

DE L'ÉVALUATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES  
A CELLE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS  
UN PARCOURS INDISPENSABLE POUR AMÉLIORER LA CONDUITE DES APPRENTISSAGES

Richard Étienne<sup>1</sup>



---

<sup>1</sup> Professeur d'université émérite (Paul Valéry-Montpellier 3), chercheur au laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF, EA 3749), membre du comité de rédaction des *cahiers pédagogiques*

<sup>2</sup> Les dessins de CHARB ont été offerts aux *Cahiers pédagogiques* par ce dessinateur-chroniqueur. Ils sont téléchargeables sur le site : [www.cahiers-pédagogiques.com](http://www.cahiers-pédagogiques.com). Toute reprise de l'un d'entre eux doit mentionner son origine.

## Introduction

Le métier d'enseignant pourrait prétendre au titre de plus beau métier du monde si... s'il n'y avait pas l'évaluation ! C'est le cœur de la mauvaise conscience des enseignants : déployer des trésors de didactique et de pédagogie puis constater l'échec des élèves, la persistance de la « constante macabre » (Antibi, 2003) rend fou. Une conférence nationale réunie sur ce sujet à l'initiative de Benoît Hamon en décembre 2014 a préconisé de retarder le recours aux notes pour éviter de traumatiser les élèves mais aussi leurs professeurs et leurs parents. On est à la recherche de l'évaluation idéale mais la note fait de la résistance puisqu'il a fallu pas moins d'un président de la république et d'une ministre de l'Éducation nationale pour rassurer les néo-conservateurs : il n'est pas question de toucher à cette vache sacrée. Les enseignants, les parents, les élèves et les établissements vont devoir continuer à pratiquer l'évaluation-notation pour (mal) communiquer entre eux. Peut-on faire autrement, et mieux ?

Je m'efforcerai dans ce texte d'abord de rappeler quelques évidences parfois méconnues, notamment ce que j'appelle le complexe de M. Jourdain qui frappe tout enseignant dès le début de sa carrière car l'évaluation se fabrique et se communique. Elle n'est qu'une traduction, infidèle et dangereuse de la valeur réelle des apprentissages. Pourtant, en parodiant une formule célèbre, on peut affirmer qu'on ne peut pas ne pas évaluer (Barbier, 1984) ! Le problème qu'elle pose, c'est qu'elle est la servante de deux maîtres, le gentil maître (le *magister* romain, celui qui en sait plus et veut faire partager son savoir) et le mauvais maître (le *dominus* de l'antiquité, celui qui domine et entend garder un pouvoir absolu en séparant le bon grain de l'ivraie), d'où la difficulté que l'on éprouve chaque fois qu'on confond les deux. Je poursuivrai en appliquant ce *distinguo* à... l'évaluation des pratiques enseignantes, sujet explosif s'il en est, mais qui débouche sur l'apaisement pour peu que l'on s'applique à former les enseignants aux pratiques évaluatives, à en comprendre les tenants et les aboutissants. J'aboutirai ainsi à l'énoncé rapide de ce que j'appellerai, faute de mieux, les modes d'emploi de toute évaluation. Pour boucler la boucle de cette contribution, je me permettrai une incursion sur un terrain qui me semble contenir la solution au problème qui nous est posé : comment évaluer l'évaluation des pratiques enseignantes au sein de la formation pour qu'elle contribue au changement (en mieux) en éducation ?

## M. Jourdain et l'évaluation

M. Jourdain faisait de la prose sans le savoir et toute personne qui enseigne pratique l'évaluation sans même en prendre conscience<sup>3</sup>, jusqu'au jour où elle est confrontée à la question de sa réussite qui, en fait, dépend grandement de la réussite de la personne (ou des personnes dans le cas d'un groupe) qui apprend ; et cette personne elle-même se pose la question de sa réussite : l'évaluation semble alors naturelle – bien qu'elle soit très socialisée – et la petite fille de quatre ans qui chantonne « je suis nulle en chiffres » en présente une version caricaturale mais bien inscrite dans notre système : d'un diagnostic, plus ou moins justifié, plus ou moins erroné, les personnes tirent un pronostic qui les fige dans leur devenir et dans leurs apprentissages. Cette évaluation qui devrait rester dans le huis clos de la relation

---

<sup>3</sup> On pourrait ajouter que l'évaluation-réajustement est une composante de toute action : prenons une conductrice ou un conducteur au volant ; à tout moment, elle ou il prend de l'information par rapport à des repères qui changent en permanence et c'est sur la base de cette information que sont décidées les actions correctrices qui sont marquées du sceau de l'anticipation. On peut donc dire que l'activité humaine se caractérise par une double face, le pile de ce que l'on fait et le face de l'évaluation, ou, autrement dit, ce que l'on fait ou décide de faire à partir de ce que l'on perçoit du résultat de son action.

entre qui enseigne et qui apprend et dans l'instant qui l'a vu naître instaure une relation qui risque d'autant plus de devenir délétère et mortifère qu'elle est communiquée aux deux institutions majeures de notre société que sont la famille et l'école. Ce mésusage n'a pas échappé aux chercheurs et la frénésie évaluative a inspiré une question à Guy Berger (1977) : « Qu'est-ce qui nous prend tous à évaluer ? ». Il répond en affirmant que nous ne savons plus ce que nous faisons et ce texte tente de lui apporter quelques compléments en prenant pour but principal l'amélioration de l'information et la formation des enseignants français sur ce sujet paradoxalement surinvesti dans les attentes sociales et sous-représenté dans la formation.

### *L'évaluation comme une pratique évidente*

Jusqu'en 1961, on n'évalue pas, on corrige ! Dans son histoire, le système éducatif n'a que tardivement reconnu sa dépendance à l'évaluation. La raison en est simple : le rôle de l'école n'était pas de démocratiser les savoirs ni même de dissimuler un habit d'académicien dans le cartable de tout écolier. L'école à deux vitesses s'est maintenue depuis 1802 (Napoléon fonde le lycée) et 1882 (loi Ferry sur l'instruction élémentaire obligatoire) jusqu'à la naissance officielle du « collège pour tous » que l'on peut dater de 1975 (Haby) dans les textes et dont on se demande encore en 2015 comment l'atteindre. La seule façon d'échapper à sa prédestination sociale pour celles ou ceux qui viennent de la communale était d'entrer en sixième avec un examen.

La forme traditionnelle de l'évaluation reste alors le contrôle issu des balbutiements de la comptabilité : rôle et contre-rôle. Il s'agit de tenir deux livres de compte et de vérifier leur stricte concordance en fin d'exercice. L'école s'en inspire depuis sa création jusqu'au 17<sup>ème</sup> siècle où les choses vont commencer à évoluer. On se trouve alors au premier degré de l'évaluation : il doit y avoir une stricte conformité entre le produit attendu et le produit réalisé. Mais ce type de dispositif suppose un énorme gâchis humain et un gaspillage de temps que ne pourra supporter la première révolution industrielle.

En effet, le chef d'œuvre est la première référence de l'évaluateur et son aspect binaire (réussite/échec) prédominant repose sur un modèle qui ne se préoccupe ni de pédagogie (tout se résume à un parcours initiatique, le « tour de France », et à un développement qui repose majoritairement sur l'observation. Le compagnonnage aujourd'hui paré de toutes les vertus ne s'embarrasse pas de considérations économiques puisqu'il s'agit d'attendre que son bénéficiaire soit prêt à soumettre à ses futurs pairs un travail irréprochable. Réduite au contrôle, l'évaluation est on ne peut plus simple puisqu'elle se résume à la présentation d'un produit qui entraîne l'adoubement. Mais cette simplicité ne permet ni fabrication en série ni maîtrise des coûts de formation ou de production. On est plus dans l'artisanat, dans un artisanat proche de l'art, que dans un système où la production dépendrait de savoirs acquis puis transmis au plus grand nombre afin d'assurer une diffusion en masse.

### *Les remises en question des pratiques évaluatives*

C'est en effet au 17<sup>ème</sup> siècle que s'organise la première rupture avec la perfection souhaitée dans le corporatisme (Barbier, 1984). Une idée simple à énoncer aujourd'hui, mais difficile à concevoir alors, s'impose : pour obtenir un prix de revient, et donc de vente, raisonnable, il convient de dégrader la qualité. Exit le chef d'œuvre et bienvenue à la norme, au standard qui vont permettre de parcelliser le travail en le spécialisant. Cela ne s'est pas fait en un tour de main : des manufactures promues par Colbert à la Ford T4, il a fallu inventer des organisations, créer des hiérarchies et penser des modalités de travail dans lesquelles la

---

<sup>4</sup> Henry Ford a poussé le souci de standardisation de son produit phare au point qu'on lui attribue cette phrase : « Le client peut choisir la couleur de son véhicule... à condition que ce soit le noir ».

maîtrise globale d'une création s'est diluée de plus en plus dans ce que l'on appelle encore aujourd'hui le « poste de travail ». Progressivement se met en place une « organisation scientifique du travail ». D'aucuns, plus modestes, parlent d'organisation « rationnelle » mais le cœur du projet ne change pas : l'objectif de l'économie est de fournir des produits en masse et, pour l'atteindre, il faut décomposer et articuler les gestes humains pour aboutir à un flux de production. Cette rationalisation permet aussi d'engager une automatisation plus ou moins grande selon les profits espérés par rapport à une main d'œuvre humaine qui peut se révéler coûteuse.

Qu'en est-il de l'école ? Elle se rationalise elle aussi et la culture du standard se retrouve dans les écoles normales dont la première fondée à Reims par La Salle en 1685. Après avoir standardisé la classe sur le modèle de l'élève « moyen », il enclenche un processus qui veut aboutir à la formation de maîtres tout aussi « moyens ». Il ne faut pas voir dans cet adjectif le sens péjoratif qui lui est attribué de nos jours. Dans la mesure où il est souhaité mettre un terme à un parcours de formation long et aléatoire, les congrégations religieuses, puis l'école de la république vont adopter les mêmes références : une transmission essentiellement verbale, d'où la naissance du « cours magistral », et une recherche de l'homogénéité qui repose sur un principe déjà évoqué ci-dessus, la « constante macabre » (Antibi, 2003) qui consiste à éliminer les élèves ayant les résultats les plus bas afin d'homogénéiser « vers le haut ». Restait à s'équiper pour ne pas donner dans l'arbitraire, ou plutôt pour ne pas donner prise au soupçon de décision arbitraire. C'est à partir de cette contrainte que le système est allé chercher dans sa fin (le diplôme ou le concours) un outil qui présente l'apparence d'une respectabilité à toute épreuve : en France, on note depuis 1880 avec des nombres (arrêté du 16 juin pour le Certificat d'études primaires). Les partisans à tout crin d'une évaluation uniquement chiffrée devrait relire cet arrêté et les considérations de ses auteurs qui n'en faisaient pas l'alpha et l'oméga de notre école. En quoi la note chiffrée qui sanctionne le certificat, le brevet ou le baccalauréat fournit-elle à l'enseignant, à l'élève, à sa famille et à la société un repère pertinent, cohérent et efficace pour la bonne marche du système ?

### ***La rupture de l'évaluation formative***

Effectivement, il n'a pas fallu attendre longtemps pour assister à une remise en cause, non pas des notes comme instrument de vérification pour les examens ou de sélection pour les concours, mais de leur emploi immodéré et prématuré. Cette remise en cause s'est effectuée dans le cadre d'une pédagogie qui se préoccupe plus de l'enfant en train d'apprendre que du coup d'arrêt que signifie un enchaînement de notes inférieures à la moyenne, signe annonciateur d'une élimination du système ou d'une relégation dans des filières non désirées par les élèves et les familles. Les intuitions des militants de l'éducation nouvelle (Freinet, Montessori, Steiner et bien d'autres) rejoignent les travaux des chercheurs en docimologie (Étienne & Pantanella, 2015) et le constat de didacticiens qui, comme Jean-Pierre Astolfi (1997), considèrent « l'erreur comme un outil pour enseigner »... et pour apprendre. Dès lors, toute stigmatisation risque de priver l'élève et l'enseignant de cet outil pour apprendre... et enseigner ! Scriven (1961) distingue évaluation sommative et formative mais... ce n'est pas pour autant que les pratiques changent ! Certaines modes et dérives pédagogiques comme la pédagogie par objectifs ou l'imposition de référentiels de compétences accroissent la justesse du constat sur le produit soumis à évaluation au détriment du processus d'apprentissage.

En effet, toute *l'éducation nouvelle* s'efforce de distinguer l'évaluation des apprentissages de l'évaluation pour les apprentissages. Si la première est relativement stabilisée malgré sa grande variabilité entre plusieurs « notateurs » ou même pour un seul notateur, selon la place d'une copie dans un paquet ou l'ordre de passage lors d'oraux (Noizet & Caverni, 1978), la seconde donne toujours lieu à de nombreuses tentatives pour assurer un accompagnement non traumatisant des personnes qui apprennent. Mais, du coup, les solutions sont parfois en

réaction trop tranchée avec les pratiques traditionnelles : ainsi, les « classes sans note » se sont rapidement développées en collège. Mais le diagnostic porté me semble peu pertinent par rapport aux dégâts de l'évaluation : pour caricaturer le propos, on peut dire que ce n'est pas le fait de supprimer le thermomètre qui permet de triompher de la fièvre. Il est donc plus opportun d'établir un diagnostic de ce qui fait obstacle à l'apprentissage : les travaux des didacticiens, des psychologues de l'éducation et des pédagogues sont alors des recours pour faire face à l'énigme de ce qui constitue cet obstacle.

On franchit alors un nouveau palier et plutôt que de se contenter d'une « évaluation en miettes », on va se contraindre à généraliser en passant à une « évaluation en actes » (Ardoino & Berger, 1989). Autrement dit, l'évaluation de l'évaluation que nécessite l'humilité qui sied au praticien, qu'il soit chercheur ou enseignant, inaugure une approche qui démultiplie les objets d'évaluation : tout n'est pas la faute de l'élève et de sa mauvaise volonté (*doxa* qui a cours jusque dans les années 1960) ni de l'enseignant et de son « indifférence aux différences » (nouvelle *doxa* qui se répand sur la base de lectures rapides de Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet) ni de l'établissement insuffisamment « formateur » (Perrenoud, Obin, Bouvier et Étienne). C'est le système, dans sa complexité et ses interactions, qui mérite d'être interrogé dans ses effets mais aussi dans ce qu'il devient quand il se transforme et quand il est modifié. Si l'enseignant (ou les enseignants) ne peut plus être une simple machine à noter, quelles pratiques peuvent aller vers un accompagnement plus fin et plus pertinent du cheminement des élèves ? Pour cela, rien n'est plus opportun que le développement de la posture réflexive (Perrenoud, 2001) qui dépend de la capacité des acteurs à analyser les situations réelles rencontrées (Étienne & Fumat, 2014) avant toute prise de décision qui se fera dans un second temps (Étienne, 2008).

## **Un état des lieux des pratiques**

### ***La primauté de la note et du jugement***

Il est trop facile et tentant de faire haro sur la note. Sa défense acharnée par une grande partie des enseignants (39% selon le sondage metro-France/IFOP d'août 2012), par trois parents sur quatre (*ibid.*) et par le personnel politique prouve qu'elle fait sens dans les échanges sociaux à propos de l'école comme dans les pratiques d'orientation concentrées majoritairement entre la fin de la classe de troisième et la fin de la seconde où d'ailleurs les notes chiffrées sont obligatoires.

De ce constat, il faut tirer un savoir pour éviter de rester dans une opposition stérile entre notes et absence de notes. Si nous reprenons nos classiques, nous affirmerons qu'une évaluation établit un écart (ou une absence d'écart) entre un référent (la copie ou la performance idéale ; combien d'enseignants ont réservé le 20 à Dieu ?) et un référé (la copie ou la performance réalisée qui va être analysée à l'aide de critères). Dans tout cela, aucune mesure. Beaucoup d'arbitraire même puisqu'en orthographe la même erreur d'accord au sein d'un groupe nominal peut être comptée 4 points en moins, 2 points en moins, voire rien du tout si le maître cède à l'effet « Topaze » (« les moutonsss »). Autrement dit, l'évaluation est invisible chez l'évaluateur (production mentale de l'écart entre référent et référé). Pour la communiquer, il est nécessaire de la coder en prêtant une attention extrême aux phénomènes qui font qu'une communication n'est jamais totalement satisfaisante du côté de l'émetteur comme du côté du récepteur. Le tableau 1 présente les différents systèmes qui ne sont d'ailleurs pas exclusifs entre eux puisque l'on constate généralement une combinaison du premier avec le deuxième.

TABLEAU 1

CODER UNE EVALUATION, QUELS CHOIX, AVANTAGES, INCONVENIENTS ET COMBINAISONS ?

- La note chiffrée
    - ✓ *Facilite moyennes et classements (souhaitable pour les examens et concours)*
    - ✓ *Indispensable en évaluation certificative*
    - ✓ *Enjeu = « moyenne » (effets psychologiques chez les élèves, les enseignants et les parents)*
    - ✓ *Pauvre en information et dénuée de conseil*
    - ✓ *Démotive un élève quand elle est systématiquement très basse*
  - Le commentaire
    - ✓ *Posture d'aide et de conseil (proche de l'échange oral et tournée vers l'encouragement)*
    - ✓ *Trop ponctuel et concis (place et temps mesurés contraignent son rédacteur)*
    - ✓ *Codé et inaccessible aux élèves qui en ont besoin (rédigé par qui sait pour qui ne sait pas encore)*
  - Les lettres
    - ✓ *A, B, C, D, E → Nombre impair, pas de moyenne, pas de + ou -*
    - ✓ *C'est le A qui est visé et non le C*
    - ✓ *Permettent de faire des groupes homogènes ou hétérogènes*
    - ✓ *Ont été perverties avec des + ou - et des majuscules/minuscules d'où leur abandon car la note chiffrée permet plus d'échelons et un calcul de moyenne*
  - Les symboles utilisés dans un groupe ou une classe (feux tricolores, smileys, etc.)
    - ✓ *Évitent l'effet notation*
    - ✓ *Valides seulement sur un plan local*
  - Les grilles
    - ✓ *Exhaustives et pertinentes pour les compétences mais aussi pour les performances*
    - ✓ *Peuvent être co-construites (ce qui permet d'impliquer davantage les élèves)*
    - ✓ *Facilitent auto-et co-évaluation (l'évaluation peut alors se discuter)*
    - ✓ *Ralentissent l'apprentissage... et la correction (perte ou gain de temps ?)*
    - ✓ *Doivent disparaître à terme*
- © Richard Étienne, 2015

### *Innover en matière de pratiques évaluatives*

Une fois connu et reconnu ce système de communication de l'évaluation, qui n'est pas à proprement parler l'évaluation mais sa suite logique, si l'on veut fonctionner dans un cadre « institué » et pas seulement « spontané » ou « implicite » (Barbier, 1984) et si l'objectif est de faire réussir l'élève (Dubet, 2004) aux épreuves certificatives, alors il y a nécessité de l'associer à la construction du jugement, ce qui plaide, pour un choix provisoire et très limité dans le temps de la grille d'évaluation co-construite et révisée avec les élèves sur la base d'une diminution des écarts entre autoévaluateurs et hétéroévaluateurs<sup>5</sup>. Elle est la seule à être exhaustive, détaillée et précise sur les critères de réalisation (réponse binaire : juste ou erroné) et de réussite (avec un échelonnement mais en évitant le trop grand nombre d'échelons qu'introduit la note chiffrée).

L'autonomie des apprenants, qui est le but de tout éducateur, sera acquise quand l'autoévaluation sera une méta-compétence<sup>6</sup> qui sera mobilisée en situation et avec la réserve

<sup>5</sup> Ce terme est réservé ici aux enseignants ou formateurs qui, en faisant réaliser des autoévaluations par les élèves ou les personnes en formation, peuvent mieux saisir la nature des obstacles, notamment ceux liés aux représentations.

<sup>6</sup> La méta-compétence peut être rapidement définie comme la compétence à mettre en œuvre une compétence ; on peut la rattacher à la méta-cognition de Socrate : savoir que l'on sait, savoir que l'on ne sait pas ou rien, savoir ce que l'on sait et savoir ce que l'on ne sait pas sont des auxiliaires précieux dans un cheminement où l'on vous demande d'apprendre mais où on évalue ce que vous savez ou ignorez.

émise ci-dessus selon laquelle toute (auto)évaluation doit être elle-même soumise à évaluation pour éviter de figer de l'erreur ou, pire, de persévérer dans l'errance. En effet, pour aller vers l'autoévaluation, il n'y a pas d'autres chemins que ceux de la coévaluation, même si ceux-ci sont longs et parfois incertains. Un rapide descriptif est donné dans le paragraphe suivant mais il ne dispense pas de la lecture des textes de référence, notamment ceux qui reposent sur une pratique de chercheurs engagés dans l'accompagnement d'enseignants sur une année scolaire et parfois plus.

En effet, la pratique de la coévaluation commence par la co-construction du *réfèrent* à partir de la présentation du résultat à obtenir, de la tâche à accomplir, de la demande de production d'un premier *référé* puis de l'examen collectif des productions et de la révision du réfèrent et du référé par les élèves et l'enseignant et ainsi de suite... (Perret-Clermont & Nicolet, 2003).

### ***Les deux finalités de l'évaluation***

Rappelons que toute évaluation instituée<sup>7</sup> (Barbier, 1984) poursuit deux finalités, qui ne sont pas opposées mais successives. *Les pièges de l'évaluation* (Aubégny, 1987) ont inversé cet ordre et c'est cette inversion qui a donné naissance au « bachotage » dont le principal défaut est de remplacer la dynamique (incertaine, il est vrai) de l'enseignement-apprentissage par des séances de conditionnement dont on connaît l'inefficacité, même s'il ne faut pas rejeter en bloc tout dispositif de préparation spécifique aux épreuves d'un examen ou d'un concours. Si l'on remet les choses à l'endroit, la période d'apprentissage est considérée comme celle du droit à l'erreur, voire à l'errance, tant du côté de celle ou celui qui apprend que de celle ou celui qui forme. Ce n'est pas pour autant que nous allons parler d'une « pédagogie de l'erreur » car l'erreur en soi ne parle pas davantage que la réussite. Rester dans le constat ne suffit pas, il est nécessaire d'analyser si l'on veut corriger.

Si l'on applique ce principe de la double finalité à l'évaluation des compétences des enseignants, le défi est bien plus difficile à tenir. Il n'y a pas les notes pour les tenir, pour organiser un bachotage. Les systèmes de formation et de certification tiennent compte de leur maturité d'adultes. Dès lors, préparer la personne (qu'elle soit enseignante ou formatrice) à la réussite maximale ou, si l'on préfère, développer sa compétence (période de formation dite initiale) en utilisant des modalités cohérentes avec ce qu'il est souhaité qu'elle développe chez les personnes qui lui sont confiées s'apparente à une « révolution copernicienne ». Certes, les savoirs disciplinaires restent le socle sur lequel bâtir sa professionnalité mais ils sont à compléter de savoirs didactiques pour, selon la formule de Bachelard (1955), « comprendre pourquoi les élèves ne comprennent pas » et d'une éthique professionnelle fondée sur le postulat d'éducabilité développé par Meirieu (1991). « Vaste programme » eût dit le général de Gaulle mais aussi « ardente obligation » car continuer à développer la formation des enseignants sans lier davantage leurs pratiques naissantes et la théorie de ces pratiques risque bien d'aboutir à la reproduction de méthodes d'évaluation toutes empruntées à la dérive sommative qui interdit encore aux deux tiers des élèves (voire plus, si l'on se réfère aux entrants dans les grandes écoles) de s'impliquer positivement dans les procédures et processus d'évaluation.

L'autre phase cruciale est celle du recrutement car il s'agit alors d'attester de la compétence de la personne pour l'autoriser à « *faire le métier* » dans la solitude de la salle de

---

<sup>7</sup> Je n'envisage dans ce texte qu'une évaluation au service des apprentissages même si elle est loyale et respectueuse des personnes auxquelles elle ne fait pas croire qu'elles ont acquis des connaissances alors qu'il n'en est rien. D'autres formes d'évaluation existent et sont proches du harcèlement ou de l'humiliation. Elles méritent aussi d'être traitées pour ce qu'elles révèlent et recèlent mais ailleurs que dans ce texte.

classe (moment de certification qui dépend pour une grande partie du moment du recrutement). Ces deux moments, ces deux procédures sont à réévaluer si l'on désire une cohérence entre ce qu'il leur est demandé de faire en matière d'évaluation et les épreuves qui établissent leur compétence-en-actes. Le malentendu actuel peut être résumé dans l'expression d'« obligation de résultats » que le personnel politique et administratif essaie d'imposer aux enseignants et aux formateurs. Travaillant avec de l'humain et ne bénéficiant d'aucune « règle de l'art », les enseignants et les formateurs, les enseignantes et les formatrices sont des professionnels, juridiquement astreints à une « obligation de moyens » qui fait que leurs actes ne peuvent être jugés que sur la base d'expertises. En cela, ils sont plus proches des chirurgiens et des avocats que des mécaniciens ou des horlogers. Malgré tout, leur recrutement et leur certification pourraient et devraient davantage reposer sur des situations qu'ils ne manqueront pas de rencontrer que sur des simulations totalement irréalistes comme c'est le cas lors de la leçon d'agrégation.

## **Évaluer les pratiques enseignantes**

### ***Le seul évaluateur de l'enseignant n'en est plus un : la crise de l'évaluation***

Si l'on en croit des statistiques officielles<sup>8</sup>, dans le second degré, la moyenne entre deux visites d'un inspecteur tourne autour de sept ans. L'inspection est dévaluée principalement par manque d'inspectrices et d'inspecteurs et accessoirement par les nombreuses missions que lui confie le ministère ou les rectorats. Enfin, le modèle implicite de référence n'est pas à proprement parler celui de l'évaluation mais celui du contrôle et de la conformité, même si quelques inspecteurs comme Jean-Paul Rocquet (2005) ont entamé une réflexion pour quitter ce premier niveau évaluatif (voir la première partie de ce texte) et faire de cette opération une démarche éthique (Sénore, 2000). En attendant que ces efforts trouvent un réel écho dans le corps et dans l'administration centrale, les enseignants ne peuvent guère compter sur les inspecteurs pour les accompagner comme l'a proposé un dossier de l'Institut Français d'Éducation (Thibert, 2011). Chargés de contrôler l'exécution des instructions officielles, les corps d'inspection ne bénéficient que de marges de manœuvre rétrécies avec des référents calés sur l'élève moyen (celle ou celui qui n'existe pas) et des programmes qui tardent encore à prendre le tournant de la compétence et de la réalité des savoirs acquis car ils sont encore très proches de contenus à apprendre. En fait, le dialogue avec l'inspection est pipé en France : il oscille entre soumission et révolte avec des stratégies qui dépendent plus d'enjeux individuels que de projets d'équipe.

### ***Innover pour évaluer, analyser pour évoluer***

Des pratiques innovantes peuvent pourtant être mises en évidence depuis la fin des années 1970 : la première a consisté dans la préparation commune d'enseignements et d'épreuves communes, notamment dans le droit fil des collèges expérimentaux promus par Louis Legrand (Legrand & Begarra, 1977) à qui le ministre Alain Savary a confié la conception de la rénovation des collèges en 1982. Autre initiative, la réunion de groupes d'analyse de pratiques, promue par différents acteurs du système, leur permet de discuter ensemble des éléments qui leur posent problème puis, éventuellement, d'imaginer des solutions aux problèmes posés qui sont très souvent liés aux questions d'évaluation. Enfin, mais la liste n'est pas exhaustive, il y a aussi des initiatives pour donner à la formation initiale un visage plus progressif et plus proche de la réalité du métier : ce sont les « visites formatives »

---

<sup>8</sup> Il est pratiquement impossible d'obtenir des éléments précis et fiables et chaque Académie procède à une augmentation automatique de la note à partir de sept ans sans inspection pour compenser le préjudice subi dans l'avancement de carrière (source syndicale : <http://www.rouen.snes.edu/spip.php?article1435>).

(Lerouge, 2003) qui mettent en jeu des groupes de stagiaires qui se visitent réciproquement et analysent leurs pratiques sans esprit de jugement ou encore les « visites à visée formative » (Jean, 2004) qui affinent le dispositif en y ajoutant la notion essentielle de situation comme angle d'attaque de l'analyse (Étienne & Fumat, 2014) au lieu de rester sur la globalité d'une heure d'enseignement. Ils donnent du temps au temps en y ajoutant des temporalités différentes (à chaud, lors d'une réflexion immédiate puis après une semaine de réflexion et d'interaction avec les collègues et les formateurs).

### ***Une recherche en cours***

Dans le cadre de son Master 2, une enseignante française de New York (Ardid, 2015) invente et met au point des « visites éclairs » en s'appuyant sur des pratiques nord-américaines dans lesquelles la hiérarchie s'autorise une présence assez fréquente dans la classe des enseignantes et enseignants avec une durée assez courte. Désastreuse, cette surveillance, proche du punir de Michel Foucault (1969), n'en inspire pas moins une hypothèse sur le développement qui dépend de controverses professionnelles (Clot *et al.*, 2001). Certes, les enseignants ont souvent l'occasion de discuter du métier, mais, sauf dans le cas des visites formatives, ils n'ont que très rarement l'occasion de se voir mutuellement travailler au sein de la classe, d'où l'idée d'un protocole impliquant des pairs pour faciliter la mise en place d'une « posture réflexive » (Perrenoud, 2001) : un trio est formé et il travaille sur un rythme d'une visite à visée formative par quinzaine suivie d'une discussion professionnelle. Les résultats montrent une professionnalisation de la personne visitée mais aussi des visiteurs grâce aux « controverses professionnelles ». Dans un premier temps, l'enseignante visitée exprime son manque de savoir-faire par rapport aux situations étudiées et ses deux visiteuses mettent en place une stratégie visant à sa réassurance. Puis, au fil des visites, cette préservation de la « face » (Goffman, 1983) cède la place à une analyse plus fine et complexe de la réalité en prenant en compte en priorité la personne de l'élève, les questions de didactique de la discipline mais aussi les interactions dans le cadre d'un « contrat didactique » dont la plasticité permet l'efficacité : « Des visites éclairs mises en œuvre sur le long terme permettent également aux enseignants de prendre de l'assurance, d'accroître le sentiment d'efficacité et de favoriser la prise de risque » (Ardid, 2015, p. 129). Comment évaluer, ajuster et pérenniser cette nouvelle pratique propice au développement professionnel ou d'autres qui iraient dans le même sens ?

### **Pérenniser des pratiques évaluatives communes en y formant les enseignants**

Les pratiques évaluatives s'apprennent et se développent « en faisant le métier » et non dans une formation « hors-sol » car, comme nous venons de le voir à l'occasion d'une recherche récente, le meilleur ami (« critique » selon Jorro, 2006) de l'enseignant évaluateur c'est l'autre l'enseignant évaluateur ou plutôt « les autres » à condition qu'ils aient... « les mêmes valeurs », ce qui plaide pour une formation sur le terrain, donc ancrée dans un établissement ou une école « formatrice » (Étienne, 1999). On peut aussi, sur un temps limité, envisager de bénéficier d'un accompagnateur expérimenté (Ria, 2015). Quelles transformations de la formation pour développer des pratiques évaluatives innovantes ?

### ***Les métiers s'apprennent en se faisant...***

Dans tout métier, il y a le moment de la flexion (celui où l'on fait) et celui de la réflexion (celui où l'on réfléchit sur ce que l'on a fait pour faire mieux la prochaine fois). Parler de moments est même un peu excessif, il vaut mieux reprendre l'image des deux faces d'une pièce de monnaie : au fur et à mesure de l'activité, les deux ont tendance à se rapprocher pour mieux se confondre dans l'« agir professionnel » (Bucheton, 2009). Apprendre un métier est donc toujours fondé sur l'alternance, qu'elle soit implicite ou explicite et organisée ; mais il y

a beaucoup de flou et d'incertitudes sur ce qui la compose : si l'on s'attache au développement professionnel, on pourra dire que la formation permet, dans un premier temps, d'exécuter la tâche prescrite puis, très vite, de faire face aux imprévus pour aboutir au résultat demandé (Jean, 2009). Puisque l'institution est incapable de prescrire des façons de faire, des *modus operandi*, la personne ne peut faire face à ces imprévus qu'en réfléchissant, individuellement en situation de classe ou collectivement. C'est pourquoi il est essentiel de se doter d'outils et de dispositifs d'analyse des situations (Étienne & Fumat, 2014) qui facilitent la compréhension de la complexité du métier et le développement des ressources permettant d'y faire face. Le risque est alors grand de perdre de vue l'action puisqu'on est tourné vers la recherche de solutions sans toujours avoir la possibilité de les mettre en œuvre ici et maintenant.

Si l'évaluation n'est pas la seule activité pilotée par les enseignants, elle est toutefois indissociable de l'apprendre des élèves et du développement professionnel des enseignants qui découvrent vite qu'ils manient de la dynamite sans y avoir été préparés : les conséquences négatives de l'évaluation sur le plan psychologique contrebalancent trop souvent les minces informations transmises aux élèves en utilisant la note chiffrée et le commentaire (tableau 1). De plus, l'évaluation se situe toujours à plusieurs niveaux : celui de l'objet (rappelons-nous le chef d'œuvre mais alors on évalue plus le produit que la capacité à le produire), celui de la compétence du sujet (rappelons-nous le colbertisme et le taylorisme mais alors on est plus dans une logique de transmission que de prescription) ou même celui du développement de et dans la profession (des praticiens réflexifs dans des établissements formateurs).

### **Les principaux éléments d'une formation à et par l'évaluation**

Le premier élément consiste à reprendre une situation de départ extérieure à la personne et au groupe (avec l'accord de l'intéressé, bien entendu). Elle sera fournie par un enseignant en fonction : dans notre cas, un moment filmé en vidéo ou des traces d'une activité d'évaluation comme une ou plusieurs copies. Puis on organise un moment collectif d'appropriation sous la forme d'une exploration de la situation en présence d'un formateur-animateur qui se doit de bien connaître la situation, les personnes et le contexte. Le troisième temps est consacré à l'interprétation de ce qui s'est combiné pour faire naître la situation : on parle alors d'hypothèses puisqu'il n'y a pas de certitudes et qu'on cherche à comprendre mais la confrontation entre des points de vue différents sur une situation réelle montre la multitude d'hypothèses explicatives que peut produire une situation d'évaluation. Mais, bien plus nombreuses encore sont les pistes qui apparaissent comme inappropriées. Par la suite, on ajoutera un quatrième temps où l'on écouterait la réaction de l'enseignant qui aura auparavant participé régulièrement à un groupe d'analyse de pratiques et aura donné son accord pour l'utilisation de cette situation en formation. Il est essentiel de toujours redonner la parole en dernier lieu à la personne qui a vécu la situation et a bien voulu la confier à des fins de formation. Bien sûr, il n'y aura ni conseil, ni jugement, ni réaction sur la réaction. Quand le groupe est mûr et en sécurité, il n'y a que des avantages à remplacer l'intervention d'un tiers extérieur par celle d'un membre du groupe volontaire.

Pour dégager des savoirs professionnels, pédagogiques, didactiques et savants (*i.e.* dans le domaine disciplinaire), il est nécessaire de procéder à un temps méta-cognitif, déjà évoqué plus haut, pour qu'il y ait mise en place de « savoirs théoriques » et de « savoirs d'action » qui seront mobilisables et donc ajoutés au répertoire d'action de l'enseignant et du groupe de formation qui s'est entraîné sur ces situations. Deux façons de procéder peuvent se compléter : soit on organise ce temps de « capitalisation » ou d'« institutionnalisation » immédiatement après la séance d'analyse (mais il faut alors pouvoir mobiliser des savoirs savants sur le point précis, savoirs qui porteront sur l'objet même de l'apprentissage, sur la

transposition didactique qui en est faite, sur la conduite de la classe et sur les interactions avec les élèves) soit on se réserve la séance suivante pour cela, ce qui a l'avantage de permettre une exploration qui est moins superficielle des savoirs en jeu évoqués ci-dessus mais aussi de ménager un temps de suspens qui peut être mis à profit pour organiser des recherches et des controverses professionnelles.

### **Évaluer l'évaluation des pratiques enseignantes au sein de la formation : du développement professionnel au recrutement de professionnels**

Comme le projet peut se résumer au fait d'évaluer les pratiques enseignantes pour les transformer, il est évident qu'il faut prendre en considération des temporalités et des dimensions institutionnelles différentes qui dépendent largement des analyses qui ont été faites dans les premières parties de ce texte : recruter et certifier des enseignantes et enseignants qui n'agiront « jamais pour la première fois seuls sur des élèves »<sup>9</sup>, les accompagner par la suite dans leur démarche d'évolution professionnelle en fonction des changements de plus en plus rapides de l'environnement scolaire et de la formation et faire en sorte que le moteur d'évolution de l'établissement soit la réflexion sur l'évaluation, réflexion suivie de décisions mises en œuvre, elles-mêmes évaluées et éventuellement modifiées.

#### *L'évaluation certificative des enseignantes et des enseignants*

À l'instar du pilote d'avion qui ne va pas passer directement du simulateur au vol commercial, il est hautement souhaitable que l'on ne confie pas des élèves à une enseignante ou un enseignant qui n'aurait jamais « pris la classe ». C'est pourtant une pratique courante (Étienne *et al.*, 2009) en France et dans de nombreux pays. Cette attitude relève d'une conception très ancienne qui perdure de nos jours : pour enseigner, il suffit de savoir. Or, enseigner est un métier qui s'apprend et certains parcours étrangers qui reposent sur un apprentissage simultané des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner donnent plus de progressivité pour les interventions en classe que le modèle français qui consacre théoriquement trois ans aux premiers (même si une pré-professionnalisation est souhaitée) puis une année à la préparation du concours et enfin une cinquième année au métier. Mais cette année est hypothéquée par la certification, même si, dans la version la plus récente, qui date de 2013, on est revenu à une alternance dont les équilibres semblent plus administratifs et dans une logique de juxtaposition que d'intégration progressive. Quelle est la commande en matière d'évaluation par exemple ? C'est un élément clé mais il est laissé à l'initiative du terrain et de ses « accidents ».

Des recherches en France et en Suisse ont montré la diversité des pratiques certificatives (Étienne & Clavier, 2012, p. 156) : en Suisse romande, sur 5 dispositifs, seuls 2 intègrent un cours réel ! Il en va de même en France où il peut y avoir « permis d'enseigner » sans passage par l'activité d'évaluation. Tout se passe comme si le seul fait de savoir naviguer dans le flux de la circulation suffisait. Or, nous pouvons confirmer que l'enseignant se trouve confronté à des classes de situations dont une des plus chargées en émotion regroupe les moments d'évaluation : interrogation orale, rendu de travaux écrits, bilan, recherche d'obstacles épistémologiques ou psychologiques, etc. Il est incompréhensible que ces situations, souvent

---

<sup>9</sup> Ce slogan est repris à la médecine pour laquelle la Haute Autorité de Santé vient de l'adopter sous la forme suivante : « jamais la première fois sur le patient ». La ressource convoquée est la simulation mais on peut élargir le propos à toute formation aux métiers de l'humain qui doit faire face à une double contrainte : traiter la personne concernée avec la plus grande efficacité possible en répondant à l'« obligation de moyens » qui s'impose à tout professionnel et en satisfaisant le droit à l'erreur de la personne en formation, droit sans lequel il n'y a pas d'apprentissage ni de développement.

évoquées en analyse de pratiques, ne fassent pas l'objet d'un dispositif d'évaluation, voire de certification.

### *L'évaluation formative dans la vie des professeurs*

J'accompagne deux équipes de collègues REP+ (34 et 66)<sup>10</sup> qui ont décidé de mettre en place des classes coopératives en 6<sup>ème</sup>. L'un de ces collègues est parvenu à mettre ses six classes sous cette forme. L'autre en a créé deux et ils en viennent à mettre sur pied avec des chercheurs ou avec leur accompagnateur un dispositif d'évaluation des classes coopératives (Étienne, 2015). Le passage à l'évaluation doit permettre d'établir la validité de la démarche sur l'année mais aussi dans le cadre du parcours de l'élève ainsi que de piloter la suite de l'expérience qui repose sur des hypothèses qu'il faut bien valider mais aussi affiner. Dans les deux cas, une partie de l'apprentissage est confiée aux élèves qui utilisent des plans de travail. Or, l'évaluation de ces plans de travail montre que bien des éléments sont à reprendre et à modifier. L'autre intérêt de cette démarche d'évaluation réalisée en commun avec les chercheurs du LIRDEF réside dans la possibilité d'entamer un dialogue avec d'autres enseignants de l'établissement qui ne partagent pas ces hypothèses et se contenteraient d'un retour à la situation antérieure<sup>11</sup>.

### *L'établissement ou l'environnement formateur*

Il est indispensable de comprendre que, si les pratiques, notamment évaluatives, peuvent évoluer dans un cadre individuel, la présence d'un environnement, voire d'un établissement, formateur, est plus propice à des évolutions radicales qui s'inscrivent dans la durée et la professionnalité (Étienne, 2014a et b). C'est une des points essentiels de l'évolution des pratiques enseignantes : la solidarité, la cohérence et la communication entre les membres du corps enseignant d'un même établissement (et parfois de plusieurs) conditionnent la réussite des élèves mais aussi permettent de présenter un ensemble uni face aux parents qui sont prêts à entendre des choses nouvelles dans ce domaine pour peu qu'elles fassent sens. Ce n'est pas parce qu'on change l'évaluation qu'on est condamné à l'échec, c'est parce que ces changements ne font pas sens qu'ils sont condamnés à être rejetés plus ou moins violemment.

## **Conclusion**

Malgré sa longueur et ses digressions indispensables, ce texte peut voir sa portée résumée par quatre expressions fondées sur des verbes d'action : évaluer pour évoluer, se fixer des objectifs, évaluer l'évolution, entrer dans l'aire de formation.

Évaluer pour évoluer revient à reconnaître l'indigence d'anciennes formes dans lesquelles le but n'était pas d'amener le plus grand nombre au plus haut niveau mais de dégager une élite suffisamment nombreuse pour que la « reproduction » sociale se perpétue. Dans ce contexte, l'abandon du contrôle ne doit pas être radical pour toutes sortes de raisons dont l'attente des parents, des élèves et de « l'administration » ; de même, il y a des habitudes fortes ancrées sur la note (Étienne, 2013) et ne pas leur donner une réponse adaptée ne peut qu'entraîner une fracture entre les « consommateurs » et les « faiseurs » d'école.

---

<sup>10</sup> Les REP + sont la dernière dénomination en cours pour des réseaux d'éducation prioritaires qui sont plus prioritaires que les autres. Le 34 est le département de l'Hérault et le 66 celui des Pyrénées-Orientales ; ils sont situés en France dans le sud.

<sup>11</sup> Il faut signaler que le premier jour où je suis arrivé dans un de ces établissements, le personnel exerçait son droit de retrait à la suite de la blessure d'une surveillante par une bouteille vide jetée de l'extérieur. Dans l'autre, les deux classes coopératives sont celles qui comptent le moins de sanctions sur l'année 2014-2015 (source : la conseillère principale d'éducation sur consultation des archives).

Se fixer des objectifs peut servir de guide pour faire évoluer ce qu'il est nécessaire de faire évoluer : la modification des pratiques évaluatives est, comme j'ai essayé de le montrer, une réponse à la complexification des situations d'enseignement et à la montée des exigences sociétales, y compris la plus grande démocratisation de l'accès aux savoirs, d'où la nécessité d'un projet commun au sein du système mais aussi à l'échelon le plus pertinent pour le changement, l'établissement (Étienne, 2010 et 2013).

Un historien, Antoine Prost, parle de « ruses de l'histoire » pour signifier qu'on obtient parfois le contraire de ce qu'on veut obtenir, d'où la nécessité d'évaluer l'évolution des pratiques pour éventuellement « donner un coup de barre » ; c'est ce qu'on appelle la régulation qui a été mise au point dans différents systèmes mécaniques pour éviter leur emballement. Autrement dit, il ne suffit pas d'évaluer ponctuellement ni partiellement. Le message serait plutôt permanent, global et inspiré du principe de bonne conduite : évaluer l'évolution pour éviter les dérives et anticiper pour réinjecter le sens et les valeurs dans le doute et l'incertitude qui entourent toute action humaine contemporaine.

Enfin, il faut consentir à entrer dans « l'aire » de la formation<sup>12</sup> : c'est l'établissement qui est le lieu de rencontre de l'apprentissage des élèves et des pratiques des enseignants, d'où l'idée d'alterner un travail de formation au sein des équipes de discipline mais aussi des équipes pédagogiques, voire des équipes de projet, en présence ou non d'accompagnateurs tiers, formés et compétents et de réguler le tout par des dispositifs coopératifs avec les élèves et les parents.

---

<sup>12</sup> Référence au colloque de la chaire UNESCO de formation des enseignants au XXI<sup>ème</sup> siècle, les 26 et 27 mars 2015 à l'IFE-ENS de Lyon (France) : <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Colloque-Former-les-enseignants>.

## Références bibliographiques

- ANTIBI, A. (2003). *La constante macabre*. Toulouse : édition Math'Adore.
- ARDID, M. (2015). *Évaluation des enseignants par leurs pairs et développement professionnel lié aux visites-éclair*. Université de Montpellier : mémoire MEEF.
- ARDOINO, J. & BERGER, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*. Paris : ANDSHA-Matrice.
- ASTOLFI, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF.
- AUBEGNY, J. (1987). *Les pièges de l'évaluation*. Maurecourt : éd. UNMFREO, Mésonance.
- BACHELARD, G. (1955). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- BARBIER, J.-M. (1984). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- BERGER, G. (1977). Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer? GREP, revue Pour, n° 55.
- BUCHETON, D. (2009, DIR.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., SCHELLER, L. (2001). *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. Éducation permanente, no 146, p. 17-25.
- DUBET, F. (2004). *L'École des chances*. Paris : éditions du Seuil.
- ÉTIENNE, R. (2015). La formation comme accompagnement tout au long des projets. In O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert, L. Paquay. *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck Université, p. 215-227.
- ÉTIENNE, R. (2014A). L'évaluation dans la formation des enseignants, entre évaluationnisme et élément moteur. In Ph. Maubant, D. Groux, L. Roger (dir.). *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*. Paris : L'Harmattan, collection éducation comparée, p. 165-179.
- ÉTIENNE, R. (2014B). À quelles conditions l'évaluation peut-elle devenir l'élément moteur de la formation initiale et continue ? In D. Millet et J. Berton (dir.). *Écrire sa pratique professionnelle – secteurs sanitaire, social et éducatif – De l'activité au rendre compte*. Paris : Seli Arslan, p. 89-100.
- ÉTIENNE, R. (2013). La grammaire du changement. *Cahiers pédagogiques*, n° 509, p.18-19.

- ÉTIENNE, R. (2010). *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire. Apories et difficultés des démarches transformatrices dans les systèmes éducatifs*. Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes.
- ÉTIENNE, R. (2008). Du jugement et de l'évaluation en analyse des pratiques. Un sujet délicat, une pratique problématique. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 41, dossier Les enjeux de l'analyse de pratiques en formation coordonné par S. Nadot et F. Duquesne-Belfais. Suresnes : INS HEA, p. 171-181.
- ÉTIENNE, R. (1999). L'établissement formateur. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professeurs de l'enseignement secondaire ? *Recherche et formation*, INRP, n° 31, p. 137-151.
- ÉTIENNE, R., PANTANELLA, R. (2015). *L'évaluation en classe*. Cahiers pédagogiques, Hors Série Numérique, n° 39.
- ÉTIENNE, R., FUMAT, Y. (2014). *Comment analyser les situations éducatives pour se former et agir*. Bruxelles : de Boeck, guides pratiques, former & se former.
- ÉTIENNE, R., CLAVIER, L. (2012, DIR.). *L'évaluation dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan, ÉVALUER.
- ÉTIENNE, R., ALTET, M., LESSARD, CL., PAQUAY, L., PERRENOUD, PH. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : de Boeck.
- FOUCAULT, M. (1969). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- GOFFMAN, E. (1983). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 2*. Paris : Minuit.
- JEAN, A. (2009). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes professionnels d'ajustement ? Quelle utilisation pour leur professionnalité ?* Thèse de doctorat (sous la direction de R. Étienne, soutenue à Montpellier le 18 juin 2008). Lille : Atelier National de Reproduction des thèses.
- JEAN, A. (2004). Autour des visites formatives. *Les Cahiers du CERFEE*, 20, 93-103. Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée.
- JORRO, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, n° 1, p. 31-44.
- LEGRAND, L., BEGARRA, R. (1977). France : les collèges expérimentaux. *Revue française de pédagogie*, n° 41.
- LEROUGE, A., (2003). Un dispositif innovant de conseil pédagogique : la visite de classe formative. *Tréma*, 20-21, avril 2003. IUFM de Montpellier.

NOIZET, G., CAVERNI, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.

PERRENOUD, PH. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

PERRET-CLERMONT, N., NICOLET, M. (2003, DIR.). *Interagir et connaître, enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris : L'Harmattan.

RIA, L. (2015). *Former en établissement : pour un déplacement des enjeux en formation initiale et continue*. <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Colloque-Former-les-enseignants#episode-2>

ROCQUET, J.-P. (2005). *L'inspection pédagogique au risque de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.

SENORE, D. (2000). *Pour une éthique de l'inspection*. Paris: ESF.

THIBERT R. (2011). *Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement ?*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°67, novembre. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossi>