins, plutôt que de laisser les enseignants sur l'impression d'un « empilement », on aurait intérêt à essayer de mieux communiquer avec eux et à diffuser à leur intention les bilans des différentes expérimentations en termes de pratiques. Ainsi les IDD du cycle central sont-ils parfois perçus comme une mesure nouvelle de plus, alors qu'ils s'inscrivent dans une double

⁵² Ils ont en moyenne une durée de dix ans, mais qui, avec l'évolution rapide du contexte économique-social, tend à diminuer. Les enseignants, comme d'ailleurs les autres acteurs de l'éducation, soulignent leur pression, qui rend selon eux impossibles certaines pratiques. Ils regrettent aussi l'écart entre prescriptions et réalité en raison de négociations locales (selon les établissements, les classes et les populations scolaires) par rapport au curriculum, qui conduisent à appliquer les textes officiels, mais en y dérogeant.

cohérence avec ce qui précède (maintien des aspects positifs des « parcours diversifiés » et des « travaux croisés ») et ce qui suit (TPE, PPCP).

3.3 Promouvoir l'évaluation des pratiques éducatives dans les établissements scolaires

Le temps n'est plus où chaque enseignant se confinait dans sa ou ses salles de cours. La transmission des divers savoirs et leur évaluation passent aussi par une politique d'établissement, si l'on veut satisfaire à ces conditions d'une réussite de l'école de masse que sont la diversification croissante, l'individualisation et l'adaptation au contexte comme aux élèves. Aussi serait-il bon de se fixer un certain nombre d'objectifs.

3.3.1 Conférer aux directeurs d'école et aux chefs d'établissement un rôle éducatif accru

3.3.1.1 Remarques générales

Le moment est venu de donner (ou de rendre ?) aux directeurs d'école ainsi qu'aux principaux et aux proviseurs, animateurs d'équipe en même temps que chefs d'entreprise, la réelle possibilité de remplir pleinement leur rôle éducatif, étant bien entendu qu'une politique de développement des pratiques pertinentes reste inopérante sans la bonne volonté et l'adhésion de tous, dans le cadre institutionnel, à la même « idéologie ».

Les uns et les autres doivent avoir le temps de soutenir voire de susciter les initiatives des enseignants et de faire rayonner leur établissement. Il faudrait toutefois que leur tâche, rendue par la décentralisation de plus en plus complexe et délicate à assurer, soit allégée. Il faudrait aussi que leur recrutement soit plus sûr qu'aujourd'hui et qu'ils aient effectivement dispensé un enseignement, ce qui n'est pas toujours le cas, puisque le concours est ouvert aux conseillers d'éducation et d'orientation, et que l'on envisage parfois, pour faire face à la crise des vocations, un élargissement du vivier à des administratifs ayant fait la preuve de leur intérêt pour la pédagogie.

3.3.1.2 Le directeur d'école

Dans le premier degré, le rôle du directeur a changé sans que l'institution suive cette évolution. Il est le pivot essentiel de l'école, puisqu'il en est le responsable et qu'il assure l'animation de l'équipe. Mais il n'est pas le supérieur hiérarchique de ses collègues, de sorte qu'il n'a pas la même autorité que les principaux et les proviseurs. Comme on le sollicite de toutes parts, le temps lui fait de plus en plus défaut pour se consacrer aux tâches pédagogiques (réalisation du projet d'école, recours à des intervenants extérieurs, etc.), qui sont venues s'ajouter à ses tâches habituelles. Considérant que les directeurs gèrent beaucoup de problèmes périscolaires, la ville de Paris, en payant des demi-décharges, les libère de cours en principe à partir de cinq classes⁵³. Mais dans la plupart des cas, à l'échelon du pays, il n'en va pas de même. Ajoutons que l'absence d'autonomie financière constitue souvent une gêne pour eux et complique leur travail, puisqu'il leur faut parfois perdre en démarches auprès de la mairie pour des dépenses de détail un temps qu'ils pourraient beaucoup mieux utiliser dans le domaine étudié ici. Pour ce qui est de la pédagogie, le directeur n'est pas nécessairement au courant de ce qui se passe dans les classes, d'autant que les IEN ne souhaitent pas toujours se faire accompagner dans leurs visites. Mais il peut compter avec les inévitables « retours », à l'occasion d'entretiens avec les parents, voire avec les élèves. En outre certains instituteurs et

⁵³ Les écoles françaises rassemblent de 1 à 20 classes environ. Les deux tiers ont 3 classes ou moins. Le directeur est le plus souvent chargé d'enseignement. Des décharges de direction existent en fonction du nombre de classes et de la spécificité de l'école.

professeurs des écoles échangent avec lui plus volontiers que d'autres. Enfin, en cas d'absence d'un maître, s'il n'assure pas lui-même de cours, le directeur prend en charge sa division, ce qui lui permet, tout en testant ses propres pratiques, d'obtenir indirectement des indications sur celles de son collègue. Il a donc, d'une certaine façon, la faculté d'évaluer et d'accompagner la pédagogie, démarche importante en cas de modifications du corps enseignant d'une année scolaire à l'autre et, plus encore, lorsque arrivent de jeunes professeurs frais émoulus de l'IUFM.

3.3.1.3 Le chef d'établissement

Les principaux et proviseurs, quant à eux, même s'ils passent d'abord auprès des professeurs pour des administratifs, n'en ont pas moins un rôle pédagogique, discret mais réel, dans la mesure où ils répartissent les classes, participent aux conseils de classe et d'enseignement, répondent au quotidien aux demandes de conseils, les nouveaux dispositifs (IDD, TPE, etc.) exigeant une coordination accrue des enseignements. De plus, dans le second degré, le chef d'établissement peut orienter la politique de l'établissement grâce à la DGH et au budget voté par le Conseil d'administration, qu'il préside. C'est à lui qu'incombe le choix des options et des langues, l'utilisation des horaires, la composition des équipes de professeurs et des classes. Il préside aussi les conseils d'enseignement et de classe. Mais sa connaissance des pratiques éducatives des uns et des autres est insuffisante et se fait de façon surtout indirecte. Il a donc intérêt à accompagner, ou à faire accompagner par son adjoint, les inspecteurs dans les classes. Et pourquoi, afin d'avoir une idée plus précise de la situation, ne renouerait-il pas avec l'habitude ancienne de rendre visite dans leur classe aux nouveaux venus, novices ou expérimentés, et en cas de problème, aux maîtres en difficulté, sans pour autant aller sur les brisées des responsables institutionnels de l'évaluation ? Ce serait de surcroît pour lui une bonne occasion de mieux connaître les élèves.

3.3.1.4 Intérêt de ce rôle éducatif plus marqué

En donnant aux directeurs d'école et aux chefs d'établissement la possibilité de consacrer plus de temps à la connaissance et à l'évaluation à titre personnel des pratiques éducatives, on irait dans le sens de l'évolution du métier de l'inspecteur, puisque ce dernier est amené à travailler de façon verticale avec eux comme de façon transversale avec ses propres collègues.

Les uns et les autres seraient aussi à même de suivre de près au début de l'année scolaire les évaluations de masse des écoliers en CE2, des collégiens en sixième⁵⁴ et des lycéens en seconde générale et professionnelle, et d'inciter, le cas échéant, leurs collègues ou subordonnés à tirer profit des « banques d'exercices », qui mettent en lumière les résultats et les progrès des élèves et aident à améliorer les pratiques éducatives quotidiennes. Ils aideraient en outre à la réalisation du projet d'établissement et au bon fonctionnement des classes en faisant connaître les dispositifs InPEC et IPES, fondés sur une batterie d'indicateurs généraux⁵⁵. Ces dispositifs, en effet, ont vocation à être diffusés aux autorités académiques, aux parents d'élèves et aux collectivités, mais aussi aux enseignants.

⁵⁴ Et, à partir de cette rentrée, en 5^{ème}, les « évaluations diagnostiques » en français et en mathématiques, qui permettront à l'enseignant de cerner les compétences de ses élèves pour mieux élaborer sa progression pédagogique et recourir, si nécessaire, à des dispositifs d'aide individualisée.

⁵⁵ Par exemple, pour les IPES : les résultats, la population prise en charge, l'environnement, les ressources et moyens et le fonctionnement.

3.3.2 Développer le travail en équipe

3.3.2.1 Le travail en équipe à l'initiative des établissements

Pour que les enseignants s'initient à leur tour à l'évaluation de leurs propres pratiques et de celles de leurs collègues, il importe de développer à tous les niveaux le travail en équipe, parce qu'il nourrit la réflexion dans ce domaine comme dans d'autres et qu'il apprend de surcroît à mieux gérer son temps.

Mais la question est plus complexe qu'il y paraît, pour au moins deux raisons. D'abord, si on laisse de côté certaines vantardises individuelles, au demeurant peu significatives et souvent mensongères ou conformistes, instituteurs et professeurs n'aiment guère parler entre eux de ce qu'ils font, par pudeur, par crainte de se dévoiler, par souci de préserver leurs secrets comme les grands cuisiniers, par peur d'être jugés, etc. Les échanges sur ce sujet ne se pratiquent apparemment qu'entre collègues liés par la connivence et l'amitié. Ensuite la constitution d'équipes pédagogiques reste incertaine et aléatoire quand il n'y a pas de véritables affinités entre leurs membres. Elle dépend, tout le monde le reconnaît, des individus et des années. Elle ne constitue pas vraiment une habitude, ou répond à des affinités plus qu'à une volonté collective. Il faut, en effet, compter avec l'individualisme des enseignants – variable, au demeurant, selon les disciplines et aussi selon le profil et le contexte socio-économique des établissements -, qui a des sources anciennes⁵⁶ et qui est lié à une pratique pour ainsi dire libérale de la profession. Ajoutons que l'expérience des autres, surtout plus âgés, intimide et que la formation initiale ne prépare guère à travailler collectivement.

Pourtant les maîtres, sur le terrain, sont incités à la concertation. Dans le premier degré, sur un service hebdomadaire de 27 heures, 26 sont consacrées aux activités en classe et 1 est réservée à la concertation, aux différents conseils réglementaires et aux animations pédagogiques, soit un crédit annuel de 36 heures. Deux points sont à noter dans le cadre de ce rapport : d'une part, le conseil des maîtres du cycle est chargé du suivi des enfants en difficulté et des décisions de passage d'un cycle à l'autre, mais aussi de la continuité des apprentissages (contenus, méthodes...) ; d'autre part le projet d'école constitue l'instrument de cohérence de l'action pédagogique et permet d'organiser le travail de chacun et les collaborations au sein de l'établissement et de prendre en compte les spécificités locales pour la mise en œuvre des objectifs nationaux. De même le principe de coordination est prévu dans les établissements secondaires, comme en témoignent les conseils d'enseignement et les fonctions de professeur principal et de responsable de laboratoire ou encore de cabinet d'histoire. Les enseignants utilisent parfois à plein ces structures et depuis longtemps, en particulier dans certaines disciplines (par exemple l'EPS, les sciences et l'histoire-géographie) et dans les établissements difficiles des ZEP et des REP. En juillet 1995, une enquête de la DEP montrait que 64 % d'entre eux estimaient pratiquer le travail en équipe.

Or les temps de concertation permettent de s'interroger aussi sur des questions de fond. Instituteurs et professeurs ont besoin de ces lieux de parole pour échanger. C'est aussi un bon moyen pour eux de recentrer leur réflexion sur l'évaluation des pratiques au lieu de s'enfermer dans des problèmes quotidiens (violence, incivilités, etc.), qu'ils sont, bien sûr, tenus de gérer. L'accueil réservé aux nouveaux collègues importe beaucoup, car il aide à former et à souder les équipes. On enregistre toutefois des différences sensibles d'un établissement à l'autre. Dans le premier degré, le conseil de cycle, mentionné ci-dessus,

⁵⁶ C'est l'histoire qui a transformé le métier en exercice solitaire, et plus encore dans le premier degré, au grand dam des enseignants. Ainsi s'expliquent les différences avec d'autres pays, comme le Royaume-Uni, où par exemple la définition de leurs programmes par les écoles elles-mêmes incite à la concertation.

semble jouer un rôle incitateur, puisque la loi nécessite ce type de travail, par exemple, pour décider des redoublements. Mais au niveau des pratiques, les choses fonctionnent moins bien. Il n'y a de surcroît, en général, aucune transversalité entre écoles voisines et guère d'échanges, d'autant que des antagonismes, voire une concurrence acharnée naissent parfois entre établissements proches.

Le cadre où peuvent se régler les éventuelles contradictions est celui du projet d'école ou d'établissement, à condition qu'il soit le fruit d'une réelle concertation, ce qui n'est pas toujours le cas. C'est là que se rencontrent les choix nationaux et académiques, la prise en compte des élèves tels qu'ils sont et les aspirations des professeurs. Il s'agit évidemment toujours d'un équilibre instable, sans cesse à modifier ou à reconstruire. De même la réflexion sur les emplois du temps et le choix des priorités pédagogiques ou encore le principe d'un rapport d'activité au sein des établissements, périodiquement assorti d'un contrôle, réactiveraient les notions de responsabilité et d'autonomie. On retrouve nécessairement ici le rôle pédagogique du chef d'établissement. Mais ce dernier doit compter avec le « turn-over » auquel donne lieu l'existence d'un bloc de moyens provisoires (stagiaires IUFM, compléments de service, etc.). En distribuant tôt dans l'année les fiches de vœux pour l'année suivante et en les exigeant avant la fin du mois de janvier, certains principaux et proviseurs incitent les professeurs à réfléchir à la constitution des équipes et aux objectifs qu'elles s'assigneront, réflexion à laquelle participe le cas échéant l'administration elle-même. Par le recours à l'intranet ils favorisent aussi les rapprochements entre les uns et les autres.

Pour aider à la confrontation et à la mise en commun des pratiques éducatives, une solution complémentaire est souhaitable : créer à l'échelon de l'établissement secondaire un poste de « coordinateur »⁵⁷ (ou de « chef de département ») pour exercer des activités transversales au service de la communauté. Cette fonction permettrait à un professeur chevronné d'obtenir une promotion en continuant à enseigner parce qu'il ne bénéficierait que d'une décharge partielle. Elle consisterait à animer des équipes d'enseignants d'un même niveau entre disciplines différentes, à accueillir et à aider les nouveaux professeurs, notamment néophytes, à veiller sur la connaissance et l'introduction dans l'établissement d'innovations et d'expérimentations éducatives faites ailleurs. Les néo-titulaires et les contractuels trouveraient en ce coordinateur un interlocuteur privilégié leur apportant un soutien particulier.

3.3.2.2 Le travail en équipe à l'initiative de l'inspection

Un excellent moyen de faire avancer l'évaluation des pratiques éducatives par les intéressés eux-mêmes reste la rencontre dans les établissements ou dans une localité à l'issue d'inspections ou encore sur un sujet précis avec des textes théoriques de référence et des exemples à l'appui.

Mais d'autres occasions se présentent. Sur le terrain, l'arrivée de nouveaux programmes, dont la fréquence est plus rapide que par le passé, permet de relancer une réflexion pédagogique autour de thèmes précis. Rien d'original dans cette démarche ; mais elle offre l'opportunité d'animer des journées de rencontre, de transmettre les informations, d'étoffer des exemples d'activités, de promouvoir les échanges sur les sites académiques. L'expérience montre qu'une journée de ce type avec une vingtaine de professeurs est fructueuse, car elle donne l'envie d'approfondir des pratiques nouvelles. Encore convient-il à l'inspecteur (ou au formateur) de choisir pour animer ces rencontres des professeurs très dynamiques, avant d'apporter lui-même sa contribution. De même il est toujours utile de faire travailler les professeurs d'une même discipline ensemble, avec l'aide d'un formateur ou deux, pour qu'ils

⁵⁷ Nous empruntons cette idée, ainsi qu'une partie du commentaire qui l'accompagne, à Philippe Joutard et Claude Thélot (1999, pp. 222-223).

construisent des épreuves communes pour leur(s) établissement(s), à tel ou tel niveau, de la 6^{ème} à la terminale. Une autre activité encore permet d'impulser une réflexion au niveau des pratiques, c'est l'élaboration de sujets d'examens. Toujours préoccupés par la réussite de leurs élèves, les enseignants s'investissent volontiers dans ce travail. C'est pour eux l'occasion d'étudier de concert les énoncés et les consignes, partant de définir les compétences mises en œuvre. Ces commissions d'élaboration de sujets ne sont pas de véritables lieux de formation, mais elles sont propices à faire sensiblement avancer la réflexion sur un aspect important du métier d'enseignant.

Pour favoriser le travail collectif, il serait profitable aussi d'élargir la notion de professeur-formateur à l'intérieur des bassins. Bénéficiant d'une décharge partielle, les intéressés poursuivraient leurs tâches habituelles en liaison avec l'organisme chargé de la formation dans l'académie. Mais ils assureraient aussi des responsabilités pédagogiques d'animation et d'aide immédiate, sous l'autorité conjointe du chef d'établissement et des corps d'inspection. En effet, comme on ne peut plus, dans la plupart des cas, évaluer les pratiques dans les classes sans évaluer peu ou prou celles de l'établissement et de l'environnement et que la qualité des enseignants devient dans ce contexte décisive, les meilleurs maîtres aideraient dans les plus brefs délais ceux qui rencontrent des difficultés passagères voire des problèmes plus fondamentaux à les surmonter.

3.3.3 Prendre l'avis des parents d'élèves et des élèves (du second degré)

Nous soulevons ici avec toutes les précautions qui s'imposent une question délicate : comment associer d'autres personnes que les professionnels de l'Éducation nationale à l'évaluation des pratiques éducatives ? Pour que soient abordés un certain nombre de problèmes pédagogiques (par exemple la demande des professeurs par rapport à la formation continue, ou encore la place de la pédagogie dans le projet d'établissement), il nous paraît souhaitable de revivifier le conseil d'enseignement en installant dans chaque établissement un conseil scientifique et pédagogique, lieu d'échanges et de débat facile à créer, auquel participeraient les représentants élus des parents et, dans le second degré, des élèves. Parce que les points de vue de ces derniers, quelque profanes et discutables à cause de leur subjectivité qu'ils soient, sont susceptibles d'apporter des éléments intéressants d'appréciation, il ne serait pas inutile de les consulter sur l'enseignement des disciplines à l'échelon de l'établissement, sans laisser à aucun d'entre eux la moindre possibilité de mettre en cause individuellement les enseignants.

3.4 Améliorer l'information relative à l'évaluation des pratiques éducatives

3.4.1 État des lieux

3.4.1.1 Grande diversité des sources

Les pratiques éducatives trouvent une part de leur inspiration dans les documents officiels (lois organiques, décrets d'application, instructions officielles, programmes et documents d'accompagnement, rapports divers) et dans la documentation bibliographique et informatique (ouvrages, périodiques, sites et banques de données de diverses origines, notamment de la recherche scientifique), sans parler des comptes rendus de colloques, de congrès et de conférences internationales. L'information relative à leur évaluation emprunte des chemins aussi variés.

Mais la diversité de ces sources pose de réels problèmes, évoqués par nombre de nos interlocuteurs au cours de cette enquête :

- l'enseignement scolaire n'a pas de véritable « lieu de mémoire », ou plutôt il dispose de ressources multiples, on vient de le voir, mais éclatées entre de nombreux acteurs, mal reliées et mal exploitées ;
- c'est d'ailleurs une véritable gageure pour l'institution que d'aller autant que de besoin jusqu'aux quelque 900 000 enseignants qui professent dans les premier et second degrés ;
- beaucoup d'entre eux, de surcroît, ne consultent guère la documentation sur support papier, même officielle, à commencer par le BO, que l'on croirait pourtant incontournable !
- constatation plus étonnante encore, ils sont encore nombreux, en ce début du XXI^e siècle, à répugner à se familiariser avec l'ordinateur et avec l'internet et à se montrer timorés dans l'utilisation des ressources informatiques en dépit de l'aide informelle qu'ils trouvent aisément ici ou là⁵⁸.

3.4.1.2 La capitalisation des évaluations des pratiques

L'expérience des inspecteurs n'est ni synthétisée ni capitalisée. Les nombreuses observations que recèlent les rapports d'inspection individuels et qui renvoient surtout aux pratiques habituelles, les plus parlantes pour d'éventuels lecteurs, restent malheureusement lettre morte, alors qu'il y aurait matière à réflexion et même à formation initiale et continue dans ces observations et ces conseils. L'institution, en effet, n'a pas l'habitude de tirer parti de la masse de données que constituent de tels documents, rédigés, il est vrai, dans un autre but. On aurait pour un peu l'impression que, dans une sorte de rapport de défiance réciproque, il se produit chez nous un clivage entre les théoriciens, qui seraient habilités à décrire les pratiques, et les praticiens du terrain (professeurs et inspecteurs), qui n'auraient pas la légitimité de le faire.

C'est sans doute la raison pour laquelle les liens entre les travaux de l'Inspection et les études formalisées sont à peu près inexistantes, alors que les points de vue sont à la fois différents et complémentaires et qu'une collaboration plus fréquente entre évaluateurs et spécialistes des directions ministérielles et des établissements publics administratifs serait enrichissante pour les uns et les autres et fructueuse pour tous, comme l'expérience l'a prouvé, mais trop rarement⁵⁹.

La « publicité » des pratiques innovantes et de leur évaluation laisse tout autant à désirer. On les connaît assez bien à travers les dispositifs spécifiques destinés à les repérer. Mais on ignore jusqu'à quel point elles sont représentatives : si les établissements choisissent de les mettre en valeur, c'est justement parce qu'elles rompent avec les habitudes. D'autre part, beaucoup d'enseignants répugnent à indiquer aux autres une démarche originale, de sorte que l'information vient de la minorité prête à s'y risquer. Les rapports généralisants fournissent certes des indications précieuses à ce sujet puisqu'ils abordent plus volontiers, on l'a rappelé, les nouveautés institutionnelles. Mais sont-ils lus par ceux à qui ils sont en principe destinés, et faut-il partager à ce sujet le scepticisme de Claude Pair (2001) ? Les rapports des Inspecteurs généraux, rappelle ce dernier, s'adressent formellement au(x) ministre(s) et sont accompagnés d'une liste de destinataires proposés ; et, comme les articles des revues spécialisées de l'éducation, ils ciblent parfois un public plus large. Mais, ajoute-t-il, « en fait,

⁵⁸ Citons entre cent exemples, en raison de leur qualité, un article général d'Alain Prévot, « Éducation nationale et ressources multimédias », *US Magazine*, n° 570, mai 2002, pp. 42-43, ainsi qu'un article consacré à une seule discipline par Danièle Valentin, du Bureau des technologies de l'enseignement à la Direction de la technologie, « Technologies de l'information et de la communication et enseignement du français », *L'École des lettres second cycle*, 1999-2000, n°1, pp. 67-72.

⁵⁹ Cf. ce travail commun de la DEP et de l'IGEN : « L'évaluation de l'expérimentation de la nouvelle sixième. Évaluation du fonctionnement et des résultats », *Les dossiers d'Éducation et formations*, n° 63, mars 1996, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.

on a l'impression que les destinataires ne sont pas clairement identifiés. Dans beaucoup de cas, on peut penser qu'il s'agit de responsables du système, mais les rapports les atteignent à un moment où les décisions correspondantes ne sont pas nécessairement à l'ordre du jour. C'est une des raisons pour lesquelles le but d'aider le système éducatif à progresser n'est sans doute guère rempli par ces travaux. »

Pour une information exhaustive et générale aussi proche que nécessaire des utilisateurs potentiels, des mesures s'imposent, au terme d'une réflexion sur les vecteurs et les relais possibles. Afin de diffuser ce qui existe, on dispose de plusieurs points d'ancrage : le Ministère de l'Éducation nationale, les Académies, l'Inspection générale et territoriale, les établissements publics administratifs et les établissements scolaires pris isolément ou regroupés (en bassins et circonscriptions du premier degré), et de trois modes de communication : oral, écrit, et informatique. Mais, si l'on se réfère aux avis exprimés par les personnes que nous avons consultées, force est de constater que la diffusion, surtout nationale et académique, est variable et qu'elle n'a pas toujours l'efficacité souhaitée, parce qu'elle est tributaire des circonstances qui ont présidé à la publication des documents, et aussi de leurs destinataires. Beaucoup d'enseignants, en effet, ne prêtent pas l'attention requise aux documents sur support papier qu'ils reçoivent des organismes officiels, voire s'en défient, car, pour parler sans ambages, ils s'imaginent qu'ils ont affaire à une forme de publicité, pour ne pas dire de propagande.

3.4.2 Recommandations

3.4.2.1 Se donner des outils communs

Il importe de se doter, selon des méthodes scientifiques à définir, d'outils de mesure de l'efficacité pédagogique des différentes pratiques à contexte donné. Tel de nos interlocuteurs nous a cité l'exemple de résultats au brevet des collèges aussi mauvais dans un établissement de centre ville, où l'évaluation du français en 6^{ème} se situe autour de 80 % et où les redoublements atteignent presque 20 % par an, que dans une ZEP, avec une entrée de 30 % en évaluation de 6^{ème}. Il y a là, pour ne citer que ce cas, matière à réflexion et à action.

De même, afin de rendre l'information plus précise, pourquoi ne pas imaginer un instrument d'observation standardisé des pratiques éducatives ? Cette nomenclature tiendrait lieu de référentiel et éviterait un certain babélisme actuel, puisqu'elle permettrait à tous les professionnels de l'éducation, en dehors des querelles de chapelles, de parler le même langage. Elle rassemblerait des notions qu'elle définirait avec rigueur, telles que (nous n'en mentionnons que quelques-unes et à dessein de façon disparate pour en souligner la diversité potentielle) : « pédagogie frontale », « de contrat », « par objectifs », « modes de pensée inductif et déductif », « travail par groupes », « forme canonique d'écrits », « contrôle continu », « évaluation des compétences », « conceptualisation », etc. Supposant une grande pertinence du raisonnement, son élaboration serait confiée de façon officielle à un collectif de chercheurs, spécialistes des sciences de l'éducation, et de praticiens (inspecteurs et professeurs du premier et du second degrés ainsi que des universités et des IUFM).

3.4.2.2 Utiliser plus et mieux les résultats des évaluations.

En ce qui concerne la documentation imprimée, il faudrait en confier la diffusion à des praticiens proches du terrain, les Inspecteurs territoriaux par exemple, afin d'être sûr de leur impact.

S'agissant du support informatique, répétons-le, la situation ne laisse pas de surprendre. Les deux signataires du rapport de l'IGEN sur *Les technologies de l'information et de la communication* (juillet 1999), Jean-Michel Bérard et Guy Pouzard, notent que

« paradoxalement, moins de la moitié des enseignants rencontrés disent utiliser personnellement l'internet pour préparer leur travail, dans des établissements pourtant désignés comme support de l'enquête en raison de leur utilisation de l'internet ». Autant dire que les sites institutionnels ne sont consultés que par une minorité fortement motivée, qui développe par ailleurs des utilisations et des productions pédagogiques de qualité. Le Ministère devrait donc promouvoir à l'attention de la majorité non encore investie une politique d'incitation à l'utilisation des TIC de grande ampleur⁶⁰ et de consultation des sites dont il dispose : education.fr (portail général), education.gouv.fr (site du Ministère avec liens vers les Académies), education.gouv.fr/bo (BOEN), enseignement-professionnel.gouv.fr (enseignement professionnel), educnet.education.fr (TICE), educasource.education.fr (références et notices documentaires pour les enseignants), eduscol.education.fr (enseignements primaire et secondaire), etc. Les Académies et les établissements publics administratifs pourraient unir leurs efforts aux siens.

Dans la même optique, l'un des rôles de l'Inspection serait de prévoir des comptes rendus utilisables des traditionnels rapports. Elle aurait, en effet, intérêt à ne pas sous-estimer les observations de ses membres et à utiliser les matériaux qui en font état, à partir d'une analyse de leur contenu. Comme tout y est vu de façon purement individuelle et que se fait sentir la nécessité d'une information partagée, il lui faudrait résoudre le problème d'une généralisation à partir de ces documents sous la forme d'un état périodique (annuel, triennal ou au maximum quinquennal, car la situation évolue vite), qui, tout en respectant les règles de la confidentialité, mettrait en lumière les critères d'évaluation retenus, et qui signalerait les pratiques « classiques » et innovations de qualité. Cette généralisation fournirait un état de chaque discipline à plusieurs niveaux possibles, y compris celui de l'établissement en cas d'audit⁶¹.

Dans les unités de base que constituent bassins, circonscriptions et établissements, la tâche d'informer dans les meilleurs délais devrait revenir aux professeurs coordinateurs et formateurs en même temps qu'aux professeurs-documentalistes, comme c'est déjà en principe le cas pour ces derniers, puisqu'ils diffusent tout au long de l'année en direction de leurs collègues des différentes disciplines et des élèves les informations administratives, pédagogiques et culturelles, et que leur CDI a une finalité pédagogique⁶². À en croire les IA-IPR que nous avons interrogés, le bon niveau d'intervention est celui du bassin d'éducation, à condition que celui-ci demeure un véritable espace de collaboration et ne se transforme pas en une structure administrative supplémentaire, parce qu'il permet par sa taille une diffusion rapide des informations en même temps qu'une concertation fructueuse entre les établissements et les personnels.

Pour aider à cette diffusion de l'information dans le domaine qui nous concerne comme dans les autres, il est urgent que la formation initiale et continue intègre les TICE dans ses programmes et initie les stagiaires aux serveurs du Ministère de l'Éducation nationale et des

⁶⁰ Jean-Michel Bérard et Guy Pouzard proposent à cet effet de « poursuivre et diversifier les actions déjà entreprises pour que les enseignants disposent à terme d'un ordinateur personnel communicant, de préférence portable, et de logiciels leur permettant de préparer leur travail à domicile. En conséquence, selon des modalités spécifiques, [de] favoriser encore plus que les autres enseignants l'équipement des stagiaires lors de leur formation à l'IUFM, des enseignants suivant des formations à l'utilisation des TIC, des personnes ressources sur les sites, [et de] mettre en place pour les enseignants des modalités privilégiées de connexion à l'internet ».

⁶¹ Chaque année les Doyens des groupes de l'IGEN fournissent au Ministre un état de leur discipline, mais à usage interne.

⁶² Cette finalité prend trois formes : la préparation de cours fondés sur des documents ; l'utilisation de documents avec le professeur en classe ou au CDI ; l'action pédagogique directe pour enseigner les méthodes de recherche, de documentation et de travail, soit individuellement, soit en petits groupes, soit avec l'ensemble de la division, dans le cadre horaire d'une discipline et en collaboration avec le professeur.

académies, afin de les rendre capables de prendre connaissance de l'évaluation des pratiques comme des statistiques de l'enseignement, des livraisons du BO, des textes réglementaires, des recommandations officielles, des ressources électroniques utilisables. Devraient aussi devenir familiers aux professeurs des écoles et des établissements secondaires les sites du CNDP, et ceux de l'IGEN, de l'INRP et du CNRS. Il faut enfin que chacun apprenne à rejoindre tous les serveurs à partir des sites de son académie afin de savoir ce qui se passe dans les autres établissements, en particulier proches du sien, et à suivre avec tout le soin souhaitable le courrier électronique, le seul que l'on puisse raisonnablement utiliser désormais.

Une attention particulière devrait être accordée à l'information relative à l'évaluation des pratiques innovantes. Le discours des enseignants est, en effet, trop souvent pessimiste et désabusé. Ils voient les manques de leurs pratiques pédagogiques et ont le sentiment que les pesanteurs et les contraintes sont lourdes, qu'ils n'atteignent jamais leurs objectifs et qu'il leur est impossible de se renouveler. Il est évident que les résultats sont inégaux, mais peut-il en aller autrement ? Ce constat ne doit pas effacer les réussites, qui sont nombreuses, mais paraissent à chacun isolées et sporadiques. Elles tiennent au dévouement, à l'invention et à l'ingéniosité d'un individu ou d'une équipe et il arrive souvent qu'elles semblent dépasser le cadre strictement scolaire. Aussi ne peut-on que regretter la suppression récente d'un organisme créé voilà à peine deux ans (arrêté du 4 octobre 2000, BO n° 39 du 2 novembre suivant), qui devait précisément contribuer à une meilleure connaissance et à une diffusion plus efficace des pratiques innovantes ainsi qu'à leur évaluation : le « Conseil national de l'innovation⁶³ pour la réussite scolaire », dont le champ de compétence s'étendait à l'ensemble de l'enseignement des premier et second degrés. Son rôle, en effet, était le suivant : « proposer au ministre de l'éducation nationale les orientations d'une politique claire en matière d'innovation ; identifier, soutenir, impulser, expertiser et évaluer des pratiques innovantes en vue d'améliorer la réussite scolaire ; mettre en place des moyens d'accompagnement répondant aux besoins des innovateurs de terrain ; diffuser largement les pratiques innovantes les plus diversifiées pour qu'elles irriguent le système et contribuent à sa faculté de changement ; organiser le débat sur l'innovation avec les responsables du système éducatif, les chercheurs spécialistes, les représentants des associations ou des mouvements pédagogiques, les experts étrangers ; remettre chaque année au ministre un rapport sur ses travaux, présentant ses observations et propositions ». Il comprenait, outre son président, désigné par le ministre, 40 membres (parmi lesquels des inspecteurs et des professeurs), dont 5 de droit : les directeurs de la DESCO, de la DPD et de la Technologie au Ministère de la Recherche et de l'INRP et le président du Conseil national de l'évaluation (ou leur représentant). Une solution de rechange serait ici la bienvenue, associant sous une forme plus légère les mêmes organismes, sans oublier les IUFM.

3.5 Faire avancer la réflexion sur l'évaluation des pratiques éducatives

3.5.1 Un processus complexe dont on n'a qu'une connaissance partielle

Il ne fait pas de doute que la recherche a fait d'importants progrès lors des dernières décennies dans la connaissance des pratiques éducatives. En ce qui concerne l'évaluation de ces pratiques, on dispose, comme nous avons essayé de le montrer, d'un ensemble de travaux qui, s'ils ne sont pas tous convergents, s'accordent sur un certain nombre de points et constituent de ce fait une base de connaissances utiles, bien que largement incomplètes. Ce sont en

⁶³ L'INRP propose de définir l'innovation comme la « création collective de solutions originales répondant à des besoins nouveaux ».

particulier les performances dans les disciplines de base qui ont été étudiées (lecture, apprentissage de la langue maternelle, mathématiques), peu de travaux ont porté sur d'autres disciplines (celles qui engagent une capacité artistique ou créatrice par exemple) ou sur d'autres aspects du développement des enfants. Du point de vue de la description des pratiques, si, là encore, beaucoup a été fait, beaucoup reste à faire : la caractérisation des pratiques reste souvent floue, non cumulative parce que réalisée avec des instruments à chaque fois différents⁶⁴, souvent fondée sur des oppositions qui distinguent nettement des courants pédagogiques théoriques (pédagogie collective vs différenciée, active vs traditionnelle, etc.) mais dont on ne connaît guère la capacité à distinguer des pratiques effectives, etc. Sait-on réellement, par exemple, au-delà d'une étiquette ou d'une simple éventuelle variation de disposition de tables dans la classe, ce que recouvre la distinction pédagogie collective vs différenciée ? N'y a-t-il pas, par exemple, des moments d'individualisation/différenciation engendrés par une pédagogie collective (lors de la phase de questions-réponses, lors de la réalisation des exercices, etc.), selon quelles modalités, quelles différences se présentent-ils, en durée, en qualité, par rapport à ceux occasionnés par une pédagogie différenciée ? A ce propos, il est frappant de constater qu'en France, où il existe une tradition d'enseignement collectif, l'accent est actuellement porté sur la nécessité d'individualiser l'enseignement tandis qu'en Grande-Bretagne, où il existe une tradition d'enseignement différencié, on met actuellement en avant l'intérêt d'un enseignement collectif.

Les connaissances acquises permettent un certain balisage de l'activité des enseignants, elles constituent des repères utiles, mais elles ne permettent pas de fonder entièrement la pratique enseignante. Deux raisons s'imposent à cet égard : d'une part, on est fort éloigné de disposer d'une base de connaissances suffisantes pour englober tous les « recoins » de la pratique enseignante ; d'autre part, la logique de la production de connaissances (où il s'agit de connaître un réel que le chercheur essaie de tenir à la distance nécessaire qui permet l'objectivité du sujet non impliqué – distinction sujet-objet –) n'obéit pas à la logique de l'utilisation de connaissances (où il s'agit d'agir sur un réel dans lequel l'acteur est impliqué – indistinction partielle sujet-objet –).

Il faut donc reconnaître d'emblée que, à côté de certaines connaissances objectives, tout un ensemble de croyances, de convictions, d'expériences personnelles sont au principe de bon nombre de pratiques. Il en est ainsi sans doute non seulement du fait de l'insuffisance des connaissances scientifiques, mais aussi de leur trop faible diffusion et surtout du fait que, comme le signalait Thélot (1993), on compte en ce domaine à peu près autant d'experts que de citoyens. Chacun se sent en effet fondé à émettre un avis sur l'école, les bonnes et les mauvaises manières d'enseigner. Que l'on songe par exemple aux jugements catégoriques qu'émettent fréquemment les parents d'élèves sur les enseignants, qu'ils auront tôt fait de qualifier de « bons » ou de « mauvais », contestant ou louangeant tel ou tel aspect de leur pratique. En quelque sorte, tout se passe comme si l'on pouvait douter de, voire dénier, ou simplement ignorer un savoir spécifique sur l'enseignement qui ne soit pas la simple transposition d'un savoir personnel issu de sa propre expérience. En effet, chacun ayant été assis sur les bancs de l'école et disposant donc d'un « vécu » à cet égard, cela suffit bien souvent à légitimer les avis.

⁶⁴ L'utilisation privilégiée, dans les années 1960-70, d'instruments standardisés d'observation des pratiques (tels ceux élaborés par Flanders, Brophy et Good, etc.), avait le mérite de permettre une comparaison des pratiques effectives des enseignants, d'assurer une certaine cumulativité des résultats. Elle a été toutefois vivement critiquée par la suite, sans doute avec raison, pour l'insuffisance de ces instruments, incapables de cerner certains aspects de la pratique. Aucun instrument ne peut prétendre actuellement rendre compte de toutes les dimensions essentielles qui assureraient un enseignement efficace.

3.5.2 Recommandations

3.5.2.1 Encourager la recherche

Des travaux consacrés aux problèmes pratiques et théoriques que nous avons évoqués aideraient à faire avancer les choses. Ils pourraient procéder de plusieurs démarches, mentionnées au chapitre 3 (« l'articulation entre la recherche et le système éducatif ») du rapport Prost (2001), auquel, en raison de l'intérêt qu'il présente, nous renvoyons dans son intégralité : « la recherche contextualisée, qui met en rapport des chercheurs et des praticiens, la formation des personnels de l'éducation, les actions d'innovation, qui peuvent remonter vers la recherche, les actions d'expérimentation, qui descendent vers le concret des établissements, les actions de diffusion et de valorisation, et notamment les publications ». Seraient donc concernés les universités, l'INRP et les IUFM, qui associeraient à leurs recherches des enseignants et des inspecteurs. Cette articulation entre la recherche et le système éducatif ainsi que ces rencontres entre chercheurs et praticiens de tous ordres dans les « espaces intermédiaires » qu'Antoine Prost et ses collaborateurs appellent de leurs vœux présenteraient l'avantage de rompre avec l'expérimentalisme déconnecté du terrain. Il conviendrait, bien entendu, de donner aux résultats de ces travaux scientifiques toute la publicité souhaitable.

Parmi les divers domaines susceptibles de retenir l'attention, nous avons choisi d'en privilégier deux : l'un, plus général que l'autre, soulève un problème d'évaluation institutionnelle ; l'autre attire l'attention sur un aspect original de notre enseignement préélémentaire.

Une évaluation qui reposerait en partie sur des critères objectifs de performances des élèves apparaît souhaitable. Une telle démarche fournirait les éléments qui permettraient de comparer les enseignants sur une base objective commune. Il faut pourtant en envisager les modalités pratiques. Toute la recherche sur le sujet montre qu'il est impossible de se fonder uniquement sur les acquis des élèves obtenus à un moment donné, mais qu'il faut dégager la valeur ajoutée par la classe, ce qui impose la prise en compte d'une évolution des acquis et la mise en œuvre de techniques très sophistiquées intégrant un ensemble de caractéristiques (niveau initial, caractéristiques socio-économiques...). Un travail de Grisay (1988) montre par exemple que les inspecteurs peuvent sous-estimer le poids de l'origine scolaire du public d'élèves dans le jugement qu'ils portent sur l'efficacité des écoles. Ainsi même le regard d'un expert peut être biaisé. Il faudrait donc mettre en place un véritable protocole de recherche à l'échelle nationale mais on se rend compte d'emblée de l'énormité de la tâche, qui apparaît sur plusieurs plans :

- tout d'abord, et c'est sans doute la moindre des difficultés, qui pourrait réaliser de telles analyses ? Il n'est pas envisageable que chaque école ni même que chaque inspection de l'Éducation nationale puisse réaliser ce genre d'analyse. Deux possibilités nous semblent envisageables : soit cette tâche est confiée à des centres de recherche universitaires, soit elle est confiée à des cellules d'évaluation du Ministère. On peut envisager dans ce dernier cas la création de telles cellules à un niveau « intermédiaire » entre les écoles et le Ministère : rectorats ou inspections académiques. Une centralisation unique au sein du Ministère (la DPD) semble difficilement envisageable compte tenu de la taille monstrueuse des données à traiter, ce qui nous conduit au problème majeur.
- Comment mener à bien un tel travail qui, dans l'idéal, porterait sur tous les élèves scolarisés puisqu'il s'agirait ainsi d'étayer l'évaluation de tous les enseignants ? Est-il envisageable de faire passer des épreuves scolaires à tous les élèves en début et en fin d'année (en 3^e et en terminale, on pourrait évidemment utiliser les résultats aux examens) ?

- Comment cela se réalisera-t-il en classe ? Devra-t-on, comme pour les évaluations nationales, faire passer les épreuves en classe sous la direction de l'enseignant ? Si oui, quelle garantie aura-t-on que les conditions de passation seront rigoureusement identiques d'une classe à l'autre ?

On voit que les problèmes sont nombreux et quasi insurmontables si l'on veut assurer une évaluation généralisée et systématique des enseignants sur la base de la valeur ajoutée telle qu'elle est opérationnalisée par les chercheurs⁶⁵. Doit-on alors aller vers des formes « allégées » de critères de réussite des élèves ? Si rien ne doit être banni *a priori* dans ce domaine, il reste que de tels critères risquent d'être aussi peu objectifs que le jugement des inspecteurs qui a l'avantage de pouvoir reposer sur diverses sources d'information.

Une telle évaluation est, en revanche, davantage envisageable au niveau des établissements car elle pourrait se réaliser sur la base de données beaucoup moins lourdes (à l'entrée et à la sortie de l'établissement, ces dernières provenant éventuellement de l'examen terminal)⁶⁶. La DPD œuvre déjà en ce sens en proposant des indicateurs de performance des lycées au baccalauréat. Précisons toutefois que de telles mesures gagneraient à prendre en compte le niveau individuel d'acquisitions des élèves à l'entrée au lycée.

Si l'évaluation des établissements semble réalisable sur cette base, on ne peut éviter la question de la diffusion de cette information. Doit-elle faire l'objet d'une diffusion confidentielle restreinte au personnel de l'établissement ? Doit-elle au contraire faire l'objet de la diffusion la plus large possible afin d'informer les parents ? Doit-elle permettre un « choix éclairé » de la part des parents ? Le moins que l'on puisse dire, c'est que l'expérience anglaise en ce domaine n'est guère concluante⁶⁷ : seules certaines catégories favorisées profitent pleinement du choix qui leur est offert, les écoles sont conduites à faire « bachoter » en portant l'accent surtout sur les matières évaluées, etc. Il faut toutefois signaler que le risque avancé par certains d'un fort accroissement des différenciations sociales entre établissements n'a guère été constaté à ce jour (Meuret, Broccolochi & Duru-Bellat, 2001)⁶⁸.

Il faut en tout cas tirer toutes les conséquences qu'une telle pratique introduirait dans notre système éducatif. Il nous semble en effet que cela créerait une forme de contradiction, dans l'esprit si ce n'est dans les faits, en particulier pour ce qui concerne la carte scolaire. Cette dernière, mise en place à partir de 1963 dans le but d'améliorer la gestion prévisionnelle des besoins en postes et en équipements, de même que dans le but d'éviter une trop grande différenciation sociale entre établissements, repose sur le postulat que le service public est homogène, comme l'a montré Ballion (1986). En ce sens, il est censé offrir les mêmes services en tout lieu. Or, comment maintenir la carte scolaire qui assure, au moins implicitement, que toutes les écoles se valent quand, dans le même temps, on affiche que certaines font mieux que d'autres réussir leurs élèves ?

⁶⁵ Les auteurs de ce rapport ne veulent pas par là montrer une opposition de principe à une évaluation des enseignants qui serait partiellement fondée sur les résultats de leurs élèves. Dans l'absolu, rappelons-le, une telle évaluation pourrait même être vue comme souhaitable. Les auteurs veulent mettre l'accent sur la *difficulté pratique* de la mise en œuvre d'un tel mode d'évaluation.

⁶⁶ Sous réserve d'une prise en compte des effets de sélection au sein de l'établissement.

⁶⁷ Il faut dire aussi à ce sujet que le choix de l'Angleterre, qui fait obligation aux écoles de publier leurs résultats aux examens (non corrigés en fonction du type de public accueilli) est sans doute le pire qui puisse être réalisé.

⁶⁸ Alors que, paradoxalement, une telle accentuation des différenciations sociales entre établissements a déjà été constatée en France, bien qu'elle résulte sans doute d'autres phénomènes (dérogations, stratégies de contournement de la carte scolaire par les familles, différenciation sociale des espaces urbains, etc.) (Barthon & Oberti, 2000 ; Trancart, 1998).

Cette remarque ne signifie pas que les auteurs du présent rapport soient favorables à la suppression de la carte scolaire qui, en l'état actuel, limite sans doute la différenciation sociale des habitants, malgré un accroissement constaté de la différenciation sociale des espaces urbains (Barthon & Oberti, 2000). Notre propos consiste simplement à pointer un élément que les législateurs ne devront pas omettre de leurs réflexions sur l'évaluation des pratiques enseignantes.

Le second problème, plus spécifique, concerne l'évaluation des pratiques éducatives dans les TPS, divisions des écoles maternelles qu'il serait imprudent de confier à des professeurs frais émoulus de l'IUFM. Ce n'est là, est-il besoin de le préciser ? qu'un exemple parmi d'autres, choisi en raison de son caractère d'exception française, et il va de soi que d'autres niveaux du premier degré mériteraient la même attention. Dans notre pays, on scolarise presque tous les enfants à partir de 4 ans, mais l'école maternelle, un des fleurons de notre enseignement, n'est pas obligatoire. Les TPS regroupent un bon tiers des enfants qui ont deux ans révolus à la rentrée scolaire et qui sont « propres ». Cette scolarisation doit, en toute hypothèse, être rendue possible en ZEP. Rappelons à ce propos que la crèche garde les enfants jusqu'à la date anniversaire de leurs 3 ans, qu'elle est payante et que l'encadrement y est d'un adulte pour 6 ou 7 enfants, alors que l'enseignement préélémentaire, s'il offre un encadrement d'un adulte seulement pour une trentaine d'élèves, est gratuit. Au point de départ on prévoyait dans chaque TPS un effectif de 15 enfants, une ASEM en permanence et des locaux particuliers : une salle de classe, une salle de motricité et un dortoir. Mais ces conditions ne sont pas toujours remplies : dans l'une des écoles que nous avons visitées, l'effectif s'élevait à 28 élèves (dont des PS), ce qui compliquait les choses. Bien que les maîtres soient chevronnés et motivés, et même si le niveau de certains enfants dépasse celui de la crèche, le travail est colossal, au point que certains nous ont avoué s'interroger sur l'efficacité d'un tel enseignement et se demander s'il ne vaudrait pas mieux mettre en place (mais où et comment ?) une structure intermédiaire entre la crèche et la maternelle. Il leur faut notamment tenir compte de l'affectivité de ces jeunes enfants, qui ont du mal à s'habituer à leur nouvelle vie. On note néanmoins que, dans bien des cas, la socialisation se met en place de façon assez positive. On sait par ailleurs que plus un enfant arrive tôt à l'école, mieux il peut être intégré aux études, en particulier dans le domaine du langage. Les nouveaux programmes de l'école maternelle (arrêté du 25 janvier 2002, BO hors-série n°1 du 14 février 2002), même s'ils tiennent compte des problèmes propres à chaque âge⁶⁹, privilégient une approche globale des apprentissages. Pour ce qui est des pratiques éducatives, dans les TPS il faut, pour ainsi dire, improviser : ces divisions ayant été créées assez récemment, très peu de livres leur ont été consacrés, comme d'ailleurs à l'enseignement préélémentaire dans son ensemble. Un stage d'une semaine est bien prévu en début d'année à l'intention des enseignants concernés, mais à la condition qu'ils s'adressent à une division homogène d'enfants de deux ans, ce qui n'est pas toujours le cas. Pour toutes ces raisons, une étude consacrée à l'évaluation des pratiques en TPS nous semble s'imposer.

3.5.2.2 Faire de l'évaluation des pratiques un élément important de la formation

Les évolutions des disciplines, la scolarisation d'une proportion accrue d'élèves, la mise en œuvre de plus en plus fréquente de nouveaux programmes donnent à la formation initiale et

⁶⁹ « L'accueil des tout-petits, y est-il précisé d'emblée, impose des exigences particulières. À deux ans, les enfants restent fragiles. Ils ne doivent pas être privés des temps où ils s'isolent et qui sont nécessaires à leur maturation, mais ils doivent aussi s'engager dans une vie collective qui suppose acceptation d'autrui et coopération. Souvent la présence des plus grands leur est une aide précieuse. Seul un projet exigeant permet d'articuler ces contraintes. Il doit impliquer l'ensemble de l'équipe pédagogique. » (§ 2).

continue le caractère d'une absolue priorité. La réflexion sur l'évaluation des pratiques doit trouver sa juste place dans l'une comme dans l'autre.

La formation initiale des enseignants est appelée à prendre en compte la complexité du métier, mais aussi la nécessité de travailler sur cette activité professionnelle. Elle doit viser à mettre en harmonie la formation didactique et les pratiques éducatives et pédagogiques, la théorie et le stage en responsabilité, et apprendre à diversifier, individualiser et adapter ces pratiques aux élèves et au contexte dans un cadre unitaire. Certaines dérives cependant méritent d'être relevées. Force est de rappeler que l'enseignement de chacune des disciplines ne saurait être conçu comme un modèle unique auquel il faudrait se conformer ; qu'il n'existe pas de didactique générale qui ferait abstraction de la diversité des publics d'élèves et de la variété des situations d'enseignement ; que la formation des enseignants doit s'attacher à définir des problématiques et non à imposer des solutions. Une tentation « doctrinaire » qui touche facilement les néo-titulaires peut dans les établissements créer des tensions avec des collègues plus anciens. Les stagiaires, quant à eux, vivent parfois difficilement les contradictions entre les prescriptions, plus théoriques et d'ordre didactique, des formateurs de l'IUFM et les recommandations, plus empiriques, de leurs conseillers pédagogiques, fondées davantage sur l'expérience pratique que sur une analyse formelle des situations et l'observance pointilleuse des textes officiels. Ces tensions et contradictions sont notablement réduites lorsque les IUFM et les IA-IPR travaillent ensemble sur les contenus et les objectifs de la formation. La situation est, de ce point de vue, contrastée selon les académies.

Il convient donc de mettre réellement en pratique les améliorations prévues par le plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001 et par la circulaire d'application correspondante⁷⁰. Sans entrer dans les détails, on relèvera avec intérêt dans le texte réglementaire, d'une part, les deux principes autour desquels on entend construire cette deuxième année, « une formation professionnelle d'adultes à caractère universitaire [...] fondée sur l'alternance », et, d'autre part, parmi les quatre grandes mutations que les stagiaires doivent opérer (« devenir un spécialiste des apprentissages scolaires », « accéder au statut de fonctionnaire du service public d'éducation », « prendre en charge la dimension éducative du métier », « apprendre à connaître et à comprendre la diversité des contextes et des réalités scolaires »), celles qui renvoient directement à l'objet de ce rapport. L'acquisition des « compétences professionnelles de base, à savoir une capacité à construire, conduire, évaluer et analyser des situations d'apprentissage et d'enseignement », partant la mise en œuvre de pratiques éducatives efficaces, passe bien par « une réflexion critique sur l'efficacité des situations d'apprentissage mises en œuvre auprès des élèves », par l'idée que « la transmission des savoirs, axe essentiel du métier d'enseignant, est inséparable d'une dimension éducative plus large que le stagiaire doit progressivement prendre en charge » et par une synthèse entre « des enseignements » et « d'indispensables mises en situation, dans des écoles ou des établissements ». On pourrait aller plus loin dans cette direction et faire une recension des modalités concrètes par lesquelles on apprend à enseigner dans les IUFM, ce qui rejoint le souci que nous exprimons à propos des « recettes ».

La formation continue, quelle que soit sa valeur et son importance, notamment pour les enseignants précaires, parce qu'ils ont besoin d'un accompagnement pédagogique, ne peut

⁷⁰ Cette réforme met l'accent sur la pratique et a pour but de rendre la formation des jeunes enseignants plus proche du terrain, afin qu'ils puissent faire face à des situations toujours plus diversifiées, comme l'accueil des étrangers, des handicapés, d'élèves violents ou en grande difficulté scolaire. La circulaire, intitulée *Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires* (Encart BO n° 15 du 11 avril 2002), est accompagnée d'un cahier des charges et d'une annexe fournissant des éléments d'aide à la réalisation de ce cahier, et elle est destinée à servir de cadrage à l'élaboration des plans de formation pour la rentrée 2002.

être qu'un complément, une mise à jour, non un substitut de la formation initiale, qui a pour mission impérative de donner la maîtrise des savoirs et de la didactique. Entre autres objectifs (procéder à une analyse des pratiques, échanger entre pairs, prendre connaissance de l'état de la recherche, participer à une réflexion sur le métier et l'évolution de l'institution scolaire), qu'elle concerne les néo-titulaires ou les maîtres entrés depuis plus longtemps dans la carrière, elle favorise une meilleure connaissance et une amélioration des pratiques professionnelles parce qu'elle permet en principe une liaison directe avec la recherche universitaire et qu'elle facilite les échanges entre enseignants. Les interactions entre personnes y jouent un rôle essentiel. En outre elle plaît aux jeunes, qui redoutent à juste titre la sclérose, car elle permet un approfondissement personnel et une prise de distance critique. Répondant aux aspirations des personnels et aux besoins qu'ils expriment, la formation continue devrait, selon nous, être partagée entre volontariat et obligation sur le temps de travail – ce qui suppose une politique de remplacement, par exemple par des équipes de bassin ou des TZR –, fournir tout au long de la vie professionnelle de véritables possibilités de recyclage, qui consisteraient aussi, le cas échéant, à écrire sur ses méthodes ou à diffuser ses expériences, améliorer les pratiques et élever le niveau de qualification pour faciliter l'exercice du métier. Une incitation à la formation continue serait en outre à envisager, par exemple sous la forme d'une incidence sur la carrière par validation des acquis, ou encore sous la forme d'indemnités comme au Royaume-Uni.

Une formation continue ainsi conçue disposerait de crédits plus importants, de manière à ne pas être, comme aujourd'hui, pour autant qu'elle existe, trop étroitement liée aux besoins de l'institution et à répondre aux aspirations individuelles de renouvellement des savoirs et des pratiques professionnelles. Actuellement l'importance des réformes, qu'il s'agisse des programmes ou des modalités de travail, accroît la demande institutionnelle et conduit à accorder une place excessive à l'accompagnement des mesures prises par le ministre et des dispositifs innovants, sous la forme d'actions courtes, de stages en établissement et de journées d'information. Il serait souhaitable, selon nous, de ne pas oublier les autres problèmes, d'ajouter aux actions courtes des stages de longue durée et des congés d'un an, de varier les stages, tantôt « à public désigné », tantôt académiques (surtout ceux à contenu disciplinaire), tantôt en établissement, d'associer davantage la recherche universitaire à la formation, afin de répondre au développement rapide des sciences, à l'évolution de la société et aux changements de comportement des jeunes.

Cette formation mettrait par ailleurs l'accent sur la mise en œuvre et l'évaluation des pratiques éducatives. La classe est le niveau de base du système et il est de loin le moins exploré ! En outre l'insuffisance de la capitalisation des pratiques et des innovations est régulièrement rappelée. Les actions de formation consacrées aux techniques de la classe, que l'on assimile fréquemment à de la basse cuisine pédagogique, sont négligées par les formateurs parce qu'ils les considèrent comme des démarches pragmatiques qui ne s'appuient pas sur un socle théorique fondamental. L'une des premières démarches serait de procéder ici encore, fût-ce de manière empirique, à la capitalisation de ces pratiques et aux échanges à ce sujet entre professeurs au cours de journées de discussion et de débat. Les stages permettant une communication de ce type nous paraissent intéressants, la meilleure forme pouvant bien être celle de stages de bassin à public désigné. De même l'échange d'éléments, y compris de cours partiellement préparés et à adapter à la diversité des publics, serait fructueux si on les accompagnait d'une information ultérieure sur les résultats dans telle ou telle classe et sur les transformations qu'il a fallu opérer.

Une dernière remarque dans le même ordre d'idées : l'efficacité pédagogique des enseignants, si elle croît avec l'ancienneté, fait place à une certaine stabilité au bout d'une vingtaine d'années d'exercice, qui se prolonge jusqu'à la retraite, quand du moins elle ne connaît pas de

diminution. Une politique des ressources humaines dans l'école, à promouvoir, puisqu'elle n'existe pas encore vraiment, devrait, dans l'optique de ce rapport, prendre ce problème à bras-le-corps. Elle aurait, à reconsidérer la carrière des professeurs du premier et du second degré afin de les prémunir contre tout risque de sclérose, d'une part, en créant des congés sabbatiques, qui constitueraient pour eux une sorte de respiration à intervalles réguliers et leur permettraient de prendre une distance critique par rapport à leurs pratiques professionnelles, d'autre part, en rendant moins difficile à obtenir le congé de formation, qui permet aux enseignants ayant accompli trois ans de service de préparer, sans perdre leur poste, un diplôme universitaire ou un concours, autre façon pour eux d'évaluer et de reconsidérer si nécessaire leurs connaissances et leurs méthodes d'enseignement.

3.5.2.3 Concilier liberté pédagogique et prescriptions

La formation, qu'elle soit initiale ou continue, pose un problème sur lequel les avis sont très partagés, celui des « recettes ». Faut-il prescrire et jusqu'à quel point ? En d'autres termes, une liberté non étayée est-elle souhaitable ? On retrouve ici la tension bien connue entre deux exigences contradictoires, au moins en apparence : en termes politiques, la décentralisation et le jacobinisme ; en termes professionnels, la revendication de la liberté pédagogique, pour ne pas dire l'individualisme, et le recours aux prescriptions. Les arguments avancés par les adversaires d'une « codification » sont bien connus : il faut construire l'esprit, et non des savoirs à partir de mécanismes ; le fondement de la liberté intellectuelle et pédagogique, credo de la déontologie en matière d'enseignement, est que la relation à l'élève et à la classe ne relève ni de l'application de règles générales ni de l'usage aveugle de recettes, mais de choix éclairés toujours particuliers, la fonction du professeur supposant la responsabilité individuelle sans pour autant s'exercer dans l'esprit d'individualisme ni dans la solitude⁷¹ ; en outre, standardiser l'observation des pratiques risquerait de conduire à des excès, dérive toujours possible. D'autres considèrent que l'IGEN a peut-être raison de se montrer prudente en se refusant à énoncer des prescriptions susceptibles d'être portées à la connaissance des professeurs, des chefs d'établissement, des parents et des élèves. Mais, disent-ils, dans un autre pays d'Europe, l'Angleterre, depuis deux ou trois ans, on n'hésite pas à indiquer avec précision aux instituteurs comment organiser une heure de cours, et en France même, l'opération « La main à la pâte », qui a connu un grand succès, donne lieu à une dizaine de recommandations à l'intention des instituteurs et professeurs des écoles. Et ils ajoutent que cette absence de « normes » est d'autant plus déraisonnable que l'on se trouve amené à conduire une politique de formation des enseignants de grande ampleur.

Remarquons tout d'abord que les enseignants eux-mêmes se trouvent pris entre ces deux tendances contradictoires : tantôt les prescriptions venant de l'extérieur leur paraissent une entrave à la liberté pédagogique, tantôt c'est leur absence qui leur pose problème, comme lorsque des « recettes », sous la forme de conseils précis et concrets, sont recherchées des néophytes, qui les trouvent dans les revues pédagogiques et s'y conforment parfois servilement, faute de temps, d'expérience ou d'imagination, au lieu de les adapter à leur situation personnelle. Mais, si l'on considère qu'enseigner est une profession comme exercer la médecine, par exemple, et non pas un don, force est d'admettre des règles, des procédures

⁷¹ C'est ainsi que Madame Gisèle Jean, introduisant une table ronde du *Colloque sur le métier* qui s'est tenu les 11 et 12 janvier 2002 à l'initiative du SNES, déclarait : « L'alternative est la suivante : limiter au maximum l'autonomie des enseignants par des prescriptions de plus en plus fines, des procédures standardisées, ou, au contraire élever le niveau de compétence des enseignants. Cette seconde partie de l'alternative est au cœur du processus de professionnalisation. Elle incite à former des enseignants assez compétents pour savoir ce qu'ils ont à faire, sans être strictement tenus par des règles, des référentiels, des directives, des modèles, des procédures normalisées ».

et des techniques « universelles », c'est-à-dire communes à tous à un moment donné, ce qui n'exclut pas des différences dans l'application et dans la mise en œuvre individuelle. C'est le rôle commun des enseignants, des formateurs et des évaluateurs que d'objectiver les pratiques, de s'interroger sur leur validité et de les diffuser le cas échéant. Aussi reprenons-nous à notre compte les remarques de Philippe Joutard et Claude Thélot (op. cit., p. 153) : « La liberté éducative, précisément parce qu'elle doit être la règle sous la seule condition qu'elle favorise les progrès des élèves, appelle des exemples et doit s'en nourrir, en les adaptant à son propre cas. Aussi, après [le] développement des observations et analyses ou en parallèle avec lui, il faut concevoir, diffuser, puis utiliser en formation et dans la pratique professionnelle courante des outils propres à améliorer les pratiques : guides, schémas, exemples de réussite, aides à la notation, conditions dans certains contextes et milieux pour une réussite accrue, échecs également de certaines expérimentations tentées ailleurs et raisons de cet échec... ». Tout en souhaitant une élévation du niveau des enseignants, nous pensons que la compétence n'exclut pas un certain nombre de prescriptions, en début de carrière, où elles sécurisent, mais aussi par la suite, ne serait-ce que par référence aux changements profonds auxquels nous venons d'assister en quatre décennies à peine, c'est-à-dire à peu près le temps d'une vie professionnelle ! La diffusion de « recettes » nous semble pertinente, à condition qu'on les présente, non comme des modèles à suivre aveuglément, mais comme des exemples et des suggestions, accompagnés d'une analyse qui permette de les transposer et de les faire évoluer. On prendra garde toutefois qu'elles sont délicates à manier par les enseignants qui ont la formation initiale la plus légère, car elles peuvent être mal comprises d'eux et les conduire à des démarches aberrantes, voire à la paralysie.

Il faut en tout état de cause, selon nous, guider davantage les jeunes enseignants en leur donnant les connaissances théoriques nécessaires pour qu'ils puissent innover autour de patrons anciens, et ce qui vaut ici pour les jeunes enseignants au sortir de leur formation vaut bien évidemment *a fortiori* pour les enseignants envoyés sans formation préalable sur le terrain (contractuels, vacataires, personnels recrutés sur les listes complémentaires des concours). On pourrait ainsi suggérer de délivrer un portefeuille d'exemples types, qui ne seraient certes pas à suivre absolument, mais qui pourraient servir de guide, de support aménageable à souhait. À cet égard, les *Documents d'accompagnement*, en général très développés, fournissent désormais des indications précieuses pour la mise en œuvre des programmes. Certains, ceux d'anglais par exemple, vont jusqu'à proposer des démarches et des exercices très précis. C'est aussi le cas du livret intitulé *Lire au CP*, qui vient d'être diffusé auprès des maîtres concernés. Les enseignants, d'ailleurs, ne semblent généralement pas réfractaires à des conseils de ce type, pour autant qu'ils en perçoivent l'utilité, comme le prouve le succès de « La main à la pâte ». Un guidage, dont on peut se défaire si on le juge trop contraignant ou mal adapté à sa propre façon de procéder, est en ce sens une bien meilleure chose qu'une liberté d'action dont on ne sait que faire lorsqu'on ne dispose d'aucun repère pour l'exploiter.

S'il est bien une idée à rejeter en tout cas, c'est celle de standardisation des pratiques enseignantes. Outre l'ennui qui serait ainsi généré, tout montre qu'elle est irréalisable. La variabilité est inhérente à l'enseignement : aucun enseignant, l'aurait-il planifiée avec le plus grand soin, ne sait exactement comment va se dérouler la leçon qu'il a prévu de faire. La multidimensionnalité, la simultanéité, l'immédiateté, l'imprévisibilité des événements en classe (pour ne reprendre que certaines des caractéristiques de classe énoncées par Doyle) empêchent une standardisation des « gestes » enseignants. *A contrario*, et en raison même de la complexité du travail enseignant qui le rend non standardisable, tout montre la nécessité d'une structuration forte, afin de ne pas se perdre dans le foisonnement des événements. Les enseignants ont donc besoin de disposer de patrons forts autour desquels ils peuvent opérer

des variations bien tempérées. Il reste toutefois que les études reposant sur des observations de classe mettent au jour une extrême variabilité des pratiques, en particulier pour ce qui concerne la gestion du temps scolaire. En ce cas précis, la variabilité apparaît telle qu'il semble douteux qu'elle soit toujours fondée pédagogiquement sur les besoins spécifiques de publics d'élèves différenciés. Si la variation, la non-uniformité, voire l'inventivité sont de bonnes choses, il faut voir qu'on déborde ici très largement ce cadre. Il semble fondé de veiller à réduire ces variations mal tempérées, d'autant qu'il ne s'agit que d'assurer en ce cas un meilleur respect des horaires officiels.

À ceux qui seraient tentés de formuler des injonctions sur des bases scientifiques, il faut rappeler que les connaissances actuellement disponibles ne permettent pas de dégager le modèle du « bon enseignant », même si certaines dimensions assez fortes apparaissent. En somme, il n'existe pas de grille simple qui permettrait, une fois remplie, de déterminer le degré d'efficacité d'un maître. Mais si, comme le signalent Gauthier *et al.* (1997), l'enseignement ne peut consister en l'application stricte de savoirs scientifiques, il ne peut, à l'inverse, être le lieu d'une sorte de nihilisme refusant tout savoir scientifique au nom de l'unicité de situations où chaque classe, voire chaque jour de classe serait l'occasion d'une « rencontre » unique et jamais renouvelée entre enseignant et élèves ; dans cette optique, tout se vaut et aucun discours général n'est possible. Il faut également combattre l'opinion qui voudrait que l'enseignement n'est qu'affaire de talent ou bien d'expérience (on est « fait » ou pas pour ce métier ; c'est en forgeant qu'on devient forgeron). Ces deux positions partagent l'idée qu'un savoir objectif est nécessairement inadéquat, ou pour le moins inutile (ce qu'on aurait – mal – appris dans sa formation, on l'apprendrait de toute façon – et bien mieux – dans l'exercice du métier).

La classe a beau constituer un environnement complexe, il n'en demeure pas moins qu'il existe des régularités, et même mieux des structures communes aux divers contextes. L'enseignant subit des contraintes en grande partie identiques chaque jour de classe (programme, horaires, collègues, hiérarchie, parents, élèves...), vit des moments qui ont un air de famille avec d'autres auxquels il a déjà été confronté, etc., de sorte qu'il n'a pas à réinventer son métier à chaque nouvelle journée. De plus, ces régularités sont communes à l'ensemble des enseignants. C'est sur cette base que des savoirs généraux sont possibles et qu'une professionnalisation du métier d'enseigner est envisageable. Il ne fait aucun doute que la pratique déborde sans arrêt les savoirs constitués sur l'enseignement : il s'agit d'interpréter des situations complexes, de fournir des réponses adéquates qui ne peuvent jamais résider entièrement dans l'application stricte d'un savoir théorique. Mais il est fondamental que les enseignants disposent de lignes directrices claires, de guides d'action qui soient aussi fondés que possible. Ces guides d'action peuvent être fournis par des connaissances scientifiques, non pas de manière injonctive ou normative, mais comme des éléments permettant d'interpréter, d'ordonner la situation complexe que l'enseignant est en train de vivre. L'enseignement n'étant pas une science appliquée, les connaissances scientifiques ne peuvent déterminer directement l'action sans que l'enseignant juge, dans l'instant, dans la contingence, ce qu'il doit ou ne doit pas faire, la manière dont il doit le faire. En ce sens, les connaissances scientifiques sont bien plutôt intégrées dans son sens pratique au même titre que d'autres éléments tels que ceux issus de son expérience professionnelle, voire de son expérience sociale. En revanche, elles constituent un élément qui peut être amené à la conscience et lui donner à raisonner sur ce qui se passe, sur ce qu'il aurait pu ou ce qu'il aurait dû faire. Les connaissances scientifiques sont des outils intellectuels et elles ont une valeur argumentaire que n'ont pas nécessairement les savoirs d'expérience, souvent profondément enfouis en-deçà de la conscience. De plus, elles n'ont pas seulement de valeur

argumentaire pour soi face à sa propre pratique, mais également pour les autres, permettant par là une confrontation de pratiques.

*

* *

Un défaut fréquent guette les rédacteurs d'un rapport de ce genre : celui d'être à ce point pénétrés de leur sujet qu'ils finissent par lui prêter une importance disproportionnée par rapport à la réalité. Prémunis là contre de manière à ne pas attacher trop de prix à notre thème, nous estimons néanmoins, une fois parvenus au terme de nos investigations et de nos réflexions, que l'évaluation des pratiques éducatives, même si elle n'a pas fait jusqu'ici l'objet de tous les soins qu'elle réclame, constitue bien l'un des principaux problèmes que doivent prendre en considération aujourd'hui les différentes instances de notre système d'éducation et ses responsables. Aussi avons-nous tenu à montrer, et d'abord par l'exemple que constitue la collaboration, choisie à dessein, d'un universitaire spécialiste des sciences de l'éducation et d'un ancien membre de l'inspection, qu'elle concerne de nombreux partenaires : le Ministère de l'Éducation nationale, les Académies et les organismes publics administratifs, les enseignants stagiaires et titulaires, les inspecteurs, les directeurs d'école et les chefs d'établissement du second degré, les parents d'élèves ainsi que les collégiens et lycéens, les universitaires, les chercheurs et les formateurs. On peut affirmer au fond, sans jouer sur la polysémie du mot, que le travail d'évaluation est l'affaire de tous, même s'il concerne naturellement au premier chef, pour des raisons institutionnelles, les divers corps d'inspection. En toute hypothèse, que l'on soit praticien ou chercheur, le moment est venu de lui accorder la plus grande attention en exploitant mieux les ressources disponibles et en développant activement, à l'instar d'autres pays, un travail de recherche collectif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Accompagnement des programmes* (dates diverses). Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, livrets consultables en ligne sur le site cndp.fr.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Lambert, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les dossiers d'éducation et formations*, Ministère de l'Éducation Nationale, DEP, 44.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Lambert, C. (1996). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : Deuxième phase. *Les dossiers d'éducation et formations*, Ministère de l'Éducation Nationale, DEP, 70.
- Anderson, L. M., Evertson, C. M., & Brophy, J. E. (1979). An Experimental Study of Effective Teaching in First-Grade Reading Groups. *The Elementary School Journal*, 79, (4), 193-223.
- Aubriet-Morlaix (1999). *Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire*. Thèse de doctorat en Sciences économiques non publiée, Université de Bourgogne, Dijon.
- Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea and the Golem : investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 459-474.
- Ballion, R. (1986). Le choix du collègue : le comportement « éclairé » des familles. *Revue Française de Sociologie*, 27(4), 719-734.
- Ballion, R., Bayart, D., & Mayer, P. (1991). Le fonctionnement des lycées : étude de cas. *Les Dossiers Education et Formations*, 10.
- Barthon, C., & Oberti, M. (2000). Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements. In A. Van Zanten (Ed.) *L'école : l'état des savoirs* (pp. 302-310). Paris : La Découverte.
- Bérard, J.-M., & Pouzard, G. (1999). *Les technologies de l'information et de la communication. Évaluation des dispositifs académiques. Bilans disciplinaires. Accompagnement de la mise en œuvre des décisions ministérielles*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Berliner, D. C. (1985). Effective Classroom Teaching : The Necessary but not Sufficient Condition for Developing Exemplary Schools. In G. R. Austin & H. Garber (Eds.), *Research on Exemplary Schools* (pp. 127-154). Orlando : Academic Press.
- Borg, W. R. (1980). Time and school learning. In C. Denham & A. Lieberman (Eds), *Time to learn : a review of the Beginning Teacher Evaluation Study* (pp. 33-72). Washington D.C. : National Institute of Education.
- Borréani, J., Tavignot, P., & Verdon, R. (2000). *Pratiques d'enseignement des mathématiques observées en classe de sixième*. CRDP de Haute Normandie.
- Bouvier, A. (2001). *L'Établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette, coll. « Hachette Éducation ».
- Bressoux, P. (1994a). Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs. *Les Dossiers Éducation et Formation*, 36.
- Bressoux, P. (1994b). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue Française de Sociologie*, 36(2), 273-294.
- Bressoux, P. (1996). The effects of teachers' training on pupils' achievement : the case of elementary schools in France. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 252-279.
- Bressoux, P. (2000). *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. Rapport d'habilitation à diriger des recherches, Université Pierre Mendès France, Grenoble.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52
- Brookover, W. B., Schweitzer, J., Beady, C., Flood, P., & Wisenbaker, J. (1979), *School Social Systems and Student Achievement : Schools Can Make a Difference*. New York: Praeger.
- Brophy, J. E. (1981). Teacher Praise : A Functional Analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5-32.

- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-Student Relationships : Causes and Consequences*. New York : Holt Rinehart and Winston.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Bulletin de l'inspection générale de l'éducation nationale* (depuis 1990). Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 32 livraisons depuis 1990 à la date du numéro d'octobre 2001.
- Bush, A. J., Kennedy, J. J., et Cruickshank, D. R. (1977). An Empirical Investigation of Teacher Clarity. *Journal of Teacher Education*, 28(2), 53-58.
- Carroll, J. B. (1963). A Model of School Learning. *Teacher's college record*, 63, 723-733.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement : construction d'une problématique. *Revue Française de sociologie*, 34(3), 395-419.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- Debarbieux, E., & Montoya, Y. (1998). La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). *Revue Française de Pédagogie*, 123, 93-121.
- Dessus, P. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. In P. Bressoux (Ed.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp. 19-33). Rapport pour Cognitique.
- Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J. P. (1989), Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie*, 30(2), 235-256.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Mingat, A. (1992). De l'orientation en fin de 5^e au fonctionnement du collège, vol. 3. *Cahier de l'IREDU*, 45.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). De l'orientation en fin de 5^{ème} au fonctionnement du collège, Vol. 2. *Les Cahiers de l'IREDU*, 45.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. *Les Cahiers de l'IREDU*, 59.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. In J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 185-226). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Eder, D. (1981). Ability grouping as a self-fulfilling prophecy : a micro-analysis of teacher-student interaction. *Sociology of Education*, 54(3), 151-162.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- Gauthier, C. (Ed.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir enseignant*. Bruxelles : De Boeck.
- Good, T. L. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations : Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32-47.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1986). School Effects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 570-602). New York: Macmillan.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8^{ème} éd.). New York : Longman.
- Grisay, A. (1988). *Du mythe de la « bonne école » à la réalité (fuyante) de l'« école performante »*. Université de Liège, Service de Pédagogie Expérimentale.
- Grisay, A. (1989), *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Etude d'un groupe contrasté de collèges « performants » et « peu performants »*. Université de Liège, Service de Pédagogie Expérimentale.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^e et de 5^e. *Les Dossiers Education et Formation*, 32.
- Grisay, A. (1997). Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Note d'Information du Ministère de l'Education Nationale*, 97-26.
- Guide pédagogique* de l'Académie de Créteil, 11 juin 1999, consultable en ligne sur le site correspondant.

- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education*, 94, 328-355.
- Joutard, P., & Thélot, C. (1999). *Réussir l'École. Pour une politique éducative*. Paris : Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations : self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.
- Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations II : construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 947-961.
- Kulik, C. C., & Kulik, J. A. (1982). Effects of Ability Grouping on Secondary School Students : A Meta-analysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428.
- Land, M. L., & Smith, L. R. (1979). The Effect of Low Inference Teacher Clarity Inhibitors on Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 30(3), 55-57.
- Lettre aux IEN* (1997). Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Inspection générale de l'Éducation nationale, Groupe de l'Enseignement primaire, janvier 1997.
- Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir. Livret pour les maîtres du cours préparatoire* (2002). Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, 14 octobre 2002, consultable en ligne sur le site eduscol.education.fr.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (4), 791-809.
- Martineau, S., Gauthier, C., & Desbiens, J. F. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25(3), 467-496.
- Merton, R. K. (1997). *Éléments de théorie et de méthode sociologique* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Méthodologie de l'évaluation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège* (2001). Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale et à monsieur le ministre délégué à l'enseignement professionnel, Inspection générale de l'Éducation nationale, groupe Histoire et géographie, septembre 2001.
- Meuret, D., Broccolichi, S., & Duru-Bellat, M. (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets. *Les Cahiers de l'IREDU*, 62.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires au CP : l'origine des différences ? *Revue française de pédagogie*, 69, 49-62.
- Mingat, A. (1987). Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 79, 5-14.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63.
- Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel* (1997). Circulaire n° 97-123, 23 mai 1997, BO n° 22, 29 mai 1997, pp. 1571-1576.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988), *School Matters : the Junior Years*. Somerset: Open Books.
- Notes d'information* publiées par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective puis par la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Éducation Nationale, entre autres les numéros 96.28 de juillet 1996 (« Les pratiques d'enseignement en classe de CE2 : deuxième phase d'observation »), 96.39 de septembre 1996 (« Pratiques pédagogiques de l'enseignement du français en sixième et progrès des élèves »), 96.44 d'octobre 1996 (« Pratiques pédagogiques de l'enseignement des mathématiques en sixième et progrès des élèves »), 98.14 de mai 1998 (« Pratiques d'enseignement du français observées en classe de sixième ») et 00.33 de septembre 2000 (« Pratiques d'enseignement des mathématiques observées en classe de sixième »).
- Osborn, M., & Broadfoot, P. (1992). A lesson in progress? Primary classrooms observed in England and France. *Oxford Review of Education*, 18(1), 3-15.
- Pair, C. (2001). *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

- Peterson, P. L., Marx, R. W., & Clark, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15(3), 417-437.
- Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires (plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001)* (2002). Encart BO n° 15, 11 avril 2002.
- Prost, A. et al. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport établi à la demande des Ministres de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- Rapport d'activité 2000-2001 du ministère de l'éducation nationale* (2001). Ministère de l'Éducation nationale, s. d.
- Rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale* (1991-2001). Paris : La Documentation française, 11 tomes parus. L'intégralité des études réalisées de 1999 à 2002 à l'initiative des groupes de discipline et de spécialité et des commissions spécialisées est consultable en ligne sur le site : www.education.gouv.fr/syst/igen/rapport.htm.
- Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction : a synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 85-97.
- Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* (2001). Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de la Recherche.
- Revue internationale d'éducation*, (1995). L'inspection : un nouveau métier ?, 8, Sèvres, décembre 1995.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Teacher locus of control, teacher behavior, and student behavior as determinants of student achievement. *The Journal of Educational Research*, 74(6), 375-381.
- Rosenshine, B. (1970). Evaluation of Classroom Instruction. *Review of Educational Research*, 40(2), 279-300.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 81-96). Bruxelles : Labor, Belgique.
- Rosenshine, B. et Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 376-391). New York : Macmillan.
- Rosenthal, R. A., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Houston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and their Effects on Children*. Somerset : Open Books.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools : a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Smith, A. E., Jussim, L., Eccles, J., VanNoy, M., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy at the individual and group levels. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34(6), 530-561.
- Smith, A. E., Jussim, L. & Eccles, J. (1999), Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate or remain stable over time ? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 548-565.
- Smith, L. R. (1979). Task-Oriented Lessons and Student Achievement. *Journal of Educational Research*, 73(1), 16-19.
- Suchaut, B. (1996). *Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Bourgogne, Dijon.
- Teddlie, C., Kirby, P. C., & Stringfield, S. (1989). Effective versus Ineffective Schools : Observable Differences in the Classroom. *American Journal of Education*, 97(3), 221-236.
- Thaurel-Richard, M., & Sublet, F. (1998). Pratiques d'enseignement du français observées en classe de sixième. *Les Dossiers de la DPD*, 103.

- Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris : Nathan.
- Trancart, D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges publics. *Revue Française de Pédagogie*, 124, 43-53.
- Trouilloud, D. O., Sarrazin, P. G., Martinek, T. G., & Guillet, E. (sous presse). The influence of teacher expectations on students achievement in physical education classes : Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*.
- Whitburn, J. (2001). Effective classroom organisation in primary schools : mathematics. *Oxford Review of Education*, 27(3), 411-428.
- Wiley, D.E. (1976). Another hour, another day : quantity of schooling, a potent path for policy. In W. H. Sewel, R. M. Hauser, & D. L. Featherman (Eds.), *Schooling and achievement in american society* (pp. 225-265). New York : Academic Press.
- Zahorik, J. A. (1970). The effect of planning on teaching. *The Elementary School Journal*, 71, 143-151.

LISTE DES SIGLES

ALT : *Allocated learning time*

ASEM : Agent de service des écoles maternelles. En province on compte un(e) ASEM par division et en Région parisienne un(e) pour deux divisions

Bac pro : baccalauréat professionnel, mis en place à la rentrée 1985

BEP : Brevet d'études professionnelles

BO(EN) : Bulletin officiel (de l'Éducation nationale)

BTES : *Beginning teacher evaluation study*

BTS : Brevet de technicien supérieur

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CAPES : Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement du second degré

CDI : Centre de documentation et d'information des collèges et lycées (on parle de BCD, c'est-à-dire de bibliothèque-centre de documentation, dans le premier degré)

CE : Cours élémentaire à l'école primaire (1 : première année ; 2 : deuxième année)

CFA : Centres de formation d'apprentis. Ces établissements d'enseignement dispensent une formation générale, technologique et pratique qui complète la formation reçue en entreprise et s'articule avec elle

Classes PAC : Classes à projet artistique et culturel, créées à la rentrée 2001 à l'école primaire et en 6^{ème} ainsi que dans les lycées professionnels. Elles impliquent une démarche de projet ancrée dans la réalité d'une création et d'une production et inscrite dans un délai. L'enseignant prend appui sur les ressources artistiques et culturelles de proximité et fait appel le cas échéant au concours d'un artiste ou d'un professionnel de la culture

CLIN : Classes d'initiation, pour les élèves non francophones

CLIS : Classes d'intégration scolaire. Elles accueillent des élèves qui présentent un handicap mental, auditif, visuel ou moteur, mais qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée

CM : Cours moyen à l'école primaire (1 : première année ; 2 : deuxième année)

CNDP : Centre national de documentation pédagogique

CNRS : Centre national de la recherche scientifique

CP : Cours préparatoire à l'école primaire

C(P)E : Conseiller (principal) d'éducation

CPGE : Classes préparatoires aux grandes écoles (post-baccalauréat)

CRDP : Centre régional de documentation pédagogique

DEP : Direction de l'évaluation et de la prospective (ancien nom de la DPD)

DESCO : Direction de l'enseignement scolaire

DGH (ou DHG) : Dotation globale horaire

DPD : Direction de la programmation et du développement

DPE : Direction des personnels enseignants

ECJS : Éducation civique, juridique et sociale. Elle a pour ambition d'introduire l'apprentissage des droits et des règles qui régissent la vie collective en république et de préparer les élèves à l'exercice actif de leur citoyenneté.

EPLE : Établissement public local d'enseignement.

EREA : Établissements régionaux d'enseignement adapté. Ils reçoivent des élèves qui ne peuvent fréquenter utilement les classes normales d'enseignement général ou professionnel

EPS : Éducation physique et sportive

ESPEMEN : École supérieure des personnels d'encadrement du Ministère de l'Éducation nationale. Elle a été délocalisée voilà plusieurs années à Chasseneuil-du-Poitou

IADSDEN : Inspecteur d'académie directeur des services départementaux de l'Éducation nationale

IA-IPR : Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional

IDD : Itinéraires de découverte

IEN : Inspecteur de l'Éducation nationale. La fonction intègre depuis 1990 les anciens IDEN (Inspecteurs du premier degré), IET (Inspecteurs de l'enseignement technique) et IIO (Inspecteurs de l'information et de l'orientation)

IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

IGEN : Inspecteur général (ou Inspection générale) de l'Éducation nationale

IMF : Instituteur maître formateur

InPEC : Indicateurs de pilotage de l'école au collège (pour les écoles et circonscriptions du premier degré)

INRP : Institut national de la recherche pédagogique

IPES : Indicateurs de pilotage pour les établissements du secondaire (pour les collèges et les lycées)

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PAC : Voir « classes PAC »

PCS : Professions et catégories sociales. On disait précédemment CSP (Catégories socioprofessionnelles)

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PLC2 : Professeur des lycées et collèges en seconde année de formation

PPCP : Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Mis en place en 2000-2001, il concerne les élèves des terminales de BEP et des baccalauréats professionnels. Il consiste, en s'appuyant sur des groupes à effectifs réduits, à faire acquérir des savoirs et des savoir-faire liés à des situations professionnelles

PS : Petite section d'école maternelle

RASED : Réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficulté

REP : Réseaux d'aide prioritaire. Ils constituent avec les ZEP (cf. ce sigle) les structures d'aide spécifiques. Les établissements qui y participent « mutualisent leurs ressources pédagogiques et éducatives ainsi que leurs innovations au service de la réussite scolaire des élèves » (circulaire n° 99-007, BO n° 4, janvier 1999)

SEGPA : Sections d'enseignement général et professionnel adapté. Intégrées généralement dans des collèges, elles scolarisent des enfants déficients légers

SNES : Syndicat national des enseignements du second degré

STS : Section de techniciens supérieurs (post-baccalauréat)

TIC(E) : Techniques d'information et de communication (pour l'enseignement)

TPE : Travaux personnels encadrés. À partir de thèmes nationaux, les élèves, par groupes de deux à quatre, délimitent les contours du sujet qu'ils ont choisi et qui doit croiser au moins deux disciplines, puis mènent des recherches et élaborent une production

TPS : Très petite section d'école maternelle

TZR : (Professeur) titulaire sur zone de remplacement

UPI : Unités pédagogiques d'intégration. Elles ont été créées dans certains collèges pour accueillir des préadolescents ou des adolescents de 11 à 16 ans présentant différentes formes de handicap mental

ZEP : Zone d'éducation prioritaire. La politique d'éducation prioritaire mise en place pour la première fois en 1982-1983 a pour objet, selon une circulaire du 1^{er} février 1990, de « renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et des adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour leur intégration sociale ». Cette politique vise avant tout à « obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés ». Englobant les écoles, les collèges et les lycées, elle repose sur un projet de zone mis en œuvre par une équipe pédagogique constituée à cet effet et chargée d'en impulser les actions comme d'en assurer le suivi