

Inspection et rapports hiérarchiques entre inspecteurs et enseignants

Paul DEVIN, inspecteur de l'Éducation nationale, secrétaire général du SNPI-FSU
Intervention à l'Université de printemps du SNUIPP75, 8 juin 2015

Chères et chers collègues,

À entendre des propos souvent tenus par les enseignants, on pourrait croire parfois que la profession entière, très insatisfaite de la manière avec laquelle elle est évaluée par les inspecteurs, condamne unanimement l'inspection, la considérant comme un jugement violent, infantilisant, inefficace. La représentation des enseignants est loin cependant d'être unanime, vous le savez. Les sondages que réalise le SNUIPP sur la perception qu'ont les enseignants de leur métier témoignent sur la question de l'inspection de jugements divers : si les enseignants restent majoritairement insatisfaits de leurs relations avec la hiérarchie, ce n'est pas l'inspection qui est l'objet de leurs perceptions les plus négatives. Et lorsque le décret Chatel, en 2012, avait prévu de remplacer l'inspection par un entretien administratif, les enseignants sont descendus dans la rue pour dire leur attachement à une évaluation pédagogique fondée sur l'inspection en classe.

Je vous propose donc quelques éléments d'analyse qui tentent d'expliquer cette vision contrastée, parfois paradoxale et plus particulièrement pourquoi elle a connu ces dernières années une dégradation. Je sais que pour certains d'entre vous, l'inspection a constitué une épreuve, que ses conséquences ont produit une réelle souffrance au travail, parfois une forte démotivation ou un sentiment d'injustice voire d'humiliation. Mais je vous propose de mettre de côté l'analyse psychosociale pour tenter de comprendre comment la dégradation des relations hiérarchiques s'inscrit dans une évolution structurelle de la gouvernance guidée par une transformation des conceptions du service public.

Contrôler, évaluer

Interrogeons tout d'abord les raisons même d'une nécessité de contrôle et d'évaluation.

Les conflits qui caractérisent parfois les relations entre inspecteurs et enseignants ont sans doute amené certains d'entre vous à se questionner sur la pertinence même de la fonction d'inspection. Peut-être quelques-uns sont tentés par une suppression pure et simple des inspecteurs et de l'inspection ?

Nous n'avons pas le temps ici d'un historique approfondi de la fonction d'inspection mais je dirai juste que lorsque la Troisième république a voulu que l'école puisse constituer un vecteur d'établissement de la démocratie et des valeurs républicaines, elle a dû lutter contre les conceptions conservatrices de bon nombre de familles et de notables locaux. L'existence des inspecteurs est liée à cette volonté de définir une politique scolaire nationale capable de

d'imposer l'idée d'une école accessible à l'ensemble des enfants de la nation et chargée de leur transmettre des convictions républicaines.

Le contexte n'est évidemment plus le même qu'à la fin du XIX^{ème} siècle, mais la question des pouvoirs subsiste. Si les inspecteurs de circonscription venaient à disparaître, qui les remplacerait car, en l'occurrence, le système aura horreur du vide. La volonté politique d'un transfert de leurs fonctions de contrôle vers des chefs d'établissement de premier degré a plusieurs fois été envisagée. Elle va de pair avec l'idée de l'autonomie locale de l'établissement. Certains pays européens l'ont fait. La Suède qui a choisi ce modèle, il y a vingt ans, lors de la décentralisation totale de son système éducatif, en fait aujourd'hui un bilan très critique. Elle en mesure suffisamment les conséquences pour envisager un retour en arrière. Car un tel transfert conduit à mettre l'école sous un double contrôle : celui des élus locaux et celui des usagers, c'est-à-dire les parents d'élève.

Ceux qui imaginent pouvoir régler les problèmes par la suppression pure et simple de l'autorité hiérarchique exercée par des fonctionnaires de l'État doivent se poser la question des jeux de pouvoirs qui en résulteront. C'est en tous cas par crainte des transferts de pouvoir que produirait une telle suppression que je reste convaincu de la nécessité que le service public d'éducation reste national et par conséquent soit organisé avec une hiérarchie constituée par des fonctionnaires d'État.

La charte déontologique du SNPI-FSU

Mais affirmer la légitimité de la fonction d'inspection dans la logique d'un service public d'éducation nationale ne peut évidemment suffire à légitimer tout acte professionnel engagé par un inspecteur. C'est pourquoi, le SNPI affirme depuis 2010 la nécessité de poser des principes déontologiques à leur action. Notre organisation syndicale l'a fait par une charte de l'inspection dont je vais vous résumer les aspects essentiels.

Cette charte exprime tout d'abord des attentions intellectuelles nécessaires chez l'inspecteur : on pourrait les résumer par l'affirmation la nécessité de relativiser nos observations et nos analyses par une approche dialectique qui se méfie des certitudes. La première qualité de l'inspecteur pourrait être celle-là, celle d'une méfiance des certitudes nécessaire au vu de la complexité des situations. L'inspection n'est pas une expertise, elle est la confrontation de deux expertises respectives, car il ne peut évidemment être oublié que celui qui connaît le mieux votre classe, vos élèves, l'organisation de vos enseignements ou les motivations des choix méthodologiques engagés, c'est vous. Affirmer que l'inspection est fondée sur l'échange suppose, dans l'attitude de l'inspecteur, le respect, la volonté de comprendre son interlocuteur, la détermination à ne pas porter atteinte aux personnes, la valorisation des actions et évidemment le respect absolu des droits des personnels. Tout cela ne veut pas dire acheter la paix sociale... Respecter et reconnaître la compétence professionnelle ne doit conduire ni à la flatterie, ni à l'évitement. Car l'enjeu reste celui d'un accompagnement capable d'améliorer la qualité du service public.

L'inspection comporte une dimension de contrôle de conformité aux programmes et à la réglementation mais aussi l'exigence que les agents remplissent leurs obligations et adhèrent aux valeurs fondamentales qui les conduisent à respecter les élèves et à guider

leur actions par l'ambition de leur réussite scolaire. Il peut arriver, même si ces situations restent rares, qu'il convienne de rappeler à un collègue les nécessités impératives de son exercice professionnel. Pour autant, l'ensemble des principes déontologiques que j'ai évoqués précédemment n'en reste pas moins une nécessité absolue, y compris dans la situation où un enseignant manquerait gravement à ses obligations.

Ces principes posés, essayons de comprendre pourquoi les choses se compliquent.

Évolution des modes de gouvernance

Lorsque nous alertons le ministère sur cette situation de dégradation des relations hiérarchiques, à la fois parce qu'elle nous semble néfaste à l'amélioration qualitative du service public et parce qu'elle dégrade les conditions de travail des enseignants comme des inspecteurs, la réponse qui nous est faite est quantitative. La politique de refondation, nous dit-on, a engagé beaucoup de réformes et il est logique que cela fabrique une pression dont une des conséquences peut être cette dégradation. Ce facteur existe probablement mais nous considérons que la dégradation n'est pas essentiellement conjoncturelle mais obéit à des évolutions structurelles.

La première de ces évolutions est consécutive à une transformation des modes de gouvernance due à la nouvelle répartition des pouvoirs respectifs de l'État et des recteurs depuis le décret de janvier 2012 qui a fait des recteurs les responsables des budgets opérationnels de programme, c'est-à-dire les décisionnaires essentiels. Comme ce décret ne définit pas les principes du pilotage pédagogique qui contribue à mettre en œuvre la politique académique, les initiatives sont multiples, parfois mal coordonnées, voire même contradictoires, qui conduisent à prescrire des actions nombreuses et souvent dans des délais réduits. Soumis à cette pression, certains inspecteurs sont conduits à la répercuter sur les directeurs et les enseignants.

Tout cela s'exerce dans un contexte particulier, celui d'une doxa très largement partagée par les décisionnaires qui consiste à considérer que la qualité du service public n'est pas déterminée par les moyens qu'on lui attribue. Bien sûr, il ne s'agit pas de croire naïvement l'inverse, c'est-à-dire de croire que l'attribution de moyens garantisse une progression qualitative mais de refuser que le pilotage puisse être guidé par la seule volonté de la rationalisation budgétaire et de constater que la réduction systématique du financement de l'action publique produit des situations de dégradation qualitative. Comment pourrait-on postuler que les effectifs croissants des classes, le recrutement de contractuels non formés, les immenses difficultés à remettre en œuvre la formation initiale et la quasi suppression de la formation continue puissent engendrer une amélioration des pratiques professionnelles?

Image de marque

Parmi les évolutions qui contribuent à la dégradation de la situation, je voudrais évoquer celle liée à l'intérêt récent que l'institution porte à son image. Pendant longtemps, le service public d'éducation n'a pas cru nécessaire de devoir faire la preuve de sa qualité. Le principe était que cette qualité était garantie par le contrôle de l'État. Désormais nous sommes en permanence à la recherche de la construction d'une image.

Cette volonté de communication a une incidence forte sur nos exercices professionnels quotidiens. Combien de fois sommes-nous sommés d'agir pour mettre en œuvre une action dont nous sommes loin d'être convaincus de son effet sur la démocratisation de la réussite scolaire mais qui correspond à la seule volonté de promotion d'une opération académique ?

L'organisation de ces opérations centrées sur la valorisation de l'image est couteuse en temps et le jugement que portent les enseignants sur ce type d'action conduit très rapidement à une démobilisation globale. Quel paradoxe dans ces temps où l'efficacité de l'action doit en permanence être mesurée que de prioriser ces actions promotionnelles et de les préférer au travail, peut-être laborieux mais autrement efficace, qui caractérise l'accompagnement quotidien.

Évaluation et indicateurs

Autre élément qui contribue à la dégradation de la situation, la question de l'évaluation de l'action. Désormais l'évaluation de l'action publique est conditionnée à la mesure d'indicateurs.

Nous nous sommes tous interrogés sur le sens d'une évaluation basée sur la prise en compte de quelques indicateurs. Pour ne citer que des exemples flagrants, nous savons que l'indicateur basé sur la mesure du taux de redoublement est totalement superficiel. Il ne dit rien d'autre que l'acceptation d'une équipe enseignante de se conformer à une consigne. Pour autant, le constat d'une baisse du redoublement ne signifie rien de la manière avec laquelle sont traitées les difficultés des élèves pour qui on renonce au redoublement.

On pourrait multiplier les exemples : le nombre de PPRE ne renseigne en rien sur la réalité de la prise en compte des difficultés scolaires par une équipe, l'augmentation de la réussite au DNB ne signifie parfois pas autre chose qu'une modification des exigences requises pour permettre la visibilité d'une réussite artificielle et la mesure des signalements d'incidents en dit davantage sur la manière avec laquelle ils sont vécus par une équipe ou un directeur que sur leur réalité propre.

La question est de savoir ce qui détermine l'évaluation de l'action. Le service public a longtemps été guidé par une évaluation reposant sur l'affirmation de valeurs et la mise en œuvre d'actions menées en fonction de ces valeurs. Le constat d'une efficacité de l'action et de sa cohérence avec les buts poursuivis suffisait à l'évaluer positivement. Sans doute y avait-il parfois des hiatus entre les buts et la réalité de la mise en œuvre mais ce serait mépriser les enseignants que de croire qu'ils n'étaient pas attachés à prendre en compte ces hiatus et à réguler l'action en fonction de l'analyse.

Sans doute subsistaient des écarts, des insuffisances. C'est au constat de ces insuffisances que la culture managériale a prétendu introduire une objectivité de la mesure au travers d'indicateurs mesurables. Le raisonnement pouvait apparaître séduisant : la mesure des effets sera le meilleur outil de l'analyse des actions et de leurs réajustements. Le problème, c'est que les résultats d'une action publique d'éducation sont tellement complexes à mesurer et que nous sommes donc obligés de nous limiter à quelques éléments quantifiables qui sont loin de prendre en compte la réalité complexe de l'action éducative, y

compris dans sa dimension temporelle, car vous le savez, le temps pédagogique demande une patience qui n'est guère compatible avec la mesure d'effets immédiats.

Sous cette prétention à l'objectivation, le recours aux indicateurs est surtout une technique de management. Pour dire les choses un peu radicalement : une manière de nous donner des ordres et de mesurer la docilité des agents à ces ordres. Entendons-nous bien, il n'est évidemment pas illégitime que l'État donne des ordres à ses fonctionnaires. En démocratie, c'est la représentation nationale qui décide d'une politique éducative. Mais l'État dispose d'un outil pour cette action prescriptive : la réglementation. Vouloir agir autrement la prescription pose beaucoup de problèmes. Revenons à la question du redoublement. Si nous raisonnons dans un système de valeurs, et c'est indispensable pour que l'enseignant puisse donner du sens à son action professionnelle, prescrire de réduire les redoublements ne peut avoir de sens que dans les perspectives d'un effet positif de cette mesure sur la démocratisation de la réussite scolaire. Ne s'intéresser qu'à la mesure du taux de redoublement ne procède pas d'une évaluation soucieuse de cette dimension des valeurs. Elle conduit à se satisfaire d'actions de surface qui pourraient même nuire à cette finalité. C'est pourquoi, il est légitime de douter aujourd'hui de la finalité réelle de ces indicateurs tant il est perceptible que leurs effets ont avant tout des effets de maîtrise budgétaire.

C'est d'autant plus préoccupant que, dans une période de quasi disparition de la formation continue, ces pratiques évaluatives sont d'autant plus fortement incitatives à modifier les représentations même de l'acte d'enseigner que nombre de collègues pourraient être enclins à modéliser leurs pratiques sur la satisfaction d'un indicateur. « Teaching to test » : bien des écoles anglaises ont calqué leurs pédagogies sur la nécessité d'augmenter les performances de leurs élèves puisque cet indicateur déterminait leur financement. Or, développer la compétence d'un élève à réussir un test ne garantit pas qu'on développe ses connaissances et ses compétences. Il nourrit seulement une illusion de réussite. C'est pourquoi nous devons nous méfier de la superficialité des indicateurs, elle nourrit une superficialité de l'enseignement.

Pour que les choses soient bien claires, il ne s'agit pas ici de nier l'importance de l'évaluation des actions. La générosité de l'intention et l'implication des acteurs ne suffisent pas pour être certains qu'une action serve ses buts. Mais il s'agit de réaffirmer que sous ses prétentions d'objectivation, l'évaluation par indicateurs présente encore davantage de risques qu'une évaluation par l'analyse globale. D'autant que cette analyse globale permet aux acteurs de concevoir leur action professionnelle et donc d'en construire le sens. Et force est de constater qu'une des conséquences de la culture managériale est la perte de sens de l'action professionnelle et de ce point de vue, les dégradations que nous constatons sont évidemment un obstacle majeur à la finalité de notre action à savoir de permettre de lutter contre les déterminismes sociaux pour que tous les élèves puissent construire une culture commune solidement assise sur les connaissances et les compétences.

Un mot sur une forme d'évaluation de l'action des enseignants qui se développe, celle de l'évaluation d'école. Il est évidemment nécessaire de davantage prendre en compte la dimension collective du travail enseignant. Mais comment peut-on imaginer cette dimension collective sans que ce soient les équipes elles-mêmes qui conçoivent et construisent les

dispositifs de cette évaluation ? Qui peut encore croire à l'efficacité de dispositifs imposés aux équipes avec leurs méthodologies lourdes et parfois peu probantes ? Quelle vertu sur la dynamisation et l'amélioration qualitative du travail d'une équipe pourraient avoir ces sortes d'audits externes qui se concluent par des préconisations assénées comme des ordres ?

Une évaluation d'équipe se construit collectivement, dans ses finalités comme dans ses méthodes. Elle se poursuit par une relation d'accompagnement, d'aide au quotidien.

Quelle conception de la hiérarchie ?

Un mot maintenant sur un autre travers d'évolution de notre système : la redéfinition même des conceptions de la hiérarchie. Ce qui doit fonder le pouvoir hiérarchique d'un inspecteur doit strictement se limiter à l'application des textes réglementaires. Je ne suis légitime à procéder à une injonction que dans ce cadre-là. Pour le reste, c'est-à-dire pour contribuer à améliorer les pratiques pédagogiques et accompagner les équipes, je ne peux agir autrement que dans l'échange, l'élaboration concertée, la réflexion commune. Entendons-nous bien, je n'ai pas l'intention de le faire mollement : je cherche à convaincre, à argumenter, à ouvrir les yeux quand c'est nécessaire mais cela dans une relation guidée par la reconnaissance mutuelle des compétences, la confiance réciproque et la volonté partagée de contribuer à la démocratisation de la réussite scolaire. La formation des inspecteurs devrait construire cette culture professionnelle d'une autorité coercitive strictement limitée à la conformité réglementaire.

Malheureusement se renforce une autre idée de la hiérarchie, modélisée sur les conceptions managériales du chef d'entreprise. Une espèce de mélange de crainte liée au pouvoir objectif du chef de service sur le déroulement de carrière et de persuasion rusée où il est désormais considéré comme une qualité suffisante de trouver la stratégie qui va taire le conflit plutôt que de valoriser celle qui va en analyser les raisons profondes. C'est ce que l'on appelle les « éléments de langage ». Désormais, lors de l'établissement de la carte scolaire, les IEN ne sont plus seulement destinataires des décisions d'ouverture et de fermeture, on leur donne des éléments de langage. S'ils n'étaient fondés que sur l'argumentation d'un traitement qui distribue des moyens de la façon la plus égalitaire possible entre les écoles, nous pourrions comprendre mais ils relèvent de plus en plus des habiletés rhétoriques d'une stratégie de communication.

Ce « manager » du service public, dont le ministre Chatel disait que l'école avait besoin qu'il soit un chef d'entreprise, se définit dans un réseau de préjugés qui considèrent que la qualité du service public nécessiterait l'autonomie des établissements, la rémunération au mérite, l'abandon des principes de nomination à l'ancienneté pour leur préférer le profilage des postes, la contractualisation des actions, le développement des hiérarchies intermédiaires.

Or, les éléments dont nous disposons qui évaluent les conséquences de ces choix néolibéraux dans les pays qui nous ont devancés sont loin de pouvoir nous rassurer sur leurs effets positifs. On y constate partout que les services publics s'y sont dégradés, que leur accessibilité est de plus en plus inégalitaire et que s'y nichent tous les problèmes d'une école qui est désormais particulièrement fragile aux pressions locales quelle que soit leur nature :

qu'il s'agisse de privilégier l'entre-soi social par des ségrégations de plus en plus fortes ou qu'il s'agisse de déterminer les contenus de l'enseignement par des conservatismes idéologiques.

La question de la hiérarchie intermédiaire se pose tout particulièrement dans le premier degré avec celle du statut des directeurs. D'aucuns imaginent, depuis le rapport Pair, que l'autonomie de l'établissement scolaire de premier degré conduirait un progrès pour la qualité du service public d'éducation. Certes, les inspecteurs pourraient y voir un avantage, les soulager de la partie la plus ingrate de leur travail. Mais on peut s'interroger sur les conséquences réelles d'une telle mesure. La première sera l'augmentation du pouvoir des collectivités locales sur l'école publique. Les PEDT et la réforme des rythmes témoignent du fait que les choix imposés par les volontés politiques locales sont loin d'être garantis par la seule prise en compte de l'intérêt des élèves. Or quelle sera la possibilité pour un directeur, chef d'établissement, de résister à l'ingérence municipale. Il ne s'agit pas ici de condamner toute tentative de mise en cohérence des actions éducatives au sein d'un territoire communal, ni de refuser que des concertations puissent chercher à construire des synergies d'action, ni de refuser a priori de mutualiser des ressources. Il s'agit seulement de dire que la vertu de la fonction publique d'État est d'être moins sensible, au local, aux pressions électorales et aux volontés de pouvoir des classes sociales dominantes.

Une dialectique nécessaire de l'autorité

Un dernier point avant d'évoquer quelques perspectives. L'exercice de la fonction d'inspecteur nécessite de comprendre une dialectique nécessaire de l'autorité dans un service public.

D'une côté existe une obligation incontournable. L'action du fonctionnaire doit être guidée par une politique définie par la représentation nationale. Vouloir s'y soustraire reviendrait à refuser un principe élémentaire de la démocratie. C'est pour cela que la loi Le Pors a considéré que le fonctionnaire « *doit se conformer aux instructions de son supérieur hiérarchique* ». Mais la fâcheuse habitude de désigner cette obligation par le terme de « *devoir d'obéissance* » ne prend pas en compte la réalité de cette loi qui définit non pas une liste d'obligations mais une logique articulant droits et obligations.

Car à l'affirmation d'une obligation de se conformer aux instructions, la loi associe la responsabilité de l'exécution des tâches par chaque fonctionnaire. Cela signifie clairement que le fonctionnaire à qui l'État a reconnu une compétence pour lui donner un statut, le considère dans sa capacité à exercer cette compétence, notamment dans l'appréciation des moyens à mettre en œuvre. C'est ce que la formule de sens commun appelle la « *liberté pédagogique* ».

Cette dialectique est incontournable. D'autant que l'exercice professionnel de l'enseignement ne peut se satisfaire d'une simple application de consignes. Il en va de l'efficacité même de l'action du fonctionnaire enseignant. Enseigner nécessite d'être le concepteur de son action professionnelle, de la penser, de s'appropriier les concepts nécessaires à son élaboration.

C'est dans cette dialectique voulue par le législateur que doit être pensée l'autorité hiérarchique. En refusant que les tensions qui en résulteraient soient considérées comme un refus d'autorité mais au contraire comme la source même d'une dynamique professionnelle qui cherche à s'inscrire à la fois dans le respect de la démocratie et dans la complexité de l'action.

Quelles évolutions nécessaires pour l'inspection ?

Quelles évolutions de l'inspection sont nécessaires ? Que pourrions-nous défendre ensemble s'il s'agissait d'inventer des nouvelles formes d'inspection ?

Redisons tout d'abord ce qui a conduit le SNPI-FSU à vouloir dire haut et fort la nécessité de principes fondamentaux devant guider la conception de l'inspection.

L'inspection doit être guidée par la volonté d'une amélioration qualitative du service public d'éducation, c'est-à-dire pour se limiter à l'enjeu essentiel auquel le service public doit répondre aujourd'hui, permettre une démocratisation de la réussite scolaire. Très clairement, cela veut dire, pour l'essentiel, permettre aux enfants des classes populaires de s'approprier des savoirs et une culture commune qui sont nécessaires pour leur permettre un exercice libre et raisonné de leur citoyenneté.

Définir l'inspection comme guidée par cette volonté d'aider les enseignants à mieux répondre à ce défi de démocratisation de la réussite scolaire suppose un élément incontournable : il ne suffit pas que l'analyse de l'inspecteur soit pertinente, que ses savoirs pédagogiques et didactiques soient assis sur une culture professionnelle élaborée, il faut d'abord et avant tout qu'il permette une relation dont la qualité est requise pour que l'inspection permette objectivement un travail d'analyse et de réflexion. Pour dire les choses simplement, quand bien même j'aurai indiscutablement raison, cela ne servira à rien si je le dis d'une telle manière qu'elle constitue un empêchement à penser, à réfléchir, à analyser. La première condition nécessaire est celle de la qualité relationnelle. Je ne parlerai pas de bienveillance parce que je me méfie de ce concept trop souvent utilisé pour laisser croire que les problèmes de l'école pourraient se résoudre dans la seule question relationnelle.

Cette qualité relationnelle n'est pas une disposition de bienséance. Elle résulte de deux nécessités. Tout d'abord, je le disais il y a un instant, elle est la condition incontournable d'une finalité visant une amélioration des exercices professionnels. Mais aussi parce qu'elle est la conséquence d'une obligation de l'inspecteur fonctionnaire : considérer l'enseignant qu'il inspecte comme disposant de droits définis par la loi. Et parmi ces droits formulés explicitement par la loi de juillet 1983 dite loi Le Pors, il y a celui du fonctionnaire à être protégé par son institution. Le protocole de 2013 relatifs à la prévention des risques psychosociaux dans la fonction publique le dit explicitement : « *l'obligation de sécurité en matière de protection de santé physique ou mentale incombe à l'ensemble des employeurs, publics ou privés* ». Il n'est évidemment pas acceptable qu'un inspecteur agissant au nom de l'État employeur puisse se soustraire à cette obligation de protection. À plus forte raison, il ne peut être celui qui produit une situation menaçant l'intégrité mentale de l'enseignant.

L'inspection doit aussi être guidée par une conception de l'accompagnement basée sur l'échange. L'inspecteur n'est pas celui qui sait et qui, de ce fait, peut limiter son action à l'énoncé injonctif de préconisations. En disant cela je ne mets pas en doute la réalité de son expertise et de sa compétence, mais je considère la relativisation nécessaire de cette compétence. Tout d'abord parce que même si j'imagine, depuis le fond de la classe, qu'il aurait été mieux de faire autrement, en définitive, je ne peux le considérer avec une certitude absolue. Ensuite parce que si je veux accompagner un pratique professionnelle peu importe la question de savoir si j'aurais fait mieux. L'inspection n'est pas destinée à faire la preuve de la maîtrise pédagogique de l'inspecteur. Le cœur de l'entretien est de permettre, par l'échange, d'identifier des points d'attention pour engager une réflexion, une analyse. L'entretien d'inspection est une confrontation d'expertise et c'est bien parce que ces deux expertises sont sensiblement de nature différente que cela peut apporter quelque chose de différent d'un échange entre deux collègues.

Bien sûr, il ne suffit pas de le vouloir pour que cela soit toujours possible. Parce que l'inspection c'est une histoire à deux et qu'il arrive que ce soit l'enseignant qui refuse l'échange ou que l'inspecteur ne parvienne pas à trouver les modalités d'un dénouement. Mais ces situations où l'échange ne parvient pas à s'engager véritablement sont en définitive bien rares si la détermination existe d'un accompagnement respectueux.

L'inspecteur doit aussi prendre en compte une dimension très fortement marquée dans la culture professionnelle enseignante. Ce que l'enseignant attend c'est une manifestation de reconnaissance institutionnelle. La quasi-totalité des enseignants exerce sa profession avec engagement et responsabilité. Il faut le signifier clairement et ne pas seulement fouiller le détail imparfait. Il faudrait que tout entretien commence par ce constat de conformité de la pratique professionnelle aux attentes de l'institution. Entendons-nous bien, on ne va pas le répéter pendant tout l'entretien parce que justement c'est sur l'analyse d'éléments où des progrès sont nécessaires que l'accompagnement peut contribuer à l'amélioration qualitative du service public. Mais je vous assure que je sais par expérience que l'information donnée en début d'entretien qui permet au collègue de savoir que la tonalité générale du rapport sera positive aide à ce que l'échange puisse être plus serein.

Il faut que nous franchissions une étape supplémentaire encore, celle de concevoir que les modalités de l'inspection soient l'objet d'une construction collective. L'occasion première pour le faire est celle des évaluations d'école. Puisqu'aucun modèle ne s'est encore imposé profitons-en pour construire ensemble. Mettons-nous bien d'accord sur le pourquoi et fabriquons ensemble le comment. Les enseignants doivent être reconnus comme légitimes à revendiquer de construire les dispositifs d'évaluation qui concernent leur action.

Enfin, l'inspection ne peut fonctionner seule. Elle est un élément d'une relation globale définie par la volonté d'accompagner les équipes, de les soutenir quand elles en ont besoin, par une volonté de proximité qui permet aux enseignants de rencontrer leur inspecteur lorsqu'ils le souhaitent. La confiance mutuelle est une construction quotidienne, celle qui se construit dans le partage des résolutions de problèmes rencontrés par la classe ou l'école, dans l'accompagnement attentif de ceux qui à un moment donné de leur carrière se trouvent en difficulté.

Quelle action collective ?

Avant de terminer, je voudrais évoquer la part des enseignants dans cette évolution. Je vous le dis sans détour, les organisations syndicales enseignantes devraient bien davantage contribuer à l'amélioration de l'inspection, par l'action collective. Leur action est aujourd'hui trop exclusivement centrée sur le traitement des situations conflictuelles et notamment de celles qui posent la question de l'inspection dans sa plus grande complexité.

Prenez les devant, demandez en début d'année scolaire un rendez-vous pour parler, non pas d'une situation qui pose problème, mais des principes et des modalités de l'inspection. Dites ce que vous en attendez, dites ce qui vous pose problème. Mettez-vous dans une attitude qui n'est pas celle de la victimisation ou du règlement de conflits mais celle d'une revendication légitime à vouloir participer à l'élaboration de votre propre évaluation. Proposez un groupe de travail qui va réfléchir collectivement aux améliorations souhaitées. Peut-être vous opposera-t-on un refus, ne renoncez pas. Agissez collectivement pour revendiquer votre droit à être les acteurs de l'évaluation et de l'amélioration de vos pratiques professionnelles. Rappelez que rien ne devrait pouvoir s'opposer à ce travail puisqu'il est guidé par ce que vous avez de plus fondamentalement commun avec votre inspecteur : améliorer la réussite scolaire des élèves. Je sais que les choses sont complexes. Que parfois on vous opposera des résistances mais les changements demandent patience et détermination.

Enfin, puisque vous voulez que l'inspection change. Contribuez à le faire de l'intérieur ... devenez inspecteurs. Venez dans cette profession avec vos convictions fondamentales, y compris syndicales.

Pour conclure

Quelques mots pour conclure.

Les motivations qui nous ont conduits à vouloir exercer nos métiers respectifs sont de même nature. Elles s'inscrivent dans des valeurs que nous partageons et tout particulièrement celle de considérer que la finalité de nos métiers se centre sur la réussite scolaire de tous les élèves. Enseignants comme inspecteurs cherchent par la construction des savoirs à permettre à tous l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable. Une telle convergence devrait suffire à la résolution de nos problèmes.

Je ne voudrais pas terminer mes propos de telle manière que vous puissiez les considérer comme relevant d'une naïveté qui aurait les vertus de l'optimisme mais se heurterait aux premières épreuves de la réalité. Je sais qu'il y a encore du chemin à faire. Tous les inspecteurs ne tiendraient pas les propos que j'ai tenu aujourd'hui, en tous cas probablement pas de manière analogue. Mais je sais aussi, qu'au sein du SNPI-FSU, les volontés sont fortes de transformer l'inspection. C'est pourquoi je pense que nos organisations syndicales respectives, le SNUIPP et le SNPI doivent travailler ensemble, au sein de la FSU, à cette transformation de l'inspection. Parce que, ensemble, nous voulons contribuer, par la transmission d'une culture commune, à une société solidaire. Parce que, ensemble, nous voulons que les enfants des classes populaires, dont nous savons qu'aucune

prédisposition intellectuelle ne les confine à une réussite moindre, puissent développer les connaissances et les compétences qui sont nécessaires à tous les citoyens d'une société libre, égalitaire et fraternelle.

C'est pourquoi, chères et chers camarades, nous devons continuer à réfléchir comment nous pouvons contribuer à faire cesser la dégradation des conditions de travail produite par des relations hiérarchiques abusives et insuffisamment respectueuses. C'est pourquoi, nous devons continuer à réfléchir comment construire les finalités et les modalités d'une évaluation des actions professionnelles qui ne soit guidée que par un seul but : celui de l'amélioration du service public d'éducation parce que nous défendons ses vertus émancipatrices et égalitaires.